HENRYK ROWID

SZKOŁA TWÓRCZA

PODSTAWY TEORETYCZNE I DROGI URZECZYWISTNIENIA NOWEJ SZKOŁY

WYDANIE TRZECIE POPRAWIONE I UZUPEŁNIONE

KRAKÓW 1931
SKŁAD GŁÓWNY: GEBETHNER I WOLFF
WARSZAWA—KRAKÓW—LUBLIN—ŁÓDŹ
PARYŻ—POZNAŃ—WILNO—ZAKOPANE

Wielce Szanownemu Panu Koledze
Prof. Antoniemu Bol. Dobrowolskiemu
z wyrazami głębokiej czci i życzliwości
Henryk Ronniz
W Krakowie, dnia 10 kwietnia 1935.

SZKOŁA TWÓRCZA

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA

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

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

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

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

SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wyd. II-gie. Kraków 1929. Gebethner i Wolff.

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wyd. II-gie. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.

NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ. Warszawa 1931. Nakład Gebethnera i Wolffa.

HENRYK ROWID

SZKOŁA TWÓRCZA

PODSTAWY TEORETYCZNE I DROGI URZECZYWISTNIENIA NOWEJ SZKOŁY

WYDANIE TRZECIE POPRAWIONE I UZUPEŁNIONE

KRAKÓW 1931
SKŁAD GŁÓWNY: GEBETHNER I WOLFF
WARSZAWA—KRAKÓW—LUBLIN—ŁÓDŹ
PARYŻ—POZNAŃ—WILNO—ZAKOPANE

10.001 — 14.000

DRUKARNIA P. MITRĘGI W CIESZYNIE

PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO.

Świat pedagogiczny w dążeniach swych do ugruntowania podstaw nowego wychowania zajmuje się obecnie zagadnieniem szkoły twórczej (szkoły pracy), będącej syntezą współczesnych prądów wychowawczych. W naszej literaturze pedagogicznej brak dotąd opracowania tego problemu. Pragnąc przyjść z pomocą licznym sferom nauczycieli i wychowawców, którzy odczuwają potrzebę głębszego poznania idei szkoły twórczej i dróg jej realizacji, przystąpiłem do wydania książki, poświęconej nowej szkole. Kwestje tutaj poruszone były nieraz tematem artykułów w *Ruchu Pedagogicznym* od r. 1913, w *Roczniku Pedagogicznym* i w innych czasopismach; zagadnienia te stanowiły też treść moich wykładów na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem i na Pomorzu. Okazała się jednak potrzeba uzupełnienia materjałów i gruntowniejszego opracowania problemu „szkoły twórczej" w formie książki.

Praca ta oparta jest na studjach odbytych w kraju i zagranicą, gdzie zwiedzałem szkoły nowego typu w latach 1911—1914 przed wojną, a następnie w r. 1924 po wojnie światowej. Podróż naukową w r. 1924 do Niemiec, Belgji i Francji odbyłem dzięki poparciu i pomocy Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, która mi wyjednała urlop na studja zagraniczne celem przygotowania pracy o szkole twórczej[1]).

W Krakowie, 15 kwietnia 1926. *H. R.*

---

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

PRZEDMOWA DO WYDANIA DRUGIEGO.

W II-gim tomie *Rocznika Pedagogicznego* (r. 1924) umieściłem artykuł o szkole twórczej i pod tym samym tytułem ukazało się w r. 1926 pierwsze wydanie książki, poświęconej współczesnym prądom w wychowaniu i nowej szkole, odpowiadającej duchowi obecnej doby kulturalnej. Od tego czasu nazwa „szkoła twórcza“ pojawia się coraz częściej w naszej literaturze pedagogicznej, w rozprawach i dyskusjach na temat reformy wychowania.

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

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

---

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

energje potencjonalne, tkwiące w duszy dziecka, — która przetwarza te energje w wartości, wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym.

Szkoła Twórcza w II-giem wydaniu nie uległa zasadniczym zmianom, nastąpiło jednak dość znaczne rozszerzenie i uzupełnienie treści w stosunku do wydania pierwszego. Budowanie nowego gmachu edukacji na gruzach szkoły tradycyjnej odbywa się w całym świecie w tempie coraz szybszem. Trzeba więc było uwzględnić próby i doświadczenia, jakie poczyniono u nas i zagranicą w ciągu ostatnich lat i rozpatrzyć je na tle nowszych kierunków w psychologji. Wskutek tego uzupełniono niektóre rozdziały zarówno w części teoretycznej, jak i praktycznej, poświęconej realizacji szkoły twórczej.[1])

W Krakowie, 25 stycznia 1929. *H. R.*

PRZEDMOWA DO WYDANIA TRZECIEGO.

„Szkoła twórcza" zdobyła sobie szczere uznanie ogółu nauczycielstwa, czego dowodem jest jej III-cie zkolei wydanie w tak krótkim stosunkowo czasie. Pragnienie autora urzeczywistnia się coraz widoczniej — „Szkoła twórcza" staje się — jak to stwierdzają liczne głosy czytelników — wierną towarzyszką nauczyciela, pomagając mu w doskonaleniu się w zawodzie, podtrzymując jego zapał i trud w tworzeniu nowego życia w szkole polskiej.

W nowem wydaniu „Szkoły twórczej" znajdzie czytelnik silniejsze nieco oświetlenie zagadnienia charakterystyki dziecka, znajdzie tu też podnietę do głębszej analizy środowiska wychowawczego, jako terenu swej pracy. Poznanie i zrozumienie środowiska ułatwi mu pracę nad uspołecznieniem młodzieży, umożliwi mu stworzenie warunków, w których kształtować i rozwijać się będzie osobowość dziecka, co właśnie jest najbardziej istotnym celem nowego wychowania.

H. R.

W Krakowie, dnia 15 października 1931.

---

[1]) Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło wydanie II-gie „*Szkoły twórczej*" jako podręcznik do użytku szkolnego dla uczniów seminarjów i Kursów Nauczycielskich (*Dziennik Urzędowy* Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ. nr. 9, rok 1929).

CZĘŚĆ PIERWSZA

PODSTAWY TEORETYCZNE

I.

NOWA ERA WYCHOWANIA.

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

Tak więc ogniskiem nowego życia, w którem zespoli się myśl ludzka, w którem skupiać się będą pragnienia i dążenia człowieka, będzie p r a c a, jako najwyższa radość życia — jako objawienie się człowieka — jako promieniowanie wszystkich jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz. Nastaje p o c z ą-

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

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

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

Idee kooperacji, solidarności, pracy swobodnej i twórczej, opartej na wysiłku duchowym, coraz mocniej przenikają

---

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

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

dzisiejsze wychowanie i życie szkolne. Idee te dokonują nietylko naprawy szkoły tradycyjnej minionych stuleci pod względem programu i metod, ale sięgają daleko głębiej, bo zmieniają jej ducha i prowadzą do jej przeistoczenia. Powstaje dziś szkoła nowa, szkoła twórcza — różniąca się istotnie od szkoły tradycyjnej.

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

W szkole dawnej wysuwał się na plan pierwszy nauczyciel, który z reguły podawał uczniom gotową wiedzę, przyczem młodzież zachowywała się biernie. Nauczyciel poczytywał za swoją wyłączną zasługę, jeśli uczniowie w danym przedmiocie doszli do pewnych wyników. Nauczyciel uczył i nauczał wszystkiego, uczeń zaś powtarzał niemal dosłownie słowa jego lub też podręcznika. W szkole twórczej pierwsze miejsce zajmuje dziecko pracujące i zdobywające wiedzę samodzielnie. Dzieci uczą się, są czynne, a rola nauczyciela polega wię-

cza, jako konieczność życia współczesnego i jego konsekwencja.

Ludzkość odczuwa potrzebę wychowania „nowego człowieka", uzdolnionego do tworzenia ery powszechnego pokoju i kooperacji wszystkich narodów i państw w dziedzinie kultury gospodarczej i duchowej. Dopóki nie wychowamy „nowego człowieka", dopóty najwznioślejsze i najrozumniejsze uchwały wielkich organizacyj międzynarodowych, jak np. Ligi Narodów nie zabezpieczą i nie ochronią ludzkości przed nowemi katastrofami wojennemi i wynikającemi stąd konsekwencjami. Urzeczywistnienie idei arbitrażu, zabezpieczenia i rozbrojenia — urzeczywistnienie idei pacyfikacji świata pozostaje w ścisłym związku z wychowaniem nowego pokolenia. Zdają sobie z tego sprawę wybitniejsi członkowie Ligi Narodów i coraz częściej głoszą konieczność reformy wychowania. Powstają też obecnie w wielu państwach Europy i Ameryki coraz liczniej szkoły, przystosowane do ducha rodzącej się epoki kulturalnej, które w różnych krajach różną przyjęły nazwę: w Belgji rozwija się „Szkoła życia" (*L'École de la vie*), w Szwajcarji „szkoła czynna" (*L'École active*), w Niemczech i w Austrji „szkoła pracy" (*Arbeitsschule*) i „szkoła społeczna" (*Gemeinschaftsschule*), we Francji „szkoła nowa" (*École nouvelle*), w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Anglji „szkoła daltońska" i t. d. Wszystkie te nazwy kryją w sobie podobną treść, wszystkie oznaczają szkoły, w których wychowuje się jednostka uspołeczniona — człowiek, zdolny do tworzenia nowych wartości, bądź to materjalnych, bądź też duchowych — człowiek, zdolny do pracy produktywnej. Stąd też nową formę i nowy system edukacji nazwać możemy „szkołą twórczą" — nazwa najbardziej odpowiadająca istocie nowego wychowania, a nadto najbardziej zgodna z duchem naszego języka. Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tem, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energje psychofizyczne dziecka i umożliwiają ich wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego.

Chcąc głębiej ująć i zrozumieć ideę szkoły twórczej, musimy ją badać w jej rozwoju historycznym, jak się powoli

kształtowała i jak się stopniowo urzeczywistniała. Proces ten trwa dotąd jeszcze i dopiero w naszej dobie poczyna wydawać coraz bogatsze plony. Zadaniem naszem będzie tedy rozpatrzenie idei szkoły twórczej w jej rozwoju dziejowym w związku ze stosunkami społecznemi danej epoki, albowiem w takiem perspektywicznem ujęciu przedstawi nam się ta koncepcja bardziej plastycznie i jasno, następnie zaś zastanowimy się krytycznie nad próbami i reformami, zmierzającemi do praktycznej realizacji zasad szkoły twórczej, stanowiącej syntezę dążeń reformatorskich doby obecnej.

II.

ROZWÓJ HISTORYCZNY SZKOŁY TWÓRCZEJ.

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

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

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

Ożywiony ruch w dziedzinie wychowania i zwrot ku ideałom świata klasycznego ujawnia się, podobnie jak i na innych polach życia duchowego, w epoce humanizmu. Teorja i praktyka pedagogiczna zmierzają w tym okresie do zmiany systemu wychowania, jaki się rozwinął w średniowieczu, w czasach panowania filozofji scholastycznej. W pismach pedagogów, a nawet w literaturze pięknej, coraz donośniej odzywają się głosy surowej krytyki, wykazujące zgubne skutki panującego w owych czasach systemu wychowania przeciwnego naturze dziecka. Świetny satyryk francuski *Franciszek Rabelais* (1490—1553) rozpatruje i analizuje w swej słynej powieści *„Gargantua i Pantagruel"* obok wielu dziedzin ówczesnego życia także i zagadnienia wychowawcze. Biczem satyry smaga *Rabelais* zacofanie Sorbony, jako twierdzy obskurantyzmu w owych czasach, smaga inkwizytorów, szperających w duszach i sumieniach, oraz ówczesne sądownictwo; jego cięty dowcip i mocna ironja nie zapomniały też o średniowiecznym systemie ówczesnego wychowania i metodach nauczania. Nie poprzestaje jednak na zjadliwej krytyce scholastycznej pedagogiki, ale podaje wiele myśli i wskazań, mających na celu zbliżenie wychowania do życia[1]).

---

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

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

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

Autor opowiada, jak Gargantua łączy naukę i pracę z zabawą. Metoda nauczania, oparta na bezpośredniej obserwacji, pozwala mu poznać praktyczne zastosowanie różnych nauk. Mistrz i wychowanek gwarzyli ze sobą wesoło, „mówiąc, przez pierwsze miesiące, o własnościach, przymiotach, pożytkach i naturze wszystkiego, co im podawano do stołu: chleba, wina, wody, soli, mięsiwa, ryb, owoców, ziół, korzeni, i o ich sposobie przyrządzania“. Wychowanek zwiedzał też różne warsztaty pracy ludzkiej, obserwując materjał, narzędzia i spo-

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

Ćwiczenia takie zdawały się „tak miłe, lekkie i rozkoszne, iż raczej podobne były do rozrywki jakiego króla niż do nauki uczniowskiej“. *Rabelais* żąda również, by wychowanek zaprawiał się też w pracy ręcznej, wspomagającej rozwój fizycznej i duchowej dzielności[1]).

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

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

---

[2]) Rabelais. Op. cit. I, str. 59—101.

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

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

Jako humanista i gorący wielbiciel świata klasycznego, zwolennik swobody i wolności, pragnie *Montaigne,* by wychowanie dzieci odbywało się w atmosferze pogodnej i radosnej, a stosowanie gwałtu, przemocy i surowych kar uważa za niegodne i poniżające człowieka. Ówczesne kolegja francuskie, w których karność opierała się przedewszystkiem na karze chłosty, budzą w nim niewymowny wstręt i odrazę. To też nauczycieli, posługujących się takiemi barbarzyńskiemi sposobami wychowania, przedstawia niemal jako dręczycieli i katów dzieci: „Usuńcie precz gwałt i przemoc — woła *Montaigne* — niemasz, mojem zdaniem, nic coby bardziej poniżało i tępiło naturę szlachetną z urodzenia". O ówczesnych

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

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

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

---

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

ry później, nie jest rzecz jakaś więcej podług Platona niż podług mnie, skoro on i ja pojmujemy ją i widzimy tak samo".

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

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

Z pośród pedagogów XVII stulecia najgłębszy wpływ na teorję i praktykę wychowawczą wywarł *Jan Komeński* (1592—1670) swem niespożytem dziełem „Wielka Dydaktyka", stanowiącem wspaniały, wszechstronnie opracowany system pedagogiczny. Znakomity myśliciel czeski, twórca metody poglądowej, wymienia między przedmiotami nauki w szkole elementarnej także i roboty ręczne, podkreślając ich znaczenie wychowawcze. „Kształcenie naukowe powinno ukształcić w człowieku rozum, mowę, rękę, tak iżby mógł wszystko wykonywać". W okresie wychowania przedszkolnego, w „szkole macierzyńskiej", należy przedewszystkiem kształcić zmysły. Również i w wychowaniu późniejszem na-

uczanie oprzeć należy na poznaniu zmysłowem. „Co zatem ma być młodzieży podawane do poznania, — pisze *Komeński* w 20 rozdziale „Wielkiej Dydaktyki“ — muszą to być rzeczy, a nie same cienie rzeczy. Rzeczy, oświadczam, pełne, prawdziwe, pożyteczne, które mocno oddziaływają na zmysły i siłę wyobrażeń. A działać tak mogą tylko wtedy, gdy się je blisko pod zmysły przysunie.

Niechże zatem w myśl tych wywodów uczący przyjmą to za złotą zasadę, aby wszystko, ile tylko możliwe, nasuwać przed zmysły, mianowicie rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, obdarzone zapachem powonieniu, obdarzone smakiem smakowi, dotykalne zmysłowi dotyku, a jeśli cośkolwiek da się objąć przez kilka zmysłów, przedstawić je naraz kilku“[6]). *Komeński* występuje przeciwko werbalizmowi, wykazując, podobnie jak *Locke,* że niczego niema w rozumie, czego wpierw nie było w zmysłach. Uzmysławianie zapomocą rzeczy, a w braku tychże przy pomocy modeli i obrazów jest nieodzowne w nauczaniu.

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

Zasady dydaktyczne *Komeńskiego* starał się wprowadzić w życie *H. Francke*, założyciel znanych zakładów wychowawczych w Halli. W szkołach jego miała duże zastosowanie zasada bezpośredniej obserwacji i działania, ponieważ uczono tam przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodach i w polu. Uczniowie uczyli się anatomji, wykonując sekcję drobniejszych zwierząt. Wycieczki i przechadzki wchodziły w zakres

---

[4]) *Stanisław Kot.* Źródła do historji wychowania. Kraków 1929.

programu; młodzież zwiedzała warsztaty rzemieślników i sklepy w sposób systematyczny: w jednym okresie zwiedzali uczniowie warsztaty rzemieślników drzewnych, w innym warsztaty metalowe i t. d., przyczem odbywało się szczegółowe objaśnianie wytwórczości, narzędzi i surowców. W związku z tem omawiano stosunki geograficzne i warunki przyrodnicze krajów, z których sprowadzano surowce i różne przetwory. Starsi uczniowie zajęci byli w zakładach Franckego, w których urządzone były odpowiednie warsztaty, łatwiejszemi rzemiosłami.

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

Wszechstronny rozwój dziecka jako naczelną zasadę wychowania głosi genjalny pedagog XVIII wieku *Jan Jakób Rousseau* (1712—1778), którego dzieło „Emil albo o wychowaniu“ najgłębszy wywiera wpływ na prądy pedagogiczne naszej ery, w szczególności na rozwój szkoły twórczej[5]). Wielki myśliciel genewski wniknął w samą istotę wychowania i wytknął drogi, któremi nowoczesna myśl pedagogiczna zmierza ku realizacji. On pierwszy głosi zasadę, że wychowanie i nauczanie oprzeć należy na poznaniu praw rozwoju

---

[5]) *J. J. Rousseau.* Emile ou de l'Education. Paris. Nelson Editeur.

fizycznego i psychicznego, z czego wynika potrzeba poznania natury dziecka, t. j. jego właściwości fizycznych i zdolności duchowych. „Nie znamy dotychczas dziecka — mówi *Rousseau*. — Z powodu fałszywych pojęć, jakie o niem mamy, schodzimy coraz bardziej na bezdroża. Nawet najrozumniejsi wychowawcy, mając zawsze na myśli to, o czem powinien wiedzieć człowiek dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie zrozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czem dziecko jest, zanim dorosłym zostanie człowiekiem. Starajcie się przeto wpierw poznać uczniów waszych, albowiem zapewniam was, że ich wcale jeszcze nie znacie".

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

Poznawszy życie fizyczne i duchowe dziecka, dochodzimy do wniosku, że nauczanie oparte być musi na jego zainteresowaniach, na właściwej mu ciekawości. Postulat ten powtarza się na kartach „Emila" ustawicznie, ale dopiero nauczanie w szkole twórczej wprowadza go w życie. „Zrazu dzieci są ruchliwe, niespokojne, a następnie ciekawe; i ta ciekawość dobrze pokierowana, jest motorem działania dziecka. Rozróżniajmy zawsze skłonności, których źródłem jest natura, od tych, które powstały pod wpływem mniemania. Istnieje zapał do wiedzy, który opiera się na życzeniu, aby być poważnym uczonym; jest jeszcze inny, którego źródłem jest właściwa człowiekowi ciekawość do wszystkiego bliskiego lub dalszego, co go może interesować. Wrodzone pożądanie, aby być dobrym i niemożność zupełnego zadowolenia go skłania człowieka bezustannie do szukania nowych środków w celu zaspokojenia owego pożądania. Oto jest pierwsza zasada ciekawości; zasada właściwa sercu człowieka, ale której rozwój może się odbywać tylko w stosunku do naszych namiętności i naszego oświecenia... Odrzućmy tedy z zakresu

naszych początkowych nauk wiadomości, do których skłonność nie jest wcale właściwa człowiekowi i ograniczmy się do tych, ku którym nas prowadzi wrodzony instynkt"[6]).

Ciekawość i zainteresowanie obudzi w dziecku nauczanie, oparte na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w środowisku. Niechaj pierwszemi przewodnikami na drodze kształcenia umysłu będą zawsze zmysły. „Żadnej innej niechaj niema książki, tylko księgę natury, żadnych pouczeń, tylko fakty. Dziecko, które czyta, nie myśli, ono nic nie robi, tylko czyta, nie kształci się, a tylko uczy się słów". W badaniu praw przyrody należy zawsze rozpoczynać od zjawisk najpowszechniejszych i najbardziej dostępnych zmysłom i przyzwyczaić uczniów, by zjawiska te ujmowali na podstawie faktów. „Biorę — mówi *Rousseau* — kamień i udaję, że go kładę w powietrzu; otwieram dłoń i kamień spada. Pytam Emila, dlaczego kamień spadł"[7]). W sposób ostry występuje autor „Emila" przeciw nauczaniu słownemu, przeciw werbalizmowi. Dopóki wychowanek nie nauczy się czytać z żywej księgi otaczającej go przyrody, dopóki nie wykształci swych zmysłów i nie zdobędzie zasobu jasnych wyobrażeń i pojęć, dopóty książki dawać mu nie należy. Wiadomo, że pierwszą książką, którą *Rousseau* daje Emilowi — to „Robinson Cruzoe". Przed rozpoczęciem nauki czytania Emil „odczytuje" zjawiska i rzeczy w otoczeniu. „Miejsce zamieszkania rodzaju ludzkiego — to ziemia; przedmiot najsilniej zwracający nasze oczy — to słońce. Skoro tylko zaczynamy się oddalać od własnego ja, nasze pierwsze obserwacje dotyczą ziemi i słońca". Niechaj wychowanek obserwuje piękny zachód i wschód słońca i przedmioty, znajdujące się na horyzoncie. Na wolnem powietrzu uczyć się będzie przyrody i tu będzie zdobywać pierwsze pojęcia geograficzne. „Dwa jego pierwsze punkty geograficzne niechaj stanowi miasto, w którem mieszka, i dom wiejski jego ojca; następnie miejscowości między temi dwoma punktami leżące, następnie rzeki w sąsiedztwie, wkońcu widok słońca i sposób orjentowania się"[8]).

Oprócz zjawisk i praw przyrody obserwuje też Emil życie w społeczeństwie, poznaje wzajemną zależność jednych ludzi do drugich, związek między różnemi rodzajami pracy ludzkiej. W tym celu zwiedza warsztaty, przypatruje się mate-

---

[6]) *Rousseau*, op. cit. str. 269 i n. [7]) Str. 289. [8]) Op. cit. str. 271 i n.

rjałom i surowcom, pracy i jej wytworom. Emil przekona się, że na największy szacunek zasługuje rolnictwo, następnie sztuka kowalska, ciesielska i inne rzemiosła. Aby obudzić nietylko zrozumienie, ale i głęboką cześć dla pracy rąk, żąda *Rousseau*, podobnie jak *Rabelais* i *Locke*, by każdy wychowanek pochodzenia szlacheckiego wyuczył się jakiegoś rzemiosła. Uprzedzenia ówczesne w stosunku do pracy fizycznej były tak zakorzenione, że sama propozycja tego rodzaju wywoływała niemałe zdziwienie, a nawet oburzenie ze strony rodziców. „Rzemiosła ma się uczyć mój syn! — oburza się matka-arystokratka — syn mój rzemieślnikiem! Cóż Panu znowu na myśl przyszło?“[9]). *Rousseau* stara się zapomocą świetnej argumentacji wykorzenić ten przesąd. Emil, oczywista, zajmuje się pracą ręczną nie w tym celu, by zostać rzemieślnikiem, ale ze względu na wysokie wartości, jakie tkwią w pracy i ze względu na ogólny rozwój człowieka. Ćwiczenia ciała niechaj będą wypoczynkiem dla ducha, dla umysłu i nawzajem ćwiczenia umysłu wytchnieniem dla ciała — oto wielka tajemnica wychowania według *Rousseau'a*[10]).

Zasady dydaktyczne myśliciela genewskiego, zmierzające do oparcia nauki na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższem otoczeniu wychowanka — głębokie ujęcie znaczenia robót ręcznych dla ogólnego rozwoju dziecka — stanowią główne cechy szkoły twórczej. Ale zasady te i postulaty miały w owym czasie, a także jeszcze w ciągu niemal całego wieku XIX przeważnie znaczenie teoretyczne. Jeden tylko *Pestalozzi* (1746—1827), wielki pedagog szwajcarski, wniknął w ducha pedagogiki myśliciela genewskiego i niejedną z idei zawartych w „Emilu“ stosował w praktyce na terenie swej działalności w Iwerdunie, gdzie założył jakgdyby szkołę doświadczalną, szkołę nowego typu, która wkrótce stała się celem pielgrzymek licznych pedagogów z różnych krajów. Szkoła *Pestalozzi'ego* w Iwerdunie miała istotne cechy szkoły twórczej w dzisiejszem słowa znaczeniu. Tutaj dzieci wychowywały się i uczyły pod wielu względami same przez się, przeważnie samodzielnie; nauczyciel zaś starał się kierować naturalnym rozwojem dziecka. Uczniowie i nauczyciele tworzyli jedną rodzinę, oddaną pracy i nauce. Wychowywały się tutaj wspólnie dzieci różnych narodowości; Anglicy, Fran-

---

[9]) Op. cit. str. 324. [10]) Str. 337

cuzi, Niemcy, Amerykanie, Rosjanie i inni oddawali swoich synów i swe córki do szkoły *Pestalozzi'ego* w Iwerdunie[11]).

Podstawą wychowania było poznanie i uwzględnianie wrodzonych uzdolnień i rozwijanie zdolności dziecka. Nauczanie oparte na obserwacji, a przyroda była zarazem mistrzynią, jak i źródłem, z którego uczniowie czerpali materjał. Zgodnie z zasadami *Rousseau'a* środowisko stanowiło przedmiot obserwacji. Uczniowie *Pestalozzi'ego* zwiedzali wspaniałą okolicę, w której wznosił się budynek szkoły, obserwując krajobraz alpejski, uczyli się geografji na przechadzkach, gromadzili zbiory minerałów górskich, roślin, owadów i t. p. Zwiedzali też warsztaty i składy, poznawali w ten sposób i porównywali różne gałęzie przemysłu[12]).

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

Pestalozzi łączył poznawanie z działaniem, naukę umysłową z ćwiczeniami ręcznemi. „Jest to może najokropniejszy dar, jakim wrogi duch obdarzył nasze czasy, t. j. wiedza bez zręczności[13]). Według *Pestalozzi'ego* powinien człowiek „drogą pracy zdobywać wiedzę, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści". Albowiem zdobycie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wykonywania, stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Wysuwa więc *Pestalozzi* postulat łączenia pracy z nauką — pracy fizycznej z umysłową. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, różne rękodzieła, podkreślił ich znaczenie wychowawcze i praktyczne, jednakże nie były one celem,

---

[11]) *Alfred Heubaum.* J. Heinr. Pestalozzi. II wyd. Berlin 1924.

[12]) *Adolf Ferrière.* L'Ecole Active. T. I. Genewa 1922.

[13]) *J. H. Pestalozzi.* Wie Gertrud ihre Kinder lehrt? List 12.

ale głównie środkiem kształcenia i ogólnego rozwoju wychowanka. Zasadą jego było, że kształcenie zawodowe poprzedzone być winno wychowaniem ogólnem, t. j. wszechstronnym rozwojem dziecka.

Idee *Rousseau'a* i *Pestalozzi'ego* podejmuje i rozwija dalej *Fryderyk Froebel* (1782—1852), twórca „ogródków dziecięcych" w Niemczech. Podczas swego pobytu w Iwerdunie u *Pestalozzi'ego* zapoznał się *Froebel* z metodą poglądową, którą następnie rozwinął i pogłębił zarówno teoretycznie, jak i w zastosowaniu praktycznem ze szczególnem uwzględnieniem wychowania przedszkolnego. W swojem dziele „O wychowaniu człowieka" podkreśla znaczenie pracy i działania, jako środków kształcących i omawia ich wartość wychowawczą. Dziecko ujmuje świat zewnętrzny zapomocą zmysłów i w ten sposób tworzy się w jego duszy świat wewnętrzny jako odpowiednik rzeczy i zjawisk. Następnie zmierza ono do wyrażenia swoich stanów wewnętrznych i ten popęd do działania jest najbardziej charakterystyczną cechą życia dziecka. Trzeba „uznać w dziecku istotę działającą w całem jego życiu, uzdolnić je i wykształcić do samodzielnej pracy; rozwijając należycie popęd do działania i do postrzegania, rozwijamy zarazem poznanie". Na tej właśnie drodze dziecko, podobnie jak ongi ludzkość, zdobędzie sobie samodzielnie wiedzę. Dlatego też prace ręczne dzieci powinny według *Froebla* stanowić ośrodek nauczania. Celem poznania rzeczy nie wystarczy nazywanie i opis, ale konieczne jest działanie techniczne, przedstawienie rzeczy zapomocą modelowania i rysunku. Do takiego działania trzeba dzieci wdrożyć już w ogródku dziecięcym i ten system wychowania stosować należy i w późniejszym okresie, w szkole elementarnej, w której obok samodzielnego działania rozwijamy i samodzielność myślenia. „Człowiek — mówi *Froebel* — poznaje tylko to całkowicie, co potrafi zrealizować; a nie zdoła urzeczywistnić należycie i w zupełności tego, z czego sobie nie zdaje sprawy w sposób jasny". Stąd widzimy, jak myśl i czyn, praca umysłu i wykonanie techniczne silnie są ze sobą sprzęgnięte[14]). Niestety, te myśli *Froebla*, tak charakterystyczne dla idei szkoły twórczej, nie były należycie zrozumiane przez wykonawców,

---

[14]) *Friedrich Froebel.* Die Menschenerziehung. Quellen zur Geschichte der Erziehung. 8 Bd.

w szczególności przez mistrzynie w ogródkach dziecięcych, które je nieraz wypaczały w zastosowaniu praktycznem.

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

Polska twórczość pedagogiczna połączona była silnemi węzły z kulturą wychowawczą Zachodu, w szczególności z kulturą romańską i angielską. W epoce wielkich reform wychowania narodowego — w epoce *Konarskiego* i Komisji Edukacyjnej — czerpią nasi pedagogowie ze źródeł tych myśli i wskazań, i przystosowują je do warunków życia polskiego. Poglądy myślicieli francuskich i angielskich, jak *Montaigne'a, Fénelona, Locke'a, Rousseau'a* i innych nie były obce twórcom i współpracownikom *Komisji Edukacji Narodowej.* W ich dziełach, tudzież w samych *„Ustawach"* Komisji widzimy tę łączność pomiędzy nowemi ideami Zachodu, a polską twórczością pedagogiczną. Podobnie jak na Zachodzie, widzimy i w polskiej twórczości pedagogicznej dążność do oparcia wychowania na podstawach najgłębszych i najtrwalszych, t. j. na naturze samego dziecka, a więc na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka; najwybitniejsi z pedagogów

polskich podkreślają też znaczenie samodzielnej pracy dziecka w samem nauczaniu.

Dużą znajomością literatury pedagogicznej, angielskiej i francuskiej, odznaczał się *ks. Antoni Popławski,* pijar, nauczyciel ze szkoły *Konarskiego* i członek Towarzystwa do ksiąg elementarnych. W książce swej „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej“[15]) przytacza *Popławski* często nazwisko *Montaigne'a,* jego zdania i uwagi; znać tu także wyraźne wpływy *Locke'a,* i *Rousseau'a.*

„Wszystko jest dla dziecięcia nowe — mówi *Popławski* — wszystko chce z osobliwą ciekawością poznawać przez zmysły. Niechże mu tedy wolno będzie czynić takowe doświadczenie, nie zabraniając bynajmniej, aby co widzi, nie miał, oraz ile można próbować tego wszystkiemi pięciu zmysłami, z których każdy inszym coraz sposobem niesie do duszy jego poznanie wszelakiego stworzenia i przez które udziela się nieprzestannie widomemu światu i świat jemu... Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą lub też onej podobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero potem pomówić z niem o tej znajomej mu rzeczy według tego, jak ją pojmować będzie mógł, jak się będzie tykać jego potrzeb, interesów, lub też samej ciekawości, której zadosyć czyniąc, trzeba oraz naprowadzać go na to, aby się sam nauczył czynić porównania jednej z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa“.

W Ustawach Komisji Edukacji Narodowej, w „Powinnościach nauczyciela“[16]) *Ks. Grzegorza Piramowicza,* w dziele *Jędrzeja Śniadeckiego* „O fizycznem wychowaniu dzieci“, znalazły zdrowe myśli angielskich i francuskich pedagogów wprawdzie silne odbicie, ale przemyślane w głowie polskiej i zastosowane do warunków życia narodu przyczyniły się do zbudowania jasnej i pięknej koncepcji wychowawczej w duchu narodowym. Polska myśl pedagogiczna, pozostając w wieku oświecenia w ścisłej łączności z prądami wychowawczemi Zachodu, coraz silniej podkreślała ważność i znaczenie samodzielnej pracy

---

[15]) Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany. Warszawa 1775.

[16]) Wydał *W. Osterloff.* Skarbnica pedagogiczna I. Łódź 1919.

młodzieży, która wiedzę zdobywać winna nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przedewszystkiem drogą własnego doświadczenia przez bezpośrednie spostrzeganie różnorodnych objawów życia, różnych zjawisk w przyrodzie.

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

W prądach pedagogicznych doby obecnej ujawniła się reakcja przeciw jednostronnemu wychowaniu, przeciw zaniedbaniu kształcenia fizycznego. Powstaje w ostatnich latach ożywiony ruch, zmierzający do odrodzenia zdrowia i rozwinięcia sił uczącej się młodzieży przez należyte uwzględnienie ćwiczeń fizycznych. Ostatecznym zaś celem tej kultury fizycznej wychowanków jest nietylko zdrowie i zręczność ciała, ale także i zdrowie ducha — szlachetność charakteru. W tym też sensie ujmują cel edukacji fizycznej „Ustawy“ K. E. N.

„Związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonywaniu obowiązków swego stanu, bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku, nieochybnie zawisły“[17]). Wobec tak doniosłego znaczenia edukacji fizycznej dla ogólnego rozwoju wychowanka zalecają „Ustawy“, aby „każdego dnia szkolnego, czasy wyznaczone były na rozrywkę dzieci..., aby codzień ile możności na wolnem po-

---

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

wietrzu zabawiały się, a kiedy tego pora nie dozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbywały w domach".

Podczas feryj zaś i rekreacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zawierać powinny. Jako najodpowiedniejsze ćwiczenia i gry uważa Komisja Edukacyjna: grę w piłkę z ubieganiem się i żywem obracaniem, palon czyli grę w dużą piłę, wyprzedzanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdżenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, miejsc do przystępu trudniejszych i t. p., wreszcie ćwiczenia żołnierskie celem wpojenia prawdziwego męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech obecnych prądów wychowawczych — to żądanie, aby nauka nie odbywała się wyłącznie w izbie szkolnej. Uczyć się powinny dzieci w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta w czasie wspólnych wycieczek i przechadzek. Tu gromadzą materjał żywy, który następnie układają i porządkują w klasie przy pomocy nauczyciela. Podobne zasady dydaktyczne i wskazania metodyczne znajdujemy w „Ustawach". Cecha ich — to ustawiczne łączenie nauki z życiem praktycznem. Przy nauce geometrji nauczyciel wyprowadzać będzie uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania rozmiarów. Ukaże im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego. Wytykając często z okoliczności pożytki i użycie geometrji, tak do potrzeb codziennych w życiu ludzkiem jako też do rozumowania gruntownego, smak ku tej umiejętności pomnażać, i do dalszych postępków uczniów zagrzewać będzie. Podobnie i przy nauce przyrodoznawstwa należy uczniom dawać sposobność poznania życia praktycznego. W zakres historji naturalnej wchodzi nauka zachowania zdrowia, wiadomości z ogrodnictwa i rolnictwa. W związku z tą nauką uczniowie uwiadamiać się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wadę. Wykładając historję sztuk i rzemiosł, czynić będzie nauczyciel podług okoliczności, gdy się te zdarzą, przystosowanie do nich fizyki[18]).

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym pozostawać winny związku z życiem otaczającem, że w nauczaniu

---

[18]) Ustawy, Rozdział XXV.

nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które patrzy i bezpośredni w nich bierze udział, poleca Komisja Edukacyjna, by nauczyciele w szkołach parafjalnych zaznajamiali młodzież sposobem praktycznym z najważniejszemi objawami życia społecznego danej okolicy. Udzielana tedy być winna w szkołach parafjalnych obok czytania, pisania, rachunków, początkowa nauka rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet a także nauka ogrodnicza i rolnicza, więcej przez okazywanie samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydląt, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują a użytecznemi być mogą, jako to n. p. różnych roślin przydatnych do farb, sierci bydląt, kor różnych drzew, starych chust, popiołów etc. Komisja Edukacyjna podkreśla doniosłość łączenia nauki z pracą fizyczną i z życiem codziennem: „Od nauk w tych szkołach (parafjalnych) nigdy niema być oddzielona wprawa młodzi w pracę, wytrzymanie niewygód i odmiana powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawiać się mają; tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakiemi pożytecznemi robotami zabawiać. W dawaniu zaś nauk jak najprościejszych używać ma nauczyciel sposobów, n. p. działania arytmetyki na jakich rzeczach, pieniądzach, — okazywać będzie; rozmiary na ogrodach czynić, prawdy moralne z okoliczności wyprowadzać itd.“[19]). Wszystkie te zasady dydaktyczne i wskazówki metodyczne mają na celu ogólny rozwój wychowania, a nie przysposobienie do jakiegoś określonego zawodu. Zajęcia praktyczne łączą się z nauką i stąd są one środkiem nauczania, a nie celem, nie są one też specjalnym przedmiotem nauki w szkole. Wskazania pedagogiczne Komisji Edukacyjnej zawierają dwa zasadnicze momenty dążeń wychowawczych najnowszej doby: po pierwsze, że nauka w szkole pozostawać winna w ścisłej łączności z życiem, dziecku najlepiej znanem, powtóre, że przy nauce dziecko powinno być ciągle czynne, że dochodzić powinno do poznania różnych zjawisk drogą samodzielnej pracy.

Podobne zasady, dotyczące wychowania opartego na prawach rozwoju dziecka, znajdziemy też w książce *ks. Piramo-*

---

[19]) Ustawy, Rozdział XXII.

wicza „Powinności nauczyciela“[20]). Porównywując treść „Ustaw“ z poszczególnemi rozdziałami w dziełku Piramowicza, stwierdzić możemy identyczne ujęcie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. I w „Powinnościach“ podobnie jak i w „Ustawach“ podkreślona silnie zasada oparcia nauki na przeżyciach dziecka, na bezpośredniej obserwacji w czasie wycieczek i zwiedzania różnych urządzeń i dzieł pracy człowieka, na samodzielnej pracy dziecka. Piramowicz obiera jako punkt wyjścia w wychowaniu, pielęgnowanie zdrowia dziecka, ćwiczenia fizyczne, domaga się łączenia zabaw i rozrywek z nauką, wreszcie ćwiczeń ręcznych. Nauczyciel wiedzieć powinien, że „naukę na rozum powinno poprzedzić pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku prowadzić ich będzie na przypadające w tym czasie roboty na rolę, na łąki, na ogrody, do gumien, do obór, studni i t. p. Nad każdą rzeczą oczy i uwagę ich zastanowi, sam wprzód uwiadomiwszy się z książki i od gospodarzy o jakiej robocie i jej okolicznościach, dopiero w polu i w innych miejscach swoje wskazówki dawać będzie, każe się przypatrywać, co i jak się odbywa. Potem z książki da czytać naukę i przestrzegać, co im się zgodnemi z radami i naukami zdawać będzie“. A więc w myśl wskazań *Piramowicza* uczyć się powinny dzieci nietylko w izbie szkolnej, ale także i w polu, na łąkach, w sadach, kiedy te rzeczy, o których się mówi, są przed oczyma, a do tego zdrowiu dzieci przechadzka i otwarte powietrze najwięcej pomaga, wesoło i miło bawić się będą, a w wychowaniu ich i uczynku koniecznie baczność na to już potrzebna[21]). Mówi też *Piramowicz* o nauce zręczności, o pracy ręcznej w związku z nauką. Dzieci zwiedzają młyn wodny, obserwują urządzenie, pracę w młynie, a potem zdają sprawę w izbie szkolnej z tego, co zauważyły. W ten sam sposób zaznajomią się dzieci z różnemi innemi urządzeniami i narzędziami, jak pługami i t. d., dowiedzą się o robotach ciesielskich, stolarskich, kowalskich, szewskich i t. p. „Będzie prócz tego rzeczą bardzo pożyteczną, zachę-

---

[20]) Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełniania. Warszawa 1787.

[21]) Op. cit., str. 106 i n.

cać i nakłaniać dzieci, zwłaszcza zdolniejsze i zręczniejsze, ażeby zrobiły modele dobrych młynów, stęp, sieczkarni, i innych podobnych machin, gdzie się one znajdują". Obok znaczenia dydaktycznego tego rodzaju prac podnosi jeszcze *Piramowicz* cel praktyczny, mianowicie, że modele te możnaby rozsyłać i ułatwiać wykonywanie takich machin, gdzieby nie było doskonałych rzemieślników"[22]). Głębsza analiza znakomitego dzieła *ks. Piramowicza,* napisanego z tak ujmującą prostotą, z tak głębokiem znawstwem duszy dziecięcej, z takiem umiłowaniem pracy nauczycielskiej, wskazuje na każdym kroku trafność poglądów i zgodność z obecnemi prądami pedagogicznemi, w szczególności z dążeniem do przekształcenia szkoły obecnej, w której przewaga słowa panuje, na szkołę twórczą, — na szkołę, w której życie fizyczne i duchowe dziecka ujawni się w całej pełni, w działaniu i w czynach produktywnych. Pamiętać jednak należy, że zajęcia ręczne dzieci w dzisiejszej szkole ogólno-kształcącej, jaką jest szkoła powszechna, względnie średnia, nie są celem, że ich zadaniem nie jest przygotowanie rzemieślników, ale są one środkami nauki, środkiem doskonałego uzmysławiania celem wszechstronnego rozwoju wychowanka. W tym też duchu ujmuje zadanie nauki zręczności w szkołach ogólno-kształcących *Jędrzej Śniadecki,* uczony wielkiej sławy i znakomity nauczyciel głównej szkoły wileńskiej, który na poglądach naukowych, rozwiniętych w „Początkach chemji" i w „Teorji jestestw organicznych" oparł swe klasyczne dzieło pedagogiczne „O fizycznem wychowaniu dzieci" (Wilno 1805).

Śniadecki, doskonały znawca literatury pedagogicznej Zachodu, w szczególności *Locke'a* i *Rousseau'a,* wychodzi z założenia, że umiejętne wychowanie fizyczne jest podstawą harmonijnego rozwoju człowieka pod każdym względem. Łączy on edukację fizyczną z moralną i intelektualną. „Kiedy więc dzieci, żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tem samem i swój umysł i wzbogacają coraz nowemi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tem zależy, ażeby je takiemi rzeczami zaprzątać, któreby, zatrudniając ciało i kształcąc — zajmowały

---

[22]) Op. cit., str. 101.

umysł i nowemi wyobrażeniami wzbogacały. Jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskażonem sercu dopiero ma ułożyć"[23]).

Podobnie jak *Locke* i *Rousseau*, jak *Popławski* i *Piramowicz*, żąda *Śniadecki*, by wychowanie początkowe uwzględniało przedewszystkiem stronę fizyczną dziecka, a występuje przeciw ładowaniu różnych wiadomości w główkę dziecka. Wiadomo, że Emil w okresie do 12 roku życia zajmuje się bardzo mało nauką, nawet naukę czytania rozpoczyna dopiero później, a główną uwagę zwraca ochmistrz na ćwiczenia fizyczne, a przedewszystkiem na kształcenie zmysłów, owego praźródła życia duchowego. „Praca umysłowa — mówi *Śniadecki* — i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych, a bardzo szybką i dzielną dla młodych. Słowem, takich tylko w pierwszej młodości nauk dobierać potrzeba, któreby wprawdzie zaprzątały cokolwiek umysł, ale razem utrzymywały ciało w bezprzestannej czynności, a dopomagały wzrostowi i porządnemu rozwijaniu się władz cielesnych, któreby nietylko wzmacniały i kształciły ciało, ale razem dawały wszystkim poruszeniom wdzięk i zręczność".

Dopiero od 12 roku życia począwszy, uczą się dzieci czytania i pisania, rachunków i rysowania. W zakres nauki wchodzą ćwiczenia i gry, jak tańce, jazda konna, pływanie i bieganie do mety, strzelanie do celu i t. p. Do tych nauk dodaje jeszcze *Śniadecki* niektóre łatwe rzemiosła. „Kiedy zaś wspominam rzemiosło — mówi nasz pedagog — nie myślę przeto układać dzieci na prawdziwych rzemieślników, ale chcę, aby rzemiosło było rodzajem przyjemnego zatrudnienia i zabawnej pracy cielesnej, które razem zaprząta umysł". Za przykładem *Rousseau'a* sądzi *Śniadecki*, że najodpowiedniejszem zajęciem dla wychowanka jest stolarka. Za równo dobre uważa jednak i tokarstwo lub kołodziejstwo, ciesielstwo lub ślusarstwo. Dzieci zaś wiejskie pragnąłby zaznajomić z zajęciami gospodarczemi w sposób praktyczny. „Jeżeli młodzież chowa się na wsi, niech się dla zabawy nauczy wszystkich robót rolniczych, niech się nauczy kosić, grabić, wozy nakładać". Polecając te zajęcia, podnosi zarazem *Śniadecki* ich wartość społeczną i etyczną. Szacunek dla wszelkiej pracy ludzkiej, w szczególności dla pracy rze-

---

[23]) O fizycznem wychowaniu dzieci. Rozdział V.

mieślnika i rolnika, należy budzić u dziecka od najmłodszych lat. Tylko wtedy dziecko będzie szanowało pracę własną i cudzą, nie będzie niszczyło pracy ludzkiej i urządzeń publicznych, ani zaśmiecało miejsc publicznych, nie będzie sobie przywłaszczało owoców cudzej pracy, jeśli samo zajęte będzie pracą fizyczną, odpowiadającą jego siłom i jego rozwojowi. Podkreślając moment społeczny i etyczny w zajęciach ręcznych w szkole, nadaje im *Śniadecki* wartość głębszą, jako czynnikowi nawskróś wychowawczemu.

Z rozważań powyższych wynika, że polska twórczość pedagogiczna w epoce reform wychowania poczęła urzeczywistniać ideę szkoły twórczej, pozostając w ścisłym związku z prądami wychowawczemi na Zachodzie.

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

Charakterystycznem jest, że w polskiej literaturze pedagogicznej z końca XVIII i w początkach XIX stulecia ujawniają się dwa kierunki w ujęciu celu kształcenia fizycznego, w szczególności celu zajęć ręcznych. Kierunki te przypominają obecne prądy wychowawcze i zasadniczą różnicę, jaka się ujawnia w poglądach dzisiejszych pedagogów na cel i zadanie prac ręcznych w nauczaniu, na co jeszcze później zwrócimy uwagę. Podczas gdy *Piramowicz* przypisuje kształceniu fizycznemu, tudzież zajęciom ręcznym i pouczaniom z zakresu gospodarczo-rzemieślniczego głównie cele praktyczne, mając też na oku późniejszy zawód dziecka, to *Śniadecki* podkreśla przedewszystkiem znaczenie wychowawcze tych zajęć, zadaniem których jest ogólny rozwój dziecka. Uwzględnienie zabaw i gier, zajęć ręcznych, pracy fizycznej, a nawet nauka rękodzieła zmierza według *Śniadeckiego* do wykształcenia człowieka moralnego, jednostki wartościowej pod względem społecznym i etycznym bez względu na zawód w życiu późniejszem. Takie ujęcie odpowiada w zupełności

obecnym poglądom na funkcję robót ręcznych w wychowaniu dzieci w okresie kształcenia ogólnego.

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

W Poznaniu wychodzi w r. 1842 najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne t. j. Chowanna czyli System pedagogiki narodowej *Br. F. Trentowskiego* (1808—1869). Celem wychowania według *Trentowskiego* jest rozwinięcie jaźni działającej, to znaczy wykształcenie człowieka, któryby myśli swe i uczucia, swe pragnienia i dążenia ujawnić potrafił w czynach, w działaniu produktywnem i twórczem. Aby ten cel osiągnąć, należy cały system wychowania i nauczania oprzeć na poznaniu i uwzględnieniu natury dziecka, przedewszystkiem na uwzględnieniu sfery zainteresowań jego i na wrodzonych dziecku popędach do naśladownictwa, do ruchu i działania. *Trentowski* stawia zasadę samodzielnej i produktywnej pracy dziecka jako istotną zasadę dydaktyczną, przyczem podobnie jak *Śniadecki* podkreśla znaczenie wychowawcze zajęć ręcznych w szkole.

„Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci — mówi autor Chowanny — czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało. W wielkim młynie natury trzeba być samemu czynym, trzeba się stać młynarzem, chcąc poznać jak się to miele“. Niechaj więc dzieci uczą się jak najczęściej na łonie przyrody, niechaj tam obserwują bezpośrednio rzeczy i zjawiska; należy je prowadzić do warsztatów, gdzie wre praca człowieka, gdzie najlepiej poznają czynności, narzędzia i wytwory rąk ludzkich.

Podobnie jak *Rousseau* i *Śniadecki,* zajmuje się i autor Chowanny dzieckiem od chwili jego urodzenia. Główną zasadą higjeny wieku dziecięcego jest dzisiaj profilaktyka, zapobieganie chorobom, stworzenie takich warunków, któreby

usunęły przyczyny chorób. W wytworzeniu tych warunków sama przyroda musi nam być przewodniczką. W swoich uwagach, dotyczących higjeny wieku dziecięcego, uwzględnia *Trentowski* odżywianie, odzież, sen, utrzymanie ciała w czystości, zaleca wszelkiego rodzaju kąpiele. „Kąp dziecko we wszystkich żywiołach, w świetle i cieple; w ogródku koło domu niechaj dzieci biegają obnażone. Niechaj się dziecię nietylko w wodzie padającego deszczu, ale i w świeżem powietrzu kąpie... Kładź je, mając jednak wzgląd na oczy, całkiem w świetle słońca, a zobaczysz, jak swobodnie przebierać będzie nóżkami, jak długo leżeć będzie bez płaczu. W słońcu dojrzewają dzieci, jak rośliny“[24]).

Wrodzona dzieciom skłonność do ruchu, do ustawicznego zajęcia, do zabawy i pracy jest naturalną wskazówką, w jakim duchu odbywać się winno wychowanie w okresie przedszkolnym i w początkach wychowania szkolnego. Ruch łączyć należy z zabawą i pracą na wolnem powietrzu. „Niechaj grają dzieci twe w piłkę, w wolanta, w obręcze, niechaj w ogródku pracują, młócą, w kuźni młotem biją i t. p. Chętnie i z uciechą najwyższą czynią to dzieci, i tym sposobem igrając, wdrażają się do pracy, hartują swe siły... Ćwiczenia te mają być także do wieku zastosowane i nigdy nie trwać za długo. Praca cielesna przysposabia człowieka do prac ducha, a ruch jest dobroczynnym Feba zdrojem, z którego wytryska fizyczna i moralna dzielność“[25]). W pojmowaniu *Trentowskiego* jest tedy praca ręczna zabawą pożyteczną, ćwiczeniem, środkiem rozwinięcia sił fizycznych, a zarazem popiera kształcenie dzielności duchowej i moralnej.

Uprawianie różnych sportów i gier wpływa również na rozwój fizyczny dziecka. Chowanna zaleca jazdę konną dla chłopców, a pływanie, ślizgawkę i taniec zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt. We wszystkich tych sportach, grach, ćwiczeniach i pracach wychowawca żywy winien brać udział. „Śród ćwiczeń dziecięcego ciała niechaj ojciec lub nauczyciel nie będzie prostym widzem, lub też zwyczajnym dozorcą, ale niechaj gra także, biega i szaleje z dziećmi, niech będzie tu, jak i wszędzie ich przyjacielem i towarzyszem“[26]).

---

[24]) Chowanna I, 198. [25]) Op. cit. I, str. 205. [26]) I, str. 209.

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

Powietrza, słońca, swobody ruchów domaga się *Trentowski,* by rozwinąć zdrowie, siłę i piękność ciała młodego pokolenia. Wśród tych samych warunków odbywać się też winno kształcenie ducha wychowanka. „Piękna i rozmaitością swą szczodra natura jest najlepszą dla wychowańca twego widownią“. Tu dziecko zdobędzie najpewniej pierwsze podstawy życia duchowego, tu drogą postrzegania i obserwacji różnorodnych zjawisk i rzeczy, drogą działania rozwinie się jego zdolność tworzenia jasnych i dokładnych wyobrażeń i pojęć.

Celem zdobycia jasnych i dokładnych wyobrażeń konieczne jest kształcenie i doskonalenie organów naszych zmysłów, ponieważ za ich pośrednictwem doznajemy wrażeń wszelkiego rodzaju. „Doskonaląc zmysły w twym wychowańcu — wywodzi autor Chowanny — doskonalić także będziesz w nim i wyobraźnię, tę kolebkę wszelkiego myślenia i poznania“. W kształceniu zmysłów „natura sama, rozwikłująca się w dziecięciu, stanie ci się przewodniczką“, ponieważ najznakomiciej zaostrzają się zmysły nasze wśród żywej przyrody. Zaleca tedy *Trentowski* kształcić oko przez oglądanie przedmiotów w rzeczywistości, w naturze, gdzie dziecko na każdym kroku coś nowego spostrzega. „Oglądać tu będzie każde drzewo czas pewien, każdą rzecz najbliższą, a wszystko zwolna, z osobna i po kolei!“ Dłuższe zatrzymywanie oka na jednym przedmiocie, odpowiednio kierowane ćwiczenia w rozróżnia-

niu szczegółów, form, barw, wielkości i t. p. zaostrzy zmysł wzroku dziecka, a zarazem wzbogaci jego umysł w zasób jasnych wyobrażeń. Zmysł przestrzenny również ćwiczyć należy przez bezpośrednie działanie dzieci, a mianowicie przez ocenianie odległości. „Oko młode nie zna, co odległość. Dlatego też dziecko, widząc n. p. księżyc, wyciąga rączęta ku niemu, sądząc, że go tak uchwycić zdoła, jak jabłko przed niem leżące. Każ więc dzieciom odległość między wskazanemi dwoma przedmiotami na oko zgadywać, a później n. p. prętem morgowym dokładnie wymierzać. Jest to sposób wyborny, ponieważ dziecko każde może się tu samo o swem uchybieniu i o potrzebie trafniejszego oka przekonać! Współzawodnictwo z innemi będzie mu do doskonalenia swego wzroku podnietą“[27]).

O trafności tych uwag świadczą obserwacje i badania psychologji współczesnej, która w dużej mierze przyczyniła się do wprowadzenia odpowiednich metod w nauczaniu. Jasność i dokładność wielu wyobrażeń zależy przedewszystkiem od współdziałania kilku zmysłów przy postrzeganiu. Dlatego też „zmysł dotykania, który tak często wzrokowi pomoc swą niesie, kształcić potrzeba. Każ więc dzieciom, zasłoniwszy im oczy, towary jedwabne, bawełniane, lniane, konopne i t. p. palcami rozpoznawać... Twoje dzieci niechaj się uczą sztuki widzenia palcami“[28]). Wskazania te *Trentowskiego* przypominają żywo system pedagogiczny słynnej autorki „Domów dziecięcych“ *Marji Montessori*, która w wychowaniu przedszkolnem taki nacisk kładzie na kształcenie zmysłów. Podobnie też dziecko zdobywać będzie wyobrażenia słuchowe, tony i szmery; zaleca więc *Trentowski* ćwiczenia w rozpoznawaniu ptaków i zwierząt po głosie, w rozróżnianiu tonów i melodji z oddalenia. Wszystkie te ćwiczenia stawiają dziecko w sytuacje, w których samodzielnie postrzega, działa, przeżywa każde wrażenie, w których styka się z rzeczywistością bezpośrednio.

W pierwszym roku szkolnym nauczanie powinnoby mieć w początkowych miesiącach charakter zabawy i dopiero później przekształca się w systematyczną naukę i pracę. Znaczenie zabawy w wychowaniu początkowem podnosił już *Konstanty Wolski*, znakomity pedagog z czasów Izby Edu-

---

[27]) Op. cit. I, str. 267. [28]) Op. cit. I, str. 250.

kacyjnej, w swych „Przepisach dla nauczycielów, dających naukę początkowego czytania". (Warszawa 1811). W zabawach widzi też i *Trentowski* ważny czynnik kształcenia i wzbogacenia wyobrażeń. Gra i zabawa dzieci — mówi — jest ich pracą, ponieważ zatrudnia ich zmysły i wyobraźnię, jest nauką, ponieważ pomnaża i doskonali ich wyobrażenia, a nadto rozwija fantazję dziecka i jego siły twórcze.. Także i odpowiedni dobór zabawek wymaga znajomości duszy dziecięcej. Dla kształcenia zmysłów i wyobraźni najlepsze są „zabawki takowe, co albo są samemi przedmiotami rzeczywistej natury, albo też rzeczywiste przedmioty przedstawiają". Natomiast zabawki „fantastyczne", jak smoki, centaury, sfinksy i t. p. nie nadają się dla dzieci, ponieważ wieść mogą do tworzenia fałszywych wyobrażeń. „Fałszywe wyobrażenie zakorzeni się w istocie dziecięcia równie głęboko, jak prawdziwe i stanie się ciągle żywą zabobonu krynicą... Utwierdź tedy pierwej w dziecku prawdziwe wyobrażenia, nim mu krasne obłędy świata ideałów odsłonisz"[29]).

W swym rozwoju intelektualnym przebywa dziecko drogę od zabawy do pracy, od zajęć, nieujętych zrazu w ścisły program, zależnych raczej od nasuwających się sposobności i zdarzeń w życiu dziecka, do nauki coraz bardziej systematycznej. Atoli i przy właściwej nauce gromadzić winno dziecko wyobrażenia na podstawie rzeczywistości, na podstawie bezpośredniej obserwacji świata minerałów, roślin, zwierząt, człowieka i dzieł jego ręki. Punktem wyjścia jest tedy żywa przyroda, a dopiero potem następuje rozszerzenie zasobu myśli zapomocą obrazków. „Korzyść z obrazów — zauważa *Trentowski* — jest nader wielka, bo one przeprowadzają jaźń młodą z ogromnej księgi natury do książki zwyczajnej i rodzą w niej ochotę do uczenia się sztuki czytania"[30]). To przejście od rzeczywistości do obrazka, a następnie do znaków i symbolów odpowiada prawom rozwoju duchowego zarówno ludzkości całej, jak i każdej jednostki. Człowiek najpierw czytał w żywej księdze przyrody, zanim uczucia swoje i myśli wyrażać począł, kreśląc obrazy i znaki w kamieniu, glinie i drzewie. Obrazy te odczytywał, a dopiero później, już na wysokim stopniu kultury zaczął się posługi-

---

[29]) str. 253. [30]) Op. cit. I, str. 254.

wać symbolami takiemi, jak litery i słowa pisane, względnie drukowane.

Podobnie jak w kształceniu zmysłów i rozwoju zasobu wyobrażeń, tak i w całem kształceniu intelektualnem podkreśla *Trentowski* zasadę działania. W celu uzdolnienia wychowanka do pracy na jakiemkolwiekbądź polu konieczne jest wykształcenie uwagi czynnej, dowodnej, t. j. śledzącej pewne zjawiska i rzeczy świadomie, z określonym zgóry zamiarem i celem. Dziecku atoli właściwą jest uwaga bierna, mimowolna, przeskakuje ono z jednego przedmiotu na drugi, niezdolne zatrzymać się przez czas dłuższy na pewnej treści. Trwalszą uwagę rozwinąć może nowość i niezwykłość rzeczy, będących w sferze zainteresowań dziecka i dotyczących jego własnej osoby. Na moment zainteresowania kładzie *Trentowski* duży nacisk. „Budzić możesz uwagę dzieci każdym nowym i nieznanym im przedmiotem, a utrwalać ją będziesz rozniecaniem interesu ku temu przedmiotowi. Nowa rzecz i dotąd im nieznana zapala je ciekawością, a bliższe odsłonięcie tej rzeczy i wdanie się w szczegóły rodzi w nich interes, skoro rzecz tę stosownie do ich wieku i usposobienia przedstawić potrafimy. Że zaś prawie wszystko dla dzieci jest rzeczą nową i nieznaną, niema więc nic łatwiejszego, jak budzenie i zainteresowanie ich uwagi“[31]).

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

---

[31]) Op. cit. I, str. 462

Jeśli uwzględnimy sferę zainteresowań dzieci, uwaga ich staje się czynna i trwała; jeśli rzecz jakaś lub czynność zdołała je zająć, potrafią całemi godzinami obserwować lub coś wykonywać. „Dzieci doznają przy różnego rodzaju ludzkich zatrudnieniach najżywszej uciechy i mogą się im całe dni długie czerwcowe bez zmordowania przyglądać. Biegną n. p. tak chętnie na miejsca, gdzie ryby łowią parobki, deski rzną tracze, drzewo stróż rąbie, dom cieśla buduje i t. p. U warsztatu szewca, krawca, rymarza, tokarza lub kowala, przy robocie polnej n. p. przy koszeniu łąki, żniwie lub kopaniu kartofli przebywają z taką przyjemnością, że ani ich odpędzić. A siejba jesienna, zbieranie jabłek, gruszek i śliwek w rodzicielskim sadzie, młocka w stodole, pojenie koni, bydła i owiec; to są rozkosze dla dzieci, którym się oddając, obiadu i wieczerzy, wszystkiego na świecie zapominają“[32]). Pod wpływem obserwacji budzi się u dzieci chęć naśladowania i działania; dzieci chętnie naśladują pracę rzemieślnika i tę samą czynność często powtarzają. Szczególniejsze też znaczenie w kształceniu uwagi ma rysunek i malowanie. Podkreślić należy, że *Trentowski* zaleca rysunek z natury. „Skoro dzieci w przerysowywaniu nabrały pewnego ćwiczenia, wiedź je na łono natury! Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geometryczne karty z łąk, pól i lasów, lub też niechaj na oko porywają z okolic pejsaże. Na samym ostatku mają z natury ludzkie twarze rysować“[33]).

Autor Chowanny łączy ściśle kształcenie intelektualne z rozwojem uczuć i woli; w szczególności podkreśla znaczenie uczuć, jako czynnika dynamicznego, wyzwalającego energje twórcze. Rysunek z natury wyzwala uczucia estetyczne, na rozwój których wychowanie obecne tak duży kładzie nacisk. Obrazy i inne dzieła sztuki dobierać należy stosownie do wieku dziecka, do stopnia jego rozwoju duchowego. Dla młodych dzieci nadają się obrazy treści realistycznej, przedstawiające czynności człowieka, sceny z życia dzieci i zwierząt, wreszcie krajobrazy — słowem treść powinna być zajmująca i wzięta ze sfery zaintereswań dzieci. Kto chce kształcić uczucia estetyczne, ten musi sam posiadać poczucie piękna i być dobrym estetykiem, jak powiada *Trentowski*. Otoczenie, w jakiem dziecko dojrzewa, smak w urządzeniu

---

[32]) Op. cit. I, str. 463. [33]) Op. cit. I, str. 481.

mieszkania i sali szkolnej, częste przebywanie wśród przyrody, którą nasz pedagog „ogromną wszechnicą stworzenia“ zowie i „kościołem Boga największym i najprawdziwszym“, są zarówno „przedmiotem jak i budzicielem uczucia piękności“. Systematyczna nauka rysunku, muzyki, śpiewu i tańca, czytanie utworów poetyckich, zwiedzanie muzeów, pomników i zabytków architektury rozwija uczucia estetyczne. „Wiedź wychowańca twego do galerji obrazów, na koncerta, do teatru, do miast większych; uczyń dom własny, ile ci podobna, sztuk pięknych mieszkaniem..., a działać będziesz na uczucie piękności“. W rozwoju uczuć estetycznych należy przestrzegać zasady, że „na rzeczach ojczystych najlepiej kształcić można uczucie dla piękności“ i że nasamprzód bogom ojczystym w domu swym stawiać trzeba ołtarze“[34]).

Podobnie jak w rozwoju uczuć estetycznych, tak i w budzeniu uczuć moralnych, społecznych i religijnych w duszy dziecka kierować się należy zasadą bezpośredniości, zasadą osobistego przeżywania. Chcąc wniknąć w życie uczuciowe dziecka, poznać trzeba rozwój jego uczuć moralnych, jego wyobrażenia o wartościach i uczynkach moralnych i niemoralnych (prawdomówność, szczerość, uczciwość, poszanowanie cudzej własności i dobra publicznego, szacunek dla pracy i człowieka — kłamstwo, obłuda, oszustwo, kradzież, niszczycielstwo, oszczerstwo), następnie poznać trzeba rozwój jego uczuć społecznych (altruizm w stosunku do ludzi i zwierząt, przyjaźń, sympatja, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, odwaga, poświęcenie, miłość ojczyzny i t. p.). Na poznaniu rozwoju uczuć dziecka, jego wyobrażeń o wartościach etycznych i społecznych oprzeć należy wychowanie i rozwijanie życia emocjonalnego. Kształcenie uczuć moralnych według pewnego szablonu i w oznaczonym czasie mija się z celem i dlatego *Trentowski* nie godzi się z *J. P. Richterem*, by dzieciom dawać osobne godziny „nauki moralnej“. „Ja sądzę — mówi — iż lepiejby było dawać lata moralne i nigdy z taką nauką nie ustawać. Lekcja sama na nic się nie przyda, bo jest bajeczką przypadku; życie nasze niech będzie lekcją! Życie szybko się toczące ma tu być ciągle kaznodzieją,

---

[34]) Op. cit. str. 552 i n.

dom rodzicielski amboną; nie poranny lub wieczorny pacierz, ale całego dnia i całego życia godzinki niech będą moralności nabożeństwem. Umiejętności możecie nauczać, ale genjusz można tylko budzić; dla umiejętności więc przeznaczcie pewne godziny, genjuszowi zaś gotujcie do poczucia się sposobność. Czyliż zdoła serce z piersi wydarte i uszkielecone krwią płynąć? Serce jest genjuszem cnoty, nauka moralna serca estetyką"[35]).

Podobnie i w kształceniu uczuć religijnych stosować się trzeba do natury dziecka. „Na mysł serdeczny działać szczególniej potrzeba, nauczając dzieci religji, bo te silniej czują, niż myślą". „Dzieci nie są teologami, ale dziećmi i nie teologji uczyć je trzeba, ale religji". Według *Trentowskiego* uczucia religijne budzić należy od dzieciństwa, a nie jak tego *Rousseau* żąda, by wychowanie religijne odłożyć do czasu, kiedy umysł wychowanka zdolny będzie pojąć ideę bóstwa. Ponieważ kształcenie religijne ogniskować się winno li tylko w oddziaływaniu na uczucia, dlatego też radzi *Trentowski* za przykładem *Pestalozziego,* by matka była najpierwszą nauczycielką religji i uczyła praktycznie, t. j. własnym przykładem. Podobnie i w okresie nauczania początkowego, kiedy dziecko tylko konkretnemi obrazami myśleć potrafi, kiedy nie jest zdolne do tworzenia pojęć i idei, niewłaściwą byłaby nauka religji; jedyną drogą jest oddziaływanie na uczucie dziecka, rozwijanie uczuć jego przy pomocy materjału konkretnego, żywego, przemawiającego słowem naiwnem, pełnem uroku dziecięcego, do jego serca.

W późniejszym wieku powinien udzielać dzieciom religji kapłan, znający życie i świat, wolny od fanatyzmu. „Jeżeli jednak — zwraca się *Trentowski* do ojca — nie znajdziesz kapłana, któryby był wolnym od wszelkich ziemskich interesów, od wpływu swojego kościoła i czasu, któryby miał Boga nietylko na języku, ale i w sercu, bierz wówczas pismo święte, rób z niego stosowne wyjątki, czytaj je dzieciom i objaśniaj z całą twą serdecznością. Udaj się do źródła chrześcijaństwa...! Czyń wszystko, co możesz, aby twe dzieci przejęły się prawdziwem, wiecznem chrześcijaństwem"[36]).

---

[35]) Op. cit. I, str. 574.

„Co to jest Etyka chrześcijańska? Jest to Miłość — mówi *St. Witkiewicz.* Przepełnijmy poza brzegi ludzkie dusze Miłością, a zginą wszystkie nędze, wszelkie zło ludzkiego życia, i nie trzeba będzie uczyć się na pamięć spisów cnót i spisów grzechów. Wydrzeć ludzką duszę z ciemnych ostoi egoizmu i rzucić w blask najbewzględniejszego zatracenia się w Miłości, oto jest cel, do którego dąży etyka chrześcijańska, cel, który jest najistotniejszą treścią całej nauki chrześcijańskiej"[37]).

Wspomniałem już, że w uczuciach tkwi czynnik dynamiczny, szczególnie w uczuciach moralnych i społecznych. Rozwijając uczucia, kształcimy tedy zarazem i wolę, zdolność do działania i pracy, co jest głównym celem wychowania. Cała „Chowanna" *Trentowskiego* opiera się właściwie na zasadzie działania. Widzieliśmy, że kształcenie fizyczne i duchowe polega na ciągłym i samorzutnym rozwoju wychowanka. Swoboda, ruch, zabawy i gry, praca w ogródku zapewniają dziecku rozwój fizyczny. Rozwój zaś duchowy opiera się na bezpośredniej obserwacji, na wykonywaniu doświadczeń, na badaniu świata rzeczywistego, na samorzutnem budzeniu uczuć i zainteresowań. Wszystko to zmierza do najważniejszego celu, do wykształcenia człowieka czynu i pracy produktywnej. „Świat naszych czynów jest naszym najwłaściwszym objawem... Każdy czyn jest naszym najdoskonalszym obrazem. Czyn jest światem, który stwarzamy i w którym raz na zawsze zostajemy"[38]).

W naturze dziecka tkwią energje, które przynosi ze sobą na świat w postaci utajonej jako dyspozycje psycho-fizyczne, jako wielorakie możliwości rozwoju. Zadaniem wychowania jest stworzenie takich warunków, by energje utajone przekształciły się w siły czynne i ujawniły na zewnątrz w postaci działania i pracy. Temi warunkami są: uznanie osobowości dziecka czyli poszanowanie jego godności i bezustanne uwzględnianie samodzielności.

---

[36]) Op. cit. I, str. 570.

[37]) *Stanisław Witkiewicz.* Chrześcijaństwo i katechizm. Lwów 1920. Str. 23 i n.

[38]) Op. cit. I, str. 605.

Już w małem dziecku, a szczególnie w dziecku w wieku szkolnym tkwi poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Szkoła nie powinna zabijać w jego jaźni tych największych skarbów, owych cech istotnych człowieczeństwa, jak to często dzieje się w szkole tradycyjnej. Zadaniem wychowania jest właśnie obudzenie uczucia godności i rozwój osobowości, tudzież wykształcenie samodzielności. W tym też duchu wychowuje się dziecko w szkole twórczej. Z takiego poglądu na wychowanie wynika konieczność obchodzenia się z wychowankiem, jako z równą nam istotą, ponieważ takie postępowanie obudzi w uczniu szacunek dla własnej osoby. „Człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. On, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością — zwraca się *Trentowski* do nauczyciela — jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem... Jaźń każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowem bóstwem; trzeba więc ją szanować jako bóstwo“[39]).

Na rozwój osobowości wpływa też niezmiernie okazywane dzieciom zaufanie. Dzieci uważają sobie wówczas za punkt honoru, by spełnić swój obowiązek jak najlepiej, by wykonać polecone zadania, a temsamem rozwija się ich samodzielność. „Im mniej dzieciom zaufania okazujesz — mówi nasz pedagog — tem mniej ufać będą same sobie, i tem mniej zdołają to wykonać, czego się od nich spodziewasz. Zaufanie rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości“[40]). Okazywane dzieciom zaufanie pociąga za sobą w konsekwencji dużą swobodę w wychowaniu, co jednakowoż nie wyklucza potrzeby taktownego nadzoru, a raczej troskliwej opieki nad dzieckiem. Stopniowo zmierzamy do wyrobienia w uczniach zdolności do samowychowania, t. j. do panowania nad sobą i do postępowania według praw i reguł, jakie sobie sami przedtem ustanowią. W takich warunkach praca wychowawcza będzie pogłębiona, albowiem mniej będzie polegała na zewnętrznych formach, na stosowaniu zakazów i rozkazów, a cała energja skoncentruje się w duchowym

---

[39]) Op. cit. I, str. 444 i n. [40]) str. 451.

wpływie osobowości nauczyciela na wychowanków, co stanowi istotną treść pracy pedagogicznej. Wartość pedagogiczna zakazów i rozkazów jest nader problematyczna, a czasami środki te są wręcz szkodliwe. Zakaz bowiem wywołuje nieraz skutek wprost przeciwny zamierzeniom wychowawcy, rozkaz zaś ubezwładnia własne uczucie wychowańca i czyni go do samodzielności niezdolnym. Oprzeć tedy należy karność na samorządzie młodzieży, którego *Trentowski* jest gorącym zwolennikiem. Niechaj młodzież, skoro tylko na tyle dojrzeje, słucha własnych rozkazów, niech będzie wykonawcą praw i zarządzeń, dobrowolnie przyjętych i ustanowionych przez zbiorowość, jaką jest społeczność szkolna.

Zapomocą instytucji samorządu szkolnego poznaje młodzież stosunki w społeczeństwie w sposób praktyczny i wdraża się do życia obywatelskiego. W skład autonomji szkolnej wchodzi ciało prawodawcze, t. j. zespół uczniów, następnie instytucja wykonawcza, administracja, t. j. zarząd gminy uczniowskiej i wreszcie sąd koleżeński. „Skoro który z twych wychowańców przekroczył, zgromadź jego rówienników i niechaj go sądzą. Każdy pragnie być sądzony od sobie równego; król od królów, uczony od uczonego, a więc dziecię od dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał i zrobi na nim nierównie większe wrażenie. Sądy te przysięgłe zamieniaj natychmiast w sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowańcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu tego sekretarzem i praw stróżem. Oni są od Boga przeznaczeni do autonomji, ćwicz więc ich w niej od młodu! Co oni postanowili, ty, jako władza wykonawcza, czuwać będziesz, żeby z honorem istniało i w każdem zdarzeniu z siłą należytą wystąpić mogło.

Autonomja jest jedynem prawodawstwem, godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów i nakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną dumą. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłuszny, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru. Nie obawiaj się wcale, ażeby dzieci takich praw dla siebie nie postanowiły, któreby ich oby-

czajności lub dobremu wychowaniu szkodzić mogły. Dzieci są znanymi pod tym względem rygorystami i postanowią prawa tak surowe, że ty co chwila, jako naczelnik rządu, będziesz mógł wystąpić z przywilejem twym ułaskawienia i pozyskać serce twego młodego narodu. Wreszcie masz i ty także przy ich obradach głos jeden, a do tego stanowczy, potrafisz więc nadać sejmowi całemu taki kierunek, jaki ci się podoba... Sankcja ustanowionego prawa zawisła także od twojej woli"[41]).

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

Wychowanie osobowości możliwe jest tylko wówczas, jeśli nauczyciel sam jest osobowością, bo „tylko własne uczucie (charakter) zdoła budzić i wychować własne uczucie, tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności. Jak Bóg, tak i każdy człowiek tworzyć może jedynie na obraz własny i na swe podobieństwo. Prawdziwie wielki ochmistrz domowy podobny jest do Boga i kształci wychowańca swego do samodzielności, którą jest sam, chociażby młoda samodzielność innej zupełnie barwy i przeciwnego kierunku nabierała. Mówi on: Gdyby nawet wychowaniec mój wrogiem mym zczasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie siebie samego w niego przelał, alem w nim własne jego bóstwo wypielęgnował i rozkołysał. Przeciwnie zaś partacz, wychowujący także na obraz własny i na swe podobieństwo, utacza tylko gipsowe odtłoki swej osobistości, t. j. kształci partaczów, naśladowców partacza, robiąc im we wszystkiem siebie samego pierwowzorem"[42]). Wychowawca prawdziwy wywiera swą osobowością głęboki wpływ na dzieci, które mimo to zachowują swą odrębność, ponie-

---

[41]) Op. cit. I, str. 385 i 448. [42]) Op. cit. I, str. 453.

waż, każda indywidualność święta dlań być powinna. „Ja żądam nie duchowych jeńców mojej szkoły, lecz zdolnych uczniów z szerokiego świata, którzyby ją przyjęli, a zmieniwszy ją w krew i soki własne, nadali jej ulepszenia lub wyższego przeobrażenia piętno; którzyby stanąwszy na ramionach mistrza, widzieli i szli nierównie dalej od niego“[43]). Wogóle widzimy u *Trentowskiego* prawdziwą cześć dla każdej indywidualności, uznanie w każdej jednostce człowieczeństwa, dążenie do wydobycia z każdej jednostki jak najwięcej wartości, pomnażających dobro ogólne. Odnajdujemy tu ducha Ustaw Komisji Edukacji Narodowej, która w określeniu celu wychowania łączyła dobro indywidualne z dobrem społeczności całej.

Zatrzymaliśmy się nieco dłużej nad omówieniem „Chowanny“, ponieważ znajdujemy tu wszystkie niemal istotne cechy szkoły twórczej: poznanie natury dziecka i rozwój samodzielny jego zdolności i sił, zdobywanie wiedzy drogą działania, podkreślenie znaczenia zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju wychowanka, obudzenie szacunku dla pracy zarówno fizycznej, jak i umysłowej, i uzdolnienie do pracy wytwórczej, a wreszcie wykazanie, jaki powinien być duch nowego wychowania, oparty na wzajemnem zaufaniu i szacunku, łączący w harmonijną społeczność dzieci i nauczycieli. Dlatego też uznajemy w *Trentowskim* wyraziciela idei szkoły twórczej i wielkiego poprzednika nowych prądów pedagogicznych na gruncie szkoły polskiej. Zasady naszego pedagoga powinny być dla nas drogowskazem w tworzeniu polskiej szkoły twórczej.

W dziejach rozwoju idei szkoły twórczej ważne miejsce zajmuje również pedagog wielkopolski *Ewaryst Estkowski* (1820—1856), na którego działalność wychowawczą wielki wpływ wywarła „Chowanna“ *Trentowskiego*. Poglądy zaś filozoficzne i społeczne *Estkowskiego* kształtują się pod wpływem *Karola Libelta*, z którym łączą go węzły serdecznej przyjaźni. Estkowski przyjmuje poglądy Libelta, że w masach ludowych tkwią pierwiastki kultury narodowej, że na wyobrażeniach ludowych oprzeć trzeba filozofję narodową, Ideę tę podejmuje Estkowski celem jej urzeczywistnienia, celem wydobycia na jaw owych pierwiastków rodzimej kul-

---

[43]) *Br. F. Trentowski.* Panteon wiedzy ludzkiej. Poznań 1873—1881.

tury. Stanie się to przez oświecenie i uobyczajenie warstw ludowych. „Ciemnota, nieświadomość i przesądy znikać z pośród ludu będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawić ma swą godność, ma się podnieść do równości praw i obowiązków ze wszystkimi innymi w narodzie; ma zakosztować wyższego życia". Do tej pracy nad oświecaniem i uobywatelnianiem ludu całego zabrać się winno nauczycielstwo, bo nie masz nad to, jak głosił jeszcze Andrzej Frycz z Modrzewa, szlachetniejszego na ziemi zatrudnienia. Szkoła elementarna, która winna być ogniskiem rodzinnego światła, cnót religijnych i obywatelskich ma tedy wielkie zadanie: spoić wszystkie warstwy społeczeństwa w jedną organiczną całość, utrwalić braterstwo w narodzie, znieść różnice stanów, a zastąpić je różnicami cnoty, obowiązków i zasług[44]).

Twórczość filozoficzna, szukająca pierwiastków rodzimych, wycisnęła swe piętno na teorji pedagogicznej. *Trentowski* tworzy system pedagogiki narodowej w swej Chowannie, co znowu pobudza praktyków do pracy nad budową szkoły polskiej, której coraz bardziej grozi, szczególnie w Wielkopolsce, zupełne zniemczenie. Szkoły elementarne w Polsce „przykrojone na stopę i według trybu niemieckiego, zamiast doprowadzać, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego"[45]). I oto *Estkowski,* szukając środków zapobieżenia temu niebezpieczeństwu, sięga do źródeł polskiej myśli pedagogicznej i stamtąd czerpie wskazania. Twórcy Komisji i Izby Edukacyjnej nakreślili linje rozwoju szkoły polskiej, pozostawili znakomitą organizację szkolną, dali nam zasady wychowania, programy naukowe, wskazania metodyczne tak rozumne i celowe, że szkolnictwo i dydaktyka pruska w owych czasach żadną miarą nie mogły im dorównać, co zresztą sami Niemcy stwierdzili[46]).

Z prac pozostałych po twórcach Komisji i Izby Edukacyjnej, z filozofji *Libelta, Cieszkowskiego, Trentowskiego* wypłynęły poglądy pedagogiczne *Estkowskiego,* który pragnie myśli ducha polskiego urzeczywistnić w życiu praktycznem,

---

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

[45]) *Estkowski.* Pisma pedagogiczne, t. I.

[46]) *Łukaszewicz.* Historja szkół w Koronie i w W. Ks. Litewskiem. Poznań 1850, t. II, str. 350.

w wychowaniu. Aby ten wielki cel osiągnąć, trzeba przedewszystkiem wyzwolić szkołę polską, i naukę o wychowaniu uwolnić od wpływów pedagogiki niemieckiej, której charakter zgoła nie odpowiada duchowi narodu ani psychice dziecka polskiego. Podobnie jak polska twórczość filozoficzna stara się w owym czasie wyswobodzić z pod wpływów filozofji Heglowskiej, tak i pedagogika uświadamia sobie zgubne skutki niemieckiego ducha, gwałtem szczepionego na organizmie szkolnictwa polskiego.

Pracując nad „Skazówką metodyczną" dla nauczycieli polskich, rozczytywał się *Estkowski* w dziełach naszych pedagogów — w książkach *Piramowicza, Wolskiego, Trentowskiego* i innych, i pod ich wpływem powstaje w nim gorące pragnienie skierowania polskiej myśli pedagogicznej na jej przyrodzone tory, — odrodzenia myśli, skażonej z powodu rozpanoszenia się w szkołach wielkopolskich ducha pruskiego. „Ta myśl — pisze w jednym ze swych listów — stała się teraz we mnie żywą, że nasze nauki udzielane dzieciom, są zimne, są wyłącznie prawie rozumowe, pedantyczne, bo brak im uczucia życia. Nauki elementarne przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich naukach niema uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapału, natchnienia. Niemcy nawet religji głową tylko uczą, nauczą poznać religję, ale nie uczuć ją. Ich klasyfikacja, rozdrobnienia, formalność pedantyczna pochłania i przytłumia ducha i życie wewnętrzne, jakie oddycha w każdej nauce. Nauka udzielana już dzieciom, koniecznie jakieś natchnienie w nich sprawić powinna — powinna zapalać ich chęci do dalszego poznawania.

Niemieckie szkoły (a nasze są zupełnie niemieckie, bo na zasadach niemieckiej pedagogiki urządzone) uczą wiele znać i widzieć, ćwiczą gimnastycznie pamięć, rozwagę i rozum; ale nie wychowują, nie pielęgnują serca, nie wydobywają na jaw szlachetnych uczuć, natchnienia, nie wykształcają wewnętrznego sumienia wychowańców... Nauki więc dzisiejsze nie są w stanie wzbudzić natchnienie i poświęcenie w masach młodzieży i ludu"[47]).

---

[47]) Autobiografja rkps. str. 106 i n.

Zdając sobie sprawę z takiego stanu naszego szkolnictwa w b. zaborze pruskim, szuka *Estkowski* środków uzdrowienia i planuje opracowanie nowego układu nauk zgodnego z życiem i potrzebami narodu, tudzież wydanie odpowiednich książek metodycznych. Pracuje nad ułożeniem programu naukowego dla szkoły polskiej, nawiązując do rozkładu nauk przepisanego przez Izbę Edukacyjną dla szkół elementarnych[48]). W kreśleniu programu nauki stara się przedewszystkiem ująć cel nauki w szkole elementarnej; według *Estkowskiego*, nauki elementarne mają cel trojaki:

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

2. zbudzać, rozkrzewać i kształcić wszystkie władze umysłowe i

3. przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdem położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje[49]). Słowem, w programie szkoły elementarnej zawarte być winny początki i treść wszystkich nauk, jakie oświecony i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcijanin, jako obywatel kraju posiadać powinien[50]).

Ująwszy w ten sposób cel nauki elementarnej, omawia *Estkowski* kolejno poszczególne przedmioty i podaje przy każdym z nich treściwe i głębokie wskazania wychowawcze i metodyczne, zwraca uwagę na właściwości psychiczne, „na psychologiczne rozwijanie się i wewnętrzną robotę dziecka“, odwołując się ustawicznie do jego przeżyć, do życia praktycznego. Każdy przedmiot zasługuje na osobne omówienie — tyle w uwagach Estkowskiego wartościowych momentów, które i dzisiejszemu pedagogowi przydać się mogą. Jedno tu trzeba jeszcze podkreślić, że *Estkowski* stawia zasadę powszechności szkoły elementarnej i zasadę jednolitości programu naukowego. Szkoła elementarna jako ogólnie kształcąca, powinno być jedna dla wszystkich dzieci polskich w okresie kształcenia elementarnego. „Przepisując elemen-

---

[48]) Pisma pedagogiczne, str. 154 i n.

[49]) *Józef Lipiński.* „Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia“.

[50]) Pisma pedagogiczne I, 21.

tarnym szkołom naukę religji i historji biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, najważnejsze elementa z nauk powszechnych, t. j. z powszechnej geografji, historji naturalnej i historji, najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i nakoniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie względy na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu bez różnicy, jest koniecznie potrzebne[51]).

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

Obok zasady powszechności i jednolitości szkoły elementarnej stawia też żądanie jednolitego ustroju całego wychowania narodowego, tak, aby wszystkie stopnie szkół były organicznie ze sobą złączone, aby szkoły wyższe opierały się w sposób naturalny na niższych. „Wyższe szkoły — mówi *Estkowski* — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy tworzyć wspólnie będą jeden system, jeden organizm stopniowy, którego podstawą będą szkoły elementarne. Uczeń, skończywszy zwyczajną szkołę elementarną, będzie dostatecznie przygotowany do gimnazjum, jeżeli to nie będzie jak dotąd, postawione osobno, ale oprze się na szkole elementarnej"[52]).

Zarówno zasady ustroju wychowania publicznego, jak cel nauki i program szkoły elementarnej przekazane nam przez *Estkowskiego,* cechuje głęboka mądrość — cechuje żywotność i znajomość stosunków i potrzeb narodu. Idee *Est-*

---

[51]) Op. cit. I, 167. [52]) Op. cit. str. 168.

kowskiego, dotyczące budowy szkoły polskiej, jeszcze dziś nie są w całości zrealizowane, jakkolwiek naród odzyskał główny warunek życia i rozwoju — niepodległość i wolność, a tylko w wolnem państwie rozwijać się może i doskonalić edukacja narodowa. Nadzieje *Estkowskiego* i dążenia do unarodowienia szkoły związane też były ściśle z ówczesnemi prądami politycznemi, opierały się na ruchu rewolucyjnym r. 1848, zmierzającym do wyzwolenia ojczyzny z pod jarzma pruskiego i innych zaborców.

Podobnie jak program nauki w szkole elementarnej, tak i metody nauczania, oraz wskazówki praktyczne *Estkowskiego* nie straciły na aktualności. Metoda nauczania elementarnego, której *Estkowski* wiele miejsca poświęca w swych dziełkach i artykułach, opiera się przedewszystkiem na zasadzie działania, na samodzielnej pracy dziecka. Występuje przeciw bezdusznej tresurze, przeciw mechanizowaniu, przeciw przeładowywaniu umysłów dziecięcych suchemi wiadomostkami. Metodę nauczania zastosować trzeba do właściwości duchowych dziecka, do rozwoju jego. A więc punktem wyjścia niechaj będzie życie swobodne dziecka w domu, jego zabawy i zainteresowania, albowiem nauka, stojąca zdala od świata dziecięcego przyczynia się do skarłowacenia ciała i duszy. „Z własnego popędu wymyka się ono z tych objęć mentorskich i kształci się, jak je instynkt pcha, bujając po wolnym świecie, igrając z rówiennikami, chwytając każdą rzecz w rękę, bawiąc się z psem, kotem lub zabawką, którą samo sobie wymyśliło“[53]).

Nauczanie niechaj się opiera na obserwacji życia, przedmiotów rzeczywistych, na czynnem działaniu dzieci. „Naprzód pokazuj i opisuj dziecku albo w rzeczywistości, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty natury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką zdziałane n. p. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza, mularza, cieśli i t. d.“. W ścisłym związku z nauką i pracą szkolną pozostają wycieczki i przechadzki dzieci, gdzie bezpośrednio spostrzegają rzeczy i zjawiska. Estkowski żąda, by przynajmniej trzy razy w tydzień, w dogodnej porze prowadził nauczyciel dzieci na przechadzkę. „Prowadź dzieci na łąkę, na pole, do ogrodu,

---

[53]) Pisma I, 30. — 32 i n.

lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, ślusarza, mularza, cieśli, a wszędzie pokazuj, objaśniaj, opisuj, rozmawiaj"[53]).

Ostrzega też *Estkowski* przed zbyt wczesnem rozpoczynaniem nauki czytania i pisania. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole niechaj będą poświęcone przygotowaniu do systematycznej nauki. Obok przechadzek i „rozmów nauczyciela z dziećmi", obok opowiadania bajek, różnych gier i zabaw niechaj dzieci rysują i malują, co będzie najlepszem przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Błędem jest, gdy nauczyciel tuż po przybyciu dziecka do szkoły — po jednym czy dwu tygodniach t. zw. ćwiczeń przygotowawczych, polegających na kreśleniu różnych kresek, rozpoczyna tę naukę. Dla umysłu dziei małych jest pisanie i czytanie czynnością abstrakyjną, nie budzącą żadnego zainteresowania. „Alboż to może mała, nierozwinięta dziecina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski (litery), które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu?" A więc nie kreślenie linij i różnych geometrycznych figur, jak to podają metodyki niemieckie, stanowić winny wstępne ćwiczenia do pisania, ale rysowanie i malowanie dzieci ołówkiem lub barwną kredką. Posłuchajmy, co o tej sprawie powiedział *Estkowski*, w swej książce „Metoda pisania i czytania", a przekonamy się, że uwagi metodyczne pedagoga naszego są identyczne z postulatami najnowszej dydaktyki, są dowodem głębokiej znajomości duszy dziecka.

„Kto się przypatrywał — mówi *Estkowski* — z uwagą zabawom dzieci, przekonał się, że nawet najmniejsze dzieci lubią kreślić różne figury węglem na ścianie, kredą na podłodze, kijkiem na piasku, rysikiem na tabliczce, że kreśleniom swoim dziwacznym, fantastycznym, nadają znaczenia konia, psa, drzewa, i tym podobnych przedmiotów. Obudza się tu pierwszy raz w nich myśl twórcza, zaczynają dumać, tworzyć sobie widzialne obrazy. Idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować sobie będzie konia, bat, wóz, pistolet; dziewczę, lalkę, kota,

---

[53]) Pisma I, 30. — 32 i n.

ptaka". W związku z pogadankami, ćwiczeniami w mówieniu rysują dzieci „dobrze im znajome przedmioty. Mniejsza o to, czy kreślone te figury będą wyobrażeniami odpowiednich przedmiotów rzeczywistości; ale dość, że dzieci tym sposobem przyjemnie i z korzyścią się zatrudnią". Zajęcia te rozwiną przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem, będą „miały sposobność zastanowić się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistemi, przyczem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie... Wszakże i ludzie początkowo nie odrazu pisali głoski (litery), ale wpierw obrazując swe myśli, kreślili różne figury, hieroglify"[54]). Taką metodę nauczania zalecał Ewaryst Estkowski przed 80 laty z górą, a dziś powtarzamy te same słowa, jako ostatni wyraz postępu w metodyce nauki elementarnej.

Skoro już dziecko nauczyło się spostrzegać rzeczy w otoczeniu, wypowiadać swe przeżycia słowem i obrazkiem, przystępuje nauczyciel do nauki czytania i pisania. *Estkowski* zaleca „metodę czytania" *Trentowskiego*[55]), a mianowicie metodę zgłoskową, którą w praktyce swej sam wypróbował i stwierdził nadzwyczaj pomyślne rezultaty. Omówieniu tej metody poświęca dużo uwagi w swem dziełku[56]). Występuje przeciw panującej wówczas powszechnie metodzie sylabizowania, jak i przeciw metodzie głoskowania, żąda zaś, by dzieci odrazu uczyły się czytania całych sylab, względnie krótkich wyrazów. Takie ujęcie stanowi duży postęp w rozwoju metody czytania i pisania — i stąd już krok jeden do metody wyrazowej, którą u nas rozpowszechnił przed 20 laty *Marjan Falski*[57]). Teksty *Estkowskiego* tworzą jeszcze zbiór sylab luźnych, oderwanych wyrazów i zdań, treść ich nie jest czerpana ze świata dzieci i to jest ich słabą stroną.

---

[54]) *Estkowski.* Metoda czytania i pisania. Poznań 1851.

[55]) *B. F. Trentowski.* Chowanna, t. II, str. 367 i n.

[56]) *Estkowski.* op. cit. str. 60—80.

[57]) *M. Falski.* Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. (*Ruch Pedagogiczny* r. 1913 Nr. 1—4.)

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

Pominąwszy teksty nieodpowiednie, wszystkie inne uwagi metodyczne Estkowskiego, dotyczące nauki czytania i pisania, są nader cenne i rozumne. Poleca używanie ruchomego alfabetu (za przykładem Wolskiego), twierdząc, że dobry nauczyciel może się obejść bez elementarza, o ile ma ruchomy alfabet i tablicę do dyspozycji, żąda następnie równoczesnego uczenia czytania i pisania, występuje przeciw czytaniu sylabami. „Niechaj się uczą gładko, odrazu czytać wyrazy. Rzecz jest tak prosta, że nie potrzeba żadnych wskazówek dla nauczyciela. Dość, że powiemy uczniom i mówiąc, nie wymawiamy n. p. wo—da, ry—ba, na—u—ka, ale wymawiamy gładko, za jednym razem: woda, ryba, nauka“[58]). Przy nauce czytania i pisania uczniowie sami tworzą zdania o przedmiotach z otoczenia.

Skoro dziecko opanuje technikę czytania, należy mu odrazu dać „taką książkę, na której, ucząc się czytać, uczyć się zarazem będzie pożytecznych i przyjemnych rzeczy“. W tym celu wydaje *Estkowski* „Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych“, w której stara się dostosować treść i formę do rozwoju duchowego dziecka. „Treść wzięliśmy z przedmiotów, dziecku każdemu dobrze znanych, a co się tyczy formy, staraliśmy się ująć każdą myśl w najprostsze i najkrótsze zdanie... W tej książeczce zamknięty jest cały światek mały, w słowach tej książeczki zamknięte są te piękne rzeczy, które codzień na dworze widzicie“.

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

---

[58]) *Estkowski.* Op. cit. str. 71.

nauki"[59]). Nauka w szkole elementarnej winna budzić zamiłowanie i potrzebę czytania w życiu późniejszem. Obudzić to zamiłowanie i rozpowszechnić czytelnictwo wśród warstw ludowych było celem popularnych wydawnictw *Estkowskiego* książeczek dla ludu, jak np. jego „Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Reja"[60]).

Wspomnieliśmy już, że *Estkowski* uwzględnia w swym programie naukę rzeczy ojczystych", obejmującą pogadanki przyrodniczo-geograficzne i historyczne. Celem tej nauki jest poznanie miejscowości rodzinnej i całego kraju ojczystego, tudzież dziejów własnego narodu, a przez takie poznanie ugruntuje się miłość czynna ziemi rodzinnej, polegająca na produktywnej pracy obywatelskiej, na pracy około pomnażania dóbr materjlnych i duchowych narodu. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać nauczycielowi wzór, wydaje *Estkowski* „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży"[61]). Jest to ostatnia praca przedwcześnie zmarłego pedagoga. Wspomina on w Przedmowie (str. XVI), że ogłosi cały szereg tomików „Rzeczy swojskich"; niestety rychła śmierć przeszkodziła zamiarowi. Na „Zbiorek rzeczy swojskich" składają się powiastki, opisy, biografje, wyjątki z poetów, kronik i pamiętników. Mamy tu jakoby zaczątek monografij poszczególnych typowych okolic Rzeczypospolitej, pierwsze początki regjonalizmu w szkole. W szczególności dużo miejsca poświęca *Estkowski* Litwie i Żmudzi, malując krajobraz, ludzi, urządzenia domu, zajęcia, obyczaje, mowę, stroje, zabawy ludowe, przytaczając pieśni, legendy i baśnie, ilustrując wyjątkami ze starych kronik. Książkę tę możemy zaliczyć do literatury krajoznawczej, której świetny rozwój u nas przypada dopiero na ostatnią dobę. W podobnym duchu i tym samym celu napisane są w naszej dobie np. książki *Al. Janowskiego* (Pogadanki krajoznawcze, Duch Warszawy i inne). Tak więc *Estkowskiego* możemy słusznie uważać za poprzednika obecnych dążeń na polu literatury krajoznawczej dla młodzieży i w dziedzinie ruchu regjonalnego.

Do tej samej dziedziny zaliczyć można drugie dziełko

---

[59]) *Estkowski*, str. 85 i n.

[60]) Poznań 1850. Nakładem Gł. Dyrekcji Ligi Polskiej.

[61]) Poznań 1859. Nakładem księgarni J. K. Żupańskiego.

Estkowskiego „Nauki wiejskie tyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka“ (Poznań 1861). Jest to podręcznik dla nauczyciela, mający mu ułatwić poznanie życia na wsi, warunków stanu rolniczego. W formie pytań i odpowiedzi, — w 19 „naukach wiejskich“ — omawia Estkowski warunki życia na wsi, położenie, zajęcie, stosunki między wsią a miastem, prawa i obowiązki, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. Po szeregu pytań, mających na celu poznanie zasobu wyobrażeń dziecka i po odpowiedniem nawiązaniu rozpoczynają się „nauki“. Pogadanki te mówią o powstaniu osad na wsi, o życiu w gminie pierwotnej, o poszanowaniu dobra publicznego, o znaczeniu różnych instytucyj społecznych (ubezpieczenie od ognia, straż pożarna), o poszanowaniu zdrowia, o wychowaniu dzieci i t. p. Ucząc poznawać wieś, środowisko życia dzieci, budzą równocześnie uczucia estetyczne, poczucie piękna przyrody i miłość ku ziemi rodzinnej. Książka ta oparta na rzeczywistości zawiera prawdziwą „naukę życia“. W tym duchu pojmował pouczenia tego rodzaju *Piramowicz,* na którym się też wzoruje *Estkowski*[62]). Podobnie, jak „Zbiorek rzeczy swojskich“, tak i „Nauki wiejskie“ zawierają obok materjału wiele wartościowych wskazań metodycznych.

Estkowski jest też zwolennikiem nauki zręczności w szkole i w swym programie wykazuje ich praktyczne znaczenie. Zwłaszcza w szkołach wiejskich, jego zdaniem, łączyć należy naukę z praktycznemi zajęciami gospodarczemi i jako przykład podaje przepisy Komisji Edukacyjnej. Przypomina również, że Komisja Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkółkach modele udoskonalonych i użytecznych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robienia podobnych pobudzali. „Chłopcy nasi — zauważa *Estkowski* — prawie z natury lubią różne rzeczy nożem wyrzynać. Z takich zmyślnych chłopców stają się później kołodzieje, tak zwani po folwarkach porządkowi, i cieśle wiejscy. Lud nasz bardzo przemyślny; trzebaby tylko umieć przemysł ten już w szkole w pożyteczną stronę skierować. Szkółki bardzo tu zbawienny wpływ wywrzeć mogą i powinny. „Sam — mówi — odbierałem pierwszą naukę w takiej wiejskiej szkółce, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcz-

---

[62]) *Ks. G. Piramowicz.* Powinności nauczyciela. Warszawa 1919.

nych, t. j. prócz chodzenia około drzewek i ogrodnictwa, także robienia koszyków, sieci, kapeluszy słomianych i t. p.". Nauka taka przydać się może w życiu, bo, jak zauważa *Estkowski,* ochroni ludność wiejską przed próżniactwem w czasie długich wieczorów zimowych. W zajęciach ręcznych w szkole widzi tedy *Estkowski* przedewszystkiem cele czysto praktyczne, a nie podkreśla ich znaczenia dla ogólnego rozwoju wychowanka tak, jak to pojmował *Jędrzej Śniadecki* i *Trentowski.* Możnaby tylko uznać słuszność wywodów *Estkowskiego,* o ileby chodziło o nauczanie młodzieży starszej, n. p. na kursach uzupełniających. Wówczas zajęcia ręczne uczniów mogą mieć także na celu i wytwórczość praktyczną. Natomiast w okresie kształcenia elementarnego w szkole powszechnej zadaniem nauki zręczności jest ogólny rozwój dziecka.

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

nie i gruntowne studja w zakresie pedagogiki umożliwią nauczycielowi spełnienie wielkich zadań w społeczeństwie.

W rozważaniach naszych staraliśmy się wykazać znaczenie *Ewarysta Estkowskiego* dla rozwoju narodowej myśli wychowawczej. *Estkowski* nie jest pedagogiem-twórcą, nie jest teoretykiem w ścisłem słowa znaczeniu, jego pisma pedagogiczne nie obfitują w oryginalne pomysły, ani też stanowią odrębnego systemu pedagogicznego, jak n. p. „Chowanna" *Trentowskiego.* Myśli filozoficzne i pedagogiczne współczesnych mu autorów, *Trentowskiego, Libelta, Cieszkowskiego, Łukaszewicza* i dawnych: *Piramowicza, Wolskiego* znalazły żywe odbicie w jego pismach. Przyczynił się on w ten sposób do ich spopularyzowania wśród szerszych sfer nauczycielstwa. Znakomity praktyk, potrafił swą głęboką teoretyczną wiedzę połączyć z bogatem doświadczeniem życiowem i pedagogicznem, ująć w formę piękną, ujmującą i przedstawić w sposób jasny i popularny. Jego pisma pedagogiczne i wskazania metodyczne zachowały do dziś dnia w dużej mierze żywotność i aktualność.

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

Tak więc rozwój polskiej myśli pedagogicznej postępował zgodnie z ewolucją kultury i w ścisłym związku z twórczością w krajach zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej, *Piramowicz* i *Popławski, Wolski* i *Śniadecki Jędrzej,* wreszcie *Trentowski* i *Estkowski,* wykształceni na kulturze zachodnio-europejskiej, doskonale obeznani z powszechną literaturą pedagogiczną, umieli wydobyć z niej istotne i ogólne wartości, zastosować je do warunków życia polskiego i do psychiki dziecka naszego — i stworzyli w ten sposób koncepcję pedagogiki narodowej, która swój wyraz znalazła w klasycznem polskiem dziele pedagogicznem, w „Chowannie" *Trentowskiego.* Stworzyli system wychowania zgodny z naturą dziecka, ujęli istotę szkoły narodowej w związku z kulturą ogólnoludzką, połączyli peda-

gogikę z życiem otaczającem, ze środowiskiem, podkreślili zasadę działania w nauczaniu i głęboko ujęli znaczenie pracy w szkole, mającej na celu kształcenie zarówno ręki, jak umysłu, uczuć i woli. Zmierzając do połączenia edukacji fizycznej z moralną, do oparcia nauki na samodzielnej pracy dziecka, wskazali tem samem drogę ku szkole twórczej, ku ogólnej reformie wychowania powszechnego. Po tym przeglądzie historycznym przejdziemy zkolei do omówienia rozwoju idei szkoły twórczej w dobie dzisiejszej i do rozpatrzenia głównych form, w jakich się obecnie koncepcja ta ujawnia w różnych krajach.

III.

WSPÓŁCZESNE POGLĄDY NA SZKOŁĘ TWÓRCZĄ.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Te roczne kursy trwały do roku 1882. W tym roku bowiem szkoła w Nääs została przekształcona na kursy krótkotrwałe dla nauczycieli obojga płci, zatrudnionych już w szkołach. Odtąd corocznie odbywają się kolejno cztery kursy: dwa zimowe i dwa letnie. Każdy kurs trwa 5 do 6 tygodni, a nauka ma charakter częścią teoretyczny, częścią praktyczny. Teoretyczna nauka odbywa się na konferencjach i dyskusjach pedagogicznych, które dotyczą historji slöjdu, jego znaczenia i korzyści; następnie wprowadzono też kurs pedagogiki ogólnej i psychologji. Ćwiczenia praktyczne obejmują: roboty drzewne, rysunek i gimnastykę, a później też gry na wolnem powietrzu, kucharstwo, konserwowanie owoców, szycie. Najwięcej czasu przeznaczono na slöjd. Każdy uczestnik kursu przedstawia swe prace dyrektorowi i innym uczniom; w ten sposób egzamin i krytyka są jak najbardziej bezstronne. Prace wykonywane podług wzorów winny być bez zarzutu; w przeciwnym razie trzeba je rozpocząć na nowo.

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

Na czem polega metoda znana powszechnie pod nazwą „systemu szkoły w Nääs?"

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

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

zauważył *Ferrière* nad bramą wchodową duży napis, zawierający krótki opis systemu wychowawczego w Nääs. Napis ten brzmi następująco:

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

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

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

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

5. Celem wychowawczym nauki zręczności jest:

a) Wpojenie dobrego smaku i miłości do pracy wogóle.

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

c) Rozwój uczucia niezależności i zaufania we własne siły.

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

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

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

g) Pobudzanie rozwoju sił fizycznych.

6. Należy jeszcze podać cele zewnętrzne:

a) Zręczność w posługiwaniu się przyrządami.

b) Dokładne wykonywanie robót.

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

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

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

c) Wśród sporządzonych przedmiotów mają być też wyroby rzeźbione i w ich wykonywaniu powinien się uczeń posługiwać głównie okiem, bez zastosowania miary i bez kopjowania modeli.

System nauki zręczności (slöjdu) prowadzony w myśl tych zasad w Nääs — nadaje się doskonale, jak to słusznie podkreśla *Ferrière*, dla młodzieży dojrzałej, tudzież dla uczniów mniej więcej od 14 roku życia; ale nie odpowiada skłonnościom dzieci w wieku między 8 a 14 rokiem życia. Dla dzieci w tym wieku byłaby to metoda zbyt systematyczna, zbyt gramatyczna i szkolarska. W teorji niema prawdopodobnie tego charakteru i inicjatorzy nie mieli tego zamiaru. Ale w praktyce odsłania się często w stosowaniu metod pedantyzm nauczycieli slöjdu. Rzeczom wykonanym potrzeba też duszy, należałoby tedy zostawić wolne miejsce samorzutnej pomysłowości, zainteresowaniu i twórczej wyobraźni. Jeśli tedy nauczycielowi brak ducha, jeśli jego wyobraźnia i samorzutna pomysłowość jest wadliwa, nie sprzyja to rozwojowi tych zdolności u jego uczniów. Daje on swym uczniom technikę, ale nie daje im swego ducha[2]).

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

Z krajów skandynawskich wspomnieć jeszcze należy o Danji, gdzie propagatorem nauki zręczności był *Clauson Kaas*. Także i on miał na oku głównie cele praktyczne, a mianowicie, by ludność wiejską przygotować do zajmowania się w czasie długich wieczorów zimowych wyrobem przedmiotów użytkowych. Pod wpływem krajów skandynawskich wywołuje nauka zręczności silniejsze zaintereso-

---

[2]) *A. Ferrière*. L'École active. I, str. 88.

wanie we Francji. Już w r. 1873 wprowadzają do szkół paryskich naukę slöjdu jako przedmiot w związku z nauką rysunku i geometrji.

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

W tym celu wysłali Niemcy Komisję zawodową do Danji i Szwecji, której zadaniem było zaznajomienie się na miejscu z organizacją nauki zręczności w tamtejszem szkolnictwie. Wkrótce też założyli Towarzystwo propagujące pracę ręczną wśród chłopców i zorganizowali seminarjum slöjdu w Lipsku. Przy seminarjach nauczycielskich powstały fakultatywne kursy rękodzielnicze, a po szkołach ludowych warsztaty, w których młodzież pracowała w godzinach pozaszkolnych, ucząc się wyrobu przedmiotów użytkowych. W ten sposób przybrały seminarja nauczycielskie i szkoły ludowe cechę szkół rzemieślniczych, albowiem zadaniem nauki zręczności było możliwie doskonałe wyrobienie technicznej sprawności, tudzież sporządzanie rzeczy użytkowych z różnorodnych materjałów[3]). Prądy te nie pozostały bez wpływu i na szkoły polskie w b. zaborze austrjackim. Nauczyciele nasi wyjeżdżali do Niemiec i do Szwecji na naukę do seminarjów slöjdu lub na specjalne kursy. Otwarto tu i ówdzie warsztaty w naszych szkołach, gdzie młodzież w godzinach poza obowiązkowym programem uczyła się slöjdu.

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

---

[3]) *H. Scherer.* Arbeitsschule und Werkunterricht. Lipsk 1912.

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

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

W nowej szkole pożądana, a nawet konieczna jest wzajemna pomoc dzieci podczas pracy, uważana przez szkołę tradycyjną za wykroczenie, jeśli nawet nie za przestępstwo pedagogiczne; dążeniem jej jest rozwój ducha współdziałania i współżycia; szkoła stać się ma „zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem“. W tem tworzeniu się społeczeństwa ważną funkcję spełniają zajęcia ręczne, jak tkactwo, obróbka drzewa, metalu, szycie, gotowanie i t. p. Prace te jednakże mają być nietylko praktycznym środkiem zastosowania metod i nabycia technicznej wprawy, ale „stają się żywemi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia w przedstawieniu dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka“.

Omówiwszy stosunek szkoły do życia społecznego wogóle, zastanawia się też *Dewey* nad stosunkiem szkoły do życia dzieci i ich rozwoju w szkole. Dawniejsza szkoła nie uwzględniała czynnika działania, a nauczanie opierało się głównie na biernem „słuchaniu“ i całe jej urządzenie harmonizowało z tą metodą, więc ustawione rzędem ławki, brak zupełny warsztatów, materjałów i pomocy naukowych. Szkoła tradycyjna patrzyła na dzieci jako na niezróżniczkowaną masę, zacierała indywidualności, punkt ciężkości znajdował się poza dzieckiem, którego nauczyciel nie widział z poza gąszcza programów, podręczników, materjału naukowego, instrukcyj urzędowych i różnych przepisów. Reforma nowego wychowania polega na „przeniesieniu punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka“. Trzeba więc tę duszę poznać, trzeba wykryć jej właściwości, aby móc wniknąć i wczuć się w życie dziecka celem skierowania edukacji na właściwą drogę. Charakteryzując psychikę dziecka, podkreśla *Dewey* cztery grupy instynktów, cztery rodzaje zainteresowań, jako najbardziej właściwych dzieciom: instynkt społeczny, tworzenia, badania i ekspresji. Instynkty te ujawniają się w stosunkach osobistych dzieci, w obcowaniu i w rozmowie, w zabawach, w konstruowaniu przedmiotów, w wypowiadaniu się artystycznem. Z tych czterech źródeł czerpać winna szkoła wskazania i metody w swej pracy nad rozwojem dziecka[4]).

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

1. Szkoła pozostaje w ścisłym związku z domem rodzinnym.

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

3. Nauczanie czytania, pisania, rysunku i t. d. odbywać się winno na tle codziennych doświadczeń i zajęć w ten spo-

---

[4]) *Jan Dewey*. Szkoła a społeczeństwo. Przełożyła *Marja Lisowska*. Warszawa 1924.

sób, aby dziecko zrozumiało potrzebę i użyteczność tych umiejętności w życiu.

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

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

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

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

Między 8 a 10 rokiem życia następuje — zdaniem *Deweya* — przejście w „okres techniczny". Dziecko nie zadowala się teraz li tylko przedstawieniem rzeczy zaobserwowanych, ale stawia sobie określone cele i zmierza do pewnych wyników. W tym okresie budzi się chęć pokonywania trudności i dzieci

szukają przygód. Pragnąc wyładować swą energję, bawią się w Indjan, naśladują życie Robinsona, którego poznały w czytaniu.

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

W ten sposób zrozumie dziecko, jak człowiek stopniowo opanowywał przyrodę, jak się życie różnicowało i potęgowało zarówno pod względem materjalnym i duchowym. Dziecko, interesując się trybem życia człowieka pierwotnego, jego bronią, narzędziami i naczyniami, używanemi w dawnych czasach, nowszemi wynalazkami, zrozumie zarazem przyrodę i dzieje ludzkości[5]).

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

---

[5]) *Dr Ed. Lehmann.* Erziehung zur Arbeit. Lipsk 1914.

się ono odsłania przed wami w skarbach nauk, sztuki i rzemiosła.

Chodzi więc o to, aby utajone zdolności dziecka wychodziły na jaw i krzepły, aby je ćwiczyć i pomagać im osiągać ich cel idealny. Jeżeli zaś wychowawca nie zna lub zna niedokładnie doświadczenia, które poczyniła ludzkość, i których program nauk jest streszczeniem, nie będzie wiedział również, jakie są możliwości, władze, zdolności i punkty widzenia dziecka, i nie będzie umiał ani ich w ruch wprawić, ani ich wyćwiczyć, ani pokierować niemi do ich istotnego celu"[6]).

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

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

Urzeczywistnienie szkoły twórczej w Niemczech zapoczątkowało nauczycielstwo hamburskie. Położenie geograficzne Hamburga, warunki życia i stosunki społeczne, a przedewszystkiem gospodarcze i handlowe sprzyjają niezmiernie postępowi kulturalnemu, a także i rozwojowi myśli wychowawczej i wszelkim próbom reformatorskim w tem mieście. Społeczeństwo wolnego miasta hanzeatyc-

---

[6]) *Jan Dewey.* Szkoła i dziecko. Przełożyła *H. Błeszyńska.* Warszawa. Str. 113 i n.

kiego, dzięki wspomnianym warunkom geograficznych, styka się ustawicznie z szerokim światem, zwłaszcza z Ameryką, Anglją, Holandją — wchłania ożywcze prądy kulturalne, płynące z tych krajów i bierze czynny udział w różnych dziedzinach twórczości ducha ludzkiego. Nauczycielstwo hamburskie wprowadza do szkoły pierwiastki artystyczne i w ten sposób zaciera charakter zawodowo-rzemieślniczy. Pod wpływem dyrektora muzeum miejskiego w Hamburgu, *Lichtwarcka,* autora książki *„Die Kunst in der Schule",* w której wysuwa postulat wychowania estetycznego młodzieży, nauczycielstwo z zapałem oddaje się studjom w dziedzinie rysunku, modelowania, sztuki i estetyki. Uczucie zdobywać sobie zaczyna stopniowo należne mu miejsce w szkole, która dotychczas stała wyłącznie pod znakiem intelektualizmu.

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

Kongresy wychowania estetycznego pobudziły liczne zastępy nauczycieli do doświadczeń i prób, zmierzających do organizowania „szkoły pracy" *(Arbeitsschule).* W Lipsku, Dreźnie, Hamburgu, Monachjum, Bremie i w wielu innych miastach zaczyna się w pierwszym dziesiątku naszego wieku intensywny ruch reformatorski. W roku 1911 odbył się w Dreźnie kongres pedagogiczny, poświęcony zagadnieniu szkoły pracy. Na kongresie tym starły się

dwa poglądy na istotę i cele szkoły pracy. Jeden pogląd reprezentował *Jerzy Kerschensteiner*, wybitny reformator szkolnictwa w Bawarji, drugi zaś prof. *H. Gaudig*, pedagog w Lipsku[7]).

Punktem wyjścia w rozważaniach *Kerschensteinera*, dotyczących istoty i zadania szkoły pracy, jest pojęcie państwa i jego celu ostatecznego, którym jest dobro powszechne[8]). Jeśli państwo w swoich dążeniach i w swoich instytucjach urzeczywistnia ideę moralną, wówczas przedstawia ono najwyższe zewnętrzne Dobro etyczne.

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

Państwu przypisuje *Kerschensteiner* dwojakie zadania: po pierwsze egoistyczne, t. j. zapewnienie obrony wewnątrz i zewnątrz własnym obywatelom, tudzież staranie się o ich dobrobyt fizyczny i duchowy; powtóre altruistyczne, t. j. stopniowe realizowanie państwa humanitarnego w społeczności ludzkiej, jako wyraziciela idei dobra etycznego. Stąd celem szkoły powszechnej i uzupełniającej jest przygotowanie młodego pokolenia do tych podwójnych zadań, czyli „wychowanie pożytecznych obywateli państwa“[9]).

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

---

[7]) Arbeiten des Bundes für Schulreform. Zeszyt IV. Die Arbeitsschule. Lipsk 1912.

[8]) *Georg Kerschensteiner*. Begriff der Arbeitsschule. Lipsk 1925. Wyd. VI.

[9]) Op. cit. str. 17 i n.

w szkole powszechnej. Dziecko powinno jak najlepiej opanować jedno albo dwa rękodzieła i zaleca tu roboty tekturowe, drzewne lub metalowe. W nauczaniu tych robót niechaj dziecko najpierw pracuje na podstawie wzorów przez naśladownictwo, a dopiero zczasem, kiedy zdobędzie należytą wprawę, trzeba mu dać coraz więcej sposobności do własnej inicjatywy[13]).

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

Na podstawie doświadczeń, poczynionych w pierwszych czterech latach nauki w specjalnie zorganizowanych „klasach próbnych“ w Monachjum, stara się *Kerschensteiner* ustalić pojęcie „szkoły pracy“ i daje następujące określenie: „Szkoła pracy zmierza zapomocą właściwych sobie metod, zapomocą swych urządzeń i swej działalności do wyzwolenia wartości kształcących, tkwiących w dorobku kulturalnym“. Te dobra kulturalne powinno dziecko zdobywać w sposób czynny drogą działania i przeżycia[14]).

Inaczej, niż *Kerschensteiner*, zapatruje się na cele i zadania „szkoły pracy“ pedagog lipski *Gaudig*. Zdaniem jego wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najwyższym celem szkoły elementarnej, albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającej na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, nauka, religja; wszystkie te sfery życia, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, posiadają cechy odrębne, charakterystyczne. Pierwiastkiem, który jednoczy owe wszystkie objawy życia ludzkiego, jest osobowość, indywidualność człowieka, wobec czego najwyższym celem szkoły jest wychowanie osobowości. Systematyczne kształcenie i doskonalenie zdolności technicznych, przygotowanie do przyszłych zawodów, nie może być zadaniem szkoły powszechnej. *Gaudig*, usuwając ze szkoły ogólnokształcącej — a taką właśnie jest szkoła powszechna —

---

[13]) Op. cit., str. 135. [14]) Str. 146.

kierunek zawodowy, uwzględnia jednakowoż pracę ręczną w programie naukowym. Zajęcia ręczne powinny być jednak traktowane nie jako osobny przedmiot nauki, ale przedewszystkiem jako środek metodyczny. Psychologja eksperymentalna wykazała bowiem jasno, że dziecko zrozumie, pojmie rzecz należycie, jeśli ją nietylko oglądnie, względnie o niej usłyszy, ale jeśli ją także czy to zapomocą rysunku przedstawi samodzielnie, czy też wykona z jakiegokolwiek materjału. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą niejako formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych stopniach znakomitym środkiem metodycznym, zwłaszcza przy naukach matematyczno-przyrodniczych.

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

Do poglądu, wyrażonego przez *Gaudiga,* przychyla się obecnie ogół nauczycielstwa w Niemczech; można już dziś rzec śmiało, że przyszły rozwój „szkoły pracy“ pójdzie po linji nakreślonej przez *Gaudiga.* Na zjeździe Związku niemieckiego nauczycielstwa, odbytym w r. 1912 w Berlinie, przyjęto następujące zasady, odnośnie do „szkoły pracy“: 1. Nauka robót ręcznych ma miejsce w szkole pracy o tyle tylko, o ile pozostaje w związku z innemi przedmiotami naukowemi; wprowadzenie nauki zręczności do programu szkoły elementarnej nie może tedy mieć na oku potrzeb przyszłego zawodu. 2. Zajęcia ręczne w „szkole pracy“ popierać będą kształcenie umysłu, wprowadzą równowagę w rozwoju sił duchowych i fizycznych, przyczynią się do budzenia i rozwinięcia w dziecku samodzielności, popędu twórczego i indywidualności. 3. Praca ręczna w szkole powszechnej jest więc ogólną zasadą w kształceniu młodzieży oraz środkiem metodycznym, stosowanym w nauczaniu niektórych przedmiotów.

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

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

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

Również i stanowisko jego negatywne odnośnie do zabaw i samorzutnych prac dzieci nie godzi się z charakterem szkoły twórczej. Zabawy zawierają w sobie czynnik kształcący i odpowiadają psychice dziecka nietylko w okresie przedszkolnym, ale wzbogacają duszę dziecka i jego sprawność także i w późniejszym okresie. *Kerschensteiner* usuwa w pierwszych latach nauki swobodną i samorzutną pracę dziecka, którą niesłusznie nazywa dyletantyzmem, usuwa twory jego wyobraźni i fantazji, a żąda najpierw naśladowania gotowych wzorów[15]). Jest to wprost sprzeczne z duchem szkoły twórczej i niezgodne z psychologją dziecka. Wogóle najbardziej słabą stroną koncepcji *Kerschensteinera* zdaje mi się być to, że patrzy on zawsze na dziecko nietylko oczyma i ze stanowiska człowieka dorosłego, ale ujmuje samo dziecko, jego psychikę, jako istotę dojrzałą. A taki punkt widzenia musi zaprowadzić na manowce pedagogiczne. Czyż możemy narzucić dziecku, aby tak postrzegało i ujmowało rzeczy i stosunki, jak dorosły? Wiemy przecież, że dziecko widzi i wyobraża sobie rzeczy inaczej, aniżeli człowiek dojrzały, i należy mu zostawić najpierw możność tworzenia swobodnego i samorzutnego, nawet gdy te prace jego będą zrazu — i tak zresztą być musi — nieudolne i naiwne. Narzucanie mu gotowych wzorów i zmuszanie do naśladownic-

---

[15]) Op. cit., str. 133 i nast.

twa sprowadzić musi to, czego się sam *Kerschensteiner* tak słusznie obawia, a mianowicie zmechanizowanie pracy i pozbawienie jej wartości pedagogicznej. Przedstawianie wzorów godnych naśladowania jest rzeczą późniejszą, będzie czas na to, gdy dziecko dojrzeje i gdy umysł jego i sprawność będą na tyle rozwinięte, że nie będzie tych wzorów ślepo naśladowało, a tylko pobudzą je one do własnego doskonalenia i do pójścia własną drogą.

Przeciw temu stanowisku *Kerschensteinera* występuje też *Ferrière* i żąda, by do 14 roku życia, t. j. w okresie szkoły powszechnej nauka nie miała charakteru zawodowego i słusznie podkreśla, że robotnik czy rzemieślnik, który posiada kulturę — jednak nie kulturę szkoły werbalistycznej, ale szkoły twórczej — jest także i w swej specjalności bardziej zręczny, aniżeli robotnik zacieśniony w swej specjalnej pracy. Skoro uczeń przychodzi do szkoły obarczony troskami materjalnemi, nieuniknionemi zresztą w środowisku, gdzie panuje niedostatek, niechaj przynajmniej ta szkoła będzie dlań oazą pokoju, cudownym światem wiedzy bezinteresownej, gdzie wszelkie żywe zainteresowania ujawnić się mogą w działaniu samorzutnem i radosnem[16]).

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

Do tych zdrowych i głębokich zasad polskiej myśli wychowawczej z początków pierwszej połowy XIX wieku nawiązuje najwybitniejszy nasz pedagog ostatniej doby, *Jan Władysław Dawid* († 1914 r.), który występuje stanowczo przeciwko systemowi nauczania i wychowania, zmierzającemu do osiągnięcia praktycznych celów wytwórczości. „Jednym z zarzutów stale przeciw szkole współczesnej podnoszonych — pisze *Dawid* — jest, że oderwaną będąc od życia praktycznego, nie pobudza w dostatecznej mierze samodzielnej czynności ucznia, którego wola zbyt mało jest jeszcze dostępna dla abstrakcyjnych, czysto umysłowych podniet i motywów". Wobec tego, jednem z dążeń reformatorskich jest żądanie nawiązania ściślejszego związku szkoły

---

[16]) L'École active, str. 281.

z zadaniami życia, żądanie w formie najbardziej radykalnej, domagające się oparcia nauczania na pracy wytwórczej, głównie pracy fizycznej. Podstawą takiego nauczania stałyby się praktyczne zadania wytwórczości, rzemiosło, gospodarstwo domowe, rolnictwo, nawet praca fabryczna, koło których grupowałyby się i z nich wyrastały w sposób naturalny objaśnienia i pouczenia teoretyczne. Przeciwko takiemu ujęciu występuje *Dawid* i jakkolwiek wiele z zarzutów stawianych szkole uznaje za słuszne, jednakże nie godzi się na charakter zawodowy i wybitnie praktyczny wychowania szkolnego, a pracę fizyczną uznaje przedewszystkiem jako czynnik ogólno-kształcący i wychowawczy. „Pracę ręczną uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształcenie zręczności, a jest ona także wybornym środkiem poglądowości; koniecznem jest przeniesienie punktu ciężkości w pracy szkolnej na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania — uczeniem się przez czytanie książek. Ale zastosowanie w całej rozciągłości zasady związania nauczania z pracą wytwórczą, celową, nie usunęłoby rzeczywistych czy rzekomych braków szkoły, a z drugiej strony pozbawiłoby ją tego, co istotę jej i właściwą rację bytu stanowi.

Zdaniem *Dawida* praca o charakterze wytwórczym, mająca cele praktyczne nie należy do szkoły ogólno-kształcącej; wychowanie w związku z wytwórczością było możliwe w czasach prymitywnej gospodarki i niskiego poziomu cywilizacji. W miarę rozwoju i postępu cywilizacji, tudzież nauki, okazała się konieczność oddzielenia nauczania od pracy wytwórczej; w ten tylko sposób można dać podstawy przyszłego zawodu, specjalizacji, można wyrobić „zdolność działania i myślenia na dłuższą metę, podejmowania zadań, jak mówią Francuzi „o długim oddechu“. Praca ucznia ma być ekonomiczna; żądanie, by uczeń odkrywał prawdy dawno już znane i odkryte byłoby stratą czasu. Dlatego też kierownictwo nauczyciela i systematyczne pouczanie jest konieczne. Natomiast należy tak prowadzić młodzież, by ją uzdolnić do wynajdywania nowych elementów myślenia i działania, by ją uzdolnić do samodzielnego sądzenia, do inicjatywy i wynalazczości. „Problematem, który ciąży nad całem kształceniem i samokształceniem na stopniach

elementarnych i wyższych, a niemniej i nad całą twórczą pracą człowieka, jest: przeżyć i opanować doświadczenie poprzedników, przyswoić całą wiedzę z danego okresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowemi drogami"[17]). *Dawid* kładzie więc główny nacisk na samodzielną pracę duchową w szkole, w pracy zaś ręcznej widzi przedewszystkiem środek metodyczny, uzmysławiający nauczanie. W pojęciu *Dawida* szkoła twórcza ma uzdolnić ucznia do samodzielnych sądów na podstawie poznania różnego oświetlenia danego problematu.

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

Jedni pedagogowie domagają się, by prace ręczne były osobnym przedmiotem na wszystkich stopniach nauki. Program tych robót powinien być ułożony systematycznie, tak aby uczniowie już w szkole elementarnej doszli do jak najlepszej wprawy technicznej. W wielu miastach niemieckich, n. p. w Monachjum, w Mannheim wprowadzono roboty ręczne jako osobny przedmiot w szkołach początkowych. W Mannheim, w znanej szkole *Sickingera,* uczyło się początkowo jeszcze przed wojną światową 80 uczniów prac ręcznych nieobowiązkowo, po klikunastu latach liczba ta wzrosła do 5.000. Zrazu udzielało tej nauki dwu

---

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

nauczycieli-specjalistów w roku 1914 było ich już 200 w zakładach mannheimskich[18]).

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

Odmienne stanowisko w sprawie robót ręcznych, nawiązując zresztą do poglądów *Rousseau'a* i *Pestalozziego,* zajmuje *Ferrière.* Między 13 a 14 rokiem życia możliwe są zajęcia ręczne o charakterze „wstępnej nauki zawodowej" (na oznaczenie tej nauki wprowadzili Francuzi termin *„préapprentissage").* Do 7 lub 8 roku życia powinny zajęcia ręczne mieć charakter zabawy, w której dziecko tworzy wyłącznie według swej fantazji. W wieku od 8 do 12 lat należy mu dać sposobność uczenia się początków techniki. Sposobność ta nasuwa się w szkole lub w domu, przy takich zajęciach jak przyrządzanie potraw, szycie, pranie, ogrodnictwo, hodowla małych zwierząt, stolarstwo, blacharstwo. Zajęcia te mają na celu nauczyć dzieci, by sobie same umiały radzić, by umiały sobie naprawić swą odzież, narzędzia, przybory naukowe. Dopiero między 12 a 14 rokiem życia powinno dziecko, zdaniem *Ferrière'a,* wyuczyć się w sposób systematyczny jednego lub dwu rzemiosł. Jest to właśnie wiek owej „wstępnej nauki zawodowej" *(préapprentissage),* której celem jest wdrożenie ucznia do ścisłości w myśleniu i w wykonywaniu pracy ręcznej. Nadają się tu w szczególności roboty tekturowe, oprawa książek, obróbka drzewa i cynku.

Przed skończonym 12 rokiem życia ucznia zasada użyteczności zawodowej nie powinna mieć miejsca w szkole.

---

[18]) *Dr A. Sickinger.* Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Lipsk 1920.

Dopiero po tym okresie zaleca *Ferrière* wprowadzenie nauki robót ręcznych, w szczególności stolarstwa, według systemu stosowanego w jednej ze szkół paryskich *(École des Epinettes)*. W szkole tej uczą się dzieci 13- i 14-letnie przez dwa lata robót ręcznych w charakterze „wstępnego przygotowania zawodowego" *(préapprentissage)*, a przedmiotem nauczania jest obróbka metalu (blacharstwo) i drzewa, przyczem młodzież ma swobodę wyboru jednego z tych dwu zajęć[19]). Wogóle w szkołach nowego typu wprowadza się godziny wolnych zajęć; prace ręczne są obowiązkowe, ale w wyborze zajęcia istnieje swoboda zgodnie z zainteresowaniem i zamiłowaniem.

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

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

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

Wreszcie przedstawiciele trzeciego kierunku, który nazwałem „wychowawczym", nawiązując do idei *Rousseau'a*, ujmują najgłębiej istotę szkoły nowej. Według nich

---

[19]) L'École active, str. 287.

praca zarówno fizyczna jak i duchowa, a tej ostatniej dają niektórzy z nich pierwszeństwo w szkole, jest czynnikiem wyzwalającym uczucia etyczne i społeczne w duszy wychowanka. Zadaniem jej przygotować człowieka zdolnego do samodzielnej pracy produktywnej bądź to na polu kultury materjalnej, bądź też duchowej. Szkoła taka usuwa specjalizację przedwczesną i zawodowość, jakkolwiek nie zapomina o uwzględnianiu rzeczywistości, potrzeb i zainteresowań dziecka. Najwybitniejszym przedstawicielem tego kierunku jest przedewszystkiem *Rousseau*, a z naszych pedagogów *J. Śniadecki, Trentowski, Estkowski* i *Dawid*, z belgijskich i szwajcarskich *Ferrière, Decroly*, z niemieckich *Gaudig, Scharrelmann, Gansberg* i inni.

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

Należy więc podkreślić jak najsilniej, że uwzględnienie zajęć technicznych, robót ręcznych w programie naukowym szkoły ogólno-kształcącej nie stanowi jeszcze istotnej cechy szkoły twórczej. W tym czynniku, jakkolwiek bardzo ważnym, nie tkwi istota nowej szkoły. Chociażby nawet w danej szkole uczono modelowania, kartoniarstwa, stolarstwa, wycinanek, pracy w ogrodzie i na roli i t. p., nie byłaby to szkoła twórcza, o ile zajęcia te nie byłyby stosowane jako środki wychowawcze, ale jako cele. Okres kształcenia elementarnego od 6 do 14 roku życia dziecka poświęcony być winien wyłącznie rozwojowi jego fizycznej i duchowej istoty, bez oglądania się na jakiekolwiek cele utylitarne. W okresie

tym budujemy podstawy, wyzwalamy energje twórcze w duszy dziecka, uwzględniamy jego zainteresowania, które ulegają zmianom w miarę rozwoju i dojrzewania. Dopiero po ugruntowaniu tych podstaw może być mowa o specjalizacji i obraniu sobie odpowiedniego zawodu.

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

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

Oto w świadomości ucznia rodzi się wyobrażenie celu pracy, a zarazem wyzwalają się uczucia; w szczególności owo zabarwienie uczuciowe jest wtedy silne, jeśli zagadnienie wchodzi w zakres zainteresowań dziecka. Z chwilą ujęcia i zrozumienia celu zadania, czy ćwiczenia, tudzież pobudzenia uczuć, zaczyna uczeń gromadzić materjały, szuka odpowiednich środków, zmierzających do rozwiązania danego tematu. Stopniowo pokonuje przeszkody, nasuwające się podczas pracy i urzeczywistnia podjęte zadanie. Czynne są wówczas siły wewnętrzne dziecka, które ujawniają się samorzutnie. Nauczyciel kieruje oględnie pracą ucznia, podaje mu wskazówki i rady, kontroluje rozwiązane zadanie i pobudza go do samokontroli, ale nie narzuca mu gotowych form, ani nie podaje gotowej treści.

W rozwiązywaniu zadań, ćwiczeń, zagadnień czy to w zakresie pracy umysłowej, czy też fizycznej konieczny jest wysiłek duchowy ucznia i zainteresowanie. Wysiłek podczas rozwiązywania zadań odpowiadać winien rozwojowi duchowemu dziecka. Wymagania, przewyższające

siły fizyczne i duchowe ucznia, nietylko nie budziłyby zainteresowania, ale zniechęciłyby go wprost do pracy. Samo wykonywanie ruchów przy robotach ręcznych bez ujęcia i zrozumienia celu, bez rozważania środków, bez wysiłku duchowego i bez zainteresowania staje się czynnością mechaniczną, nie zawierającą pierwiastków wychowawczych i kształcących. Taką czynnością mechaniczną, bezduszną, byłoby n. p. odrysowywanie wzorów, wycinanie, czy lepienie i struganie przy pomocy gotowych lub narzuconych form. To samo dotyczy również zadań i ćwiczeń w zakresie pracy umysłowej, jeśli n. p. dziecku podamy gotową formę i narzucimy mu gotową treść wypracowania pisemnego.

Zachodzi tu pewna analogja w stosunku do pracy dorosłych. Rzemieślnik-artysta wykonuje swą pracę z zamiłowaniem, a zarazem w ogromnym nieraz trudzie i wysiłku, ożywia swoje dzieło myślą i uczuciem — słowem wkłada w nie swą duszę. I dzieło jego żyje, staje się nieśmiertelne. Do późnych wieków podziwia ludzkość te dzieła, przechowywane z pietyzmem w różnych muzeach. Jakiś sprzęt, zamek lub okucie, naczynie, narzędzie, oprawa książki, wyhaftowany strój, kunsztowny zegar i t. p. wykonane przez rzemieślnika-artystę w średniowieczu budzi w nas zawsze uczucia estetyczne, budzi podziw i zachwyt, bo w nich zaklęta jest dusza twórcy, wiecznie żywa. Ten duch ożywiał też ludzi średniowiecza, nietylko artystę-architekta, ale i najprostszego robotnika, zajętych budową świątyni, domu mieszkalnego i różnych innych gmachów — i oto przemawia do nas nieśmiertelne piękno po wielu, wielu wiekach. Jakże inaczej odnosimy się do przedmiotów sporządzonych fabrycznie w sposób szablonowy. Owe sprzęty wykonane według gotowych wzorów, domy koszarowe, tandetna oprawa książki i t. p. razi nasze uczucia estetyczne. Są to wprawdzie przedmioty użytkowe, ale bezduszne, nieraz brzydkie. W sporządzaniu tych rzeczy wykonywał człowiek ruchy mechaniczne, zautomatyzowane; myśl jego i uczucie były niemal w uśpieniu podczas pracy. Zapewne, dziełem jego rąk była tylko cząstka przedmiotu, inne części wykonali towarzysze pracy, a najwięcej maszyna. To zupełne zmechanizowanie pracy jest może jedną z największych tragedji człowieka tworzącego, człowieka stojącego na wyższym poziomie kultury.

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

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

Reformatorzy wychowania szukają coraz doskonalszych form dla swoich idei i podejmują wciąż próby i doświadczenia, budując w trudzie i zmaganiu się z obecnemi warunkami nową szkołę. Myśli ich i praktyczne próby wybiegają naprzód w stosunku do istniejących stosunków życia społeczno-politycznego i stąd częste konflikty, nieporozumienia, a nawet bezwzględna walka niektórych rządów i ugrupowań politycznych przeciwko nowym systemom wychowawczym. W wielu centrach wysokiej kultury pedagogicznej powstają szkoły, różniące się pod wielu względami od t. zw. szkół pracy, o których mowa była poprzednio. W Hamburgu, Bremie i w innych miastach niemieckich rozwijają się „wspólnoty szkolne“ (*Gemeinschaftsschulen* — szkoły społeczne), w Brukseli i wogóle w Belgji szkoły życia, oparte na metodzie *Decroly'ego,* w Stanach Zjednoczonych i w Anglji odbywają się próby przekształcenia szkoły w duchu systemu daltońskiego, który zapoczątkowała i rozwinęła Amerykanka, *Helena Parkhurst.* Na tworzenie nowej szkoły bardzo silny wpływ wywierają również ożywcze prądy pedagogiczne zwłaszcza we Wiedniu i w Genewie, dzięki działalności wyższej szkoły nauk pedagogicznych, znanego Instytutu Rousseau'a.

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

Jeden z przodowników współczesnej myśli pedagogicznej *H. Scharrelmann,* kierownik „wspólnoty szkolnej" w Bremie, twierdzi, że „szkoła pracy" zmierza do rozwinięcia wiedzy i sprawności, i w tym celu dba przedewszystkiem o rozwój rozumu i ręki dziecka. Natomiast „wspólnota szkolna" idzie dalej, ponieważ na pierwszy plan wysuwa zbiorowe życie uczuciowe i moralne tendencje grupy dzieci w klasie, stanowiącej jednostkę duchową wyższego rzędu. Zbiorowość ta zmierza wspólnemi siłami do doskonalenia się wewnętrznego, do rozwiązywania zagadnień i do urzeczywistnienia celów, jakie sobie sama stawia. Ponieważ cała klasa czyli wspólnota, t. j. dzieci i nauczyciel, a często też i rodzice, wysuwają zagadnienia i wspólne obmyślają cele pracy, w szkołach tych niema zgóry przepisanych programów nauki. Kwestja wyczerpania materjału naukowego, stanowiąca tak zasadniczą cechę szkoły tradycyjnej, nie wchodzi tu wcale w rachubę. We wspólnocie szkolnej zmienia się też z gruntu rola nauczyciela, który przestaje być autorytetem w dawnem znaczeniu. Nauczyciel staje się dziecku bliski, występuje w roli doradcy, kierownika i doświadczonego przyjaciela, do którego dziecko zwraca się z zaufaniem i szczerością. Zjawisko obawy i strachu, tak dominujące w szkole tradycyjnej, tutaj znika zupełnie. „Wspólnota szkolna" stanowi harmonijny zespół dzieci, rodziców i nauczycieli. Tą drogą, biorąc jako punkt wyjścia dziecko i poprzez dziecko, zmierza ten system wychowania do wychowania rodziny. W „szkole pracy" nauczyciel musi wiele umieć i dobrze opanować technikę, w „wspólnocie szkolnej" pracować musi przedewszystkiem człowiek wielkiej wartości etycznej. Pomimo tych różnic przyznaje jednak *Scharrelmann,* że wspólnota szkolna może też i powinna stosować zasady szkoły pracy, ale uważa tę ostatnią za ideał szkoły doby wczorajszej, podczas gdy „wspólnota szkolna" jest ideałem dnia jutrzejszego. Ta forma wychowania jest obecnie *in statu nascendi* i odniesie powszechne zwycięstwo, jeśli rodzice zrozumieją

doniosłość myśli wychowawczej i jeśli ogół nauczycielstwa zerwie z „pedagogiką przymusu“, a uzna pedagogikę, której punktem wyjścia jest dziecko[20]).

Odmienne ujęcie „szkoły pracy“ znajdujemy w pismach teoretyków pedagogicznych i reformatorów wychowania we współczesnej Rosji sowieckiej, których przedstawicielem jest *P. Błońskij*. Opiera on się w swych pomysłach pedagogicznych na *Marksie* i *Dewey'u*. Rosja sowiecka zmierza do zupełnego przekształcenia szkolnictwa tradycyjnego, a naczelną zasadą tych dążeń jest włączenie szkoły i uczącego się dziecka w dziedzinę procesów produkcji. W myśl tej zasady organizują tam dla dzieci młodszych t. zw. „szkoły pracy“, w których dziecko poznaje życie otoczenia, dla starszej zaś młodzieży „szkoły industrjalno-politechniczne“[21]). Szkoły te mają wyznaczyć dziecku jego stanowisko w dziedzinie produkcji. Tak więc zadaniem „szkoły pracy“, pojętej w duchu bolszewickim, jest przygotowanie dziecka do pracy w gospodarce państwowej już zgóry określonej, a nie do pracy wogóle.

Szkołę samą pojmują pedagogowie sowieccy, jako jedno z ogniw w obrębie wszechrosyjskiej produkcji. Uczeń ma brać czynny udział w tworzeniu się systemu produkcji i pojmowany jest jako czynnik gospodarczy. Błonskij mówi, że „problem nasz nie polega na uwolnieniu młodzieży od pracy warsztatowej i technicznej, ale na zastosowaniu higjeny i pedagogiki w tej pracy“[22]).

Szkołę pierwszego stopnia dla dzieci młodszych przedstawia sobie *Błońskij* jako spólnotę pracy dzieci. W niej urządzone jest życie dzieci na wzór kulturalnej, produkującej rodziny, a raczej na wzór kulturalnej komuny robotniczej. W tej młodocianej komunie robotniczej prowadzą dzieci gospodarkę szkolną przy współudziale dorosłych wychowawców; przyrządzają jedzenie, nadzorują budynki szkolne, sprzątają, w godzinach wolnych bawią się, nadto czytają, piszą, wykonują różne przedmioty estetyczne, urządzają wy-

---

[20]) *Fr. Hilker*. Deutsche Schulversuche. Berlin 1924. Str. 252 i in. *Dr Fr. Karsen*. Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Lipsk 1923.

[21]) *P. Błońskij*. Die Arbeits-Schule. Ins Deutsche übersetzt von H. Ruoff. Berlin 1921. — [22]) *P. Błońskij*, op. cit., str. 11. *Pistrak*. Les problèmes fondamentaux de l'École du Travail. Paris.

cieczki. Najstarsi wśród nich wychowankowie pracują już w warsztatach, bądź to poza szkołą, bądź też urządzonych w szkole, gdzie wykonują głównie przedmioty potrzebne dla szkoły. Dzieci są też pomocne w lecie przy robotach w polu.

„Szkoła pracy“ drugiego stopnia dla młodzieży starszej w okresie dojrzewania jest jeszcze silniej zespolona z wytwórczością. Młodzież pracuje w warsztatach i fabrykach, gdzie praktycznie poznaje różne sposoby produkcji i uczy się w ogniskach dla młodzieży, organicznie złączonych z warsztatami. Praca młodzieży w przemyśle, w warsztatach i fabrykach przyczyni się według pedagogów sowieckich do organicznego zespolenia wiedzy i techniki; w ten sposób wytworzy się ścisły związek między teoretyczno-abstrakcyjnemi prawidłami a wykonywaną praktycznie czynnością. Pracując w przemyśle, pozna młodzież związek matematyki i przyrody z mechaniką i technologją. Szkoła przemysłowo-techniczna przedstawia więc syntezę wiedzy i działania, jest ona szkołą wychowania społecznego[23]).

W tym duchu pojmowana „szkoła pracy“ nie odpowiada istocie szkoły twórczej. Samo pojęcie wychowania, zwłaszcza jego strona duchowa, staje się uboższe w treść. Patrząc na dziecko uczące się i wychowujące wyłącznie ze stanowiska ekonomicznego, a nie z punktu widzenia pedagogicznego przedewszystkiem, zapominamy, że dziecko jest dzieckiem, że w fazie wychowania uszanować należy swoiste prawa jego rozwoju fizycznego i duchowego, że żyć powinno wtedy swojem życiem własnem. Przypomnieć tu należy słowa *Rousseau'a:* „Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim dorosłymi się staną“. Zasadzie tej sprzeciwia się patrzenie na dziecko jako na objekt ekonomiczno-gospodarczy. Przyszłe jego zajęcie nie może być zgóry oznaczone.

Jeden z pedagogów niemieckich, *Grabowsky*, który zwiedzał nowe szkoły w Rosji sowieckiej, pisze, że przy takim systemie wychowawczym nie może być uwzględnione to, co stanowi istotę człowieka, jego życie wewnętrzne najbardziej subtelne. Stwierdził znakomite prace dzieci i ich wyniki, ale tylko wyniki, a nie podniesienie człowieczeństwa. Rośliny, zwierzęta, krajobraz, rozpatrywane bywają tu tylko z punktu widzenia ich celowości: zwierzęta pod względem

---

[23]) Op. cit., str. 17 i n.

znaczenia gospodarczego, rośliny pod względem ich użyteczności, krajobraz ze stanowiska jego znaczenia w rolnictwie i przemyśle. Szkoła w Rosji sowieckiej znajduje się pod patronatem fabryk, związków zawodowych i stronnictwa komunistycznego. Czynniki te dostarczają jej wprawdzie wielu środków potrzebnych, ale też wyciskają na niej swoje piętno jednostronne, co nie jest pożądane ze stanowiska pedagogicznego[24]).

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

Podstawę „metody *Decroly'ego*" stanowi psychologja zabaw i gier wychowawczych tudzież psychologja zainteresowań. Zgodnie z *Dewey'em* i *Claparède'm,* którzy dali gruntowną analizę psychologiczną zainteresowania i jego znaczenia w wychowaniu i nauczaniu, opiera również i *Decroly* cały swój program nauki na zainteresowaniach dzieci. Zagadnienia, mające bezpośredni związek z życiem dziecka, stanowią główne ognisko, około którego skupiają się i z którego w sposób naturalny wynikają różnorodne wiadomości, różne zajęcia umysłowe i ćwiczenia fizyczne. Jest to t. zw. „metoda ośrodków zainteresowań", która wyzwala w duszy dziecka uczucia przyjemne i staje się podnietą do wysiłku duchowego.

Przy pomocy swej metody stara się *Decroly* osiągnąć cel trojaki: a) Wychować człowieka, przygotowanego do pełnienia obowiązków w świecie dzisiejszym, a raczej do czynnego i uczciwego życia w przyszłości. b) Powtóre, rozwinąć wszystkie zdrowe siły potencjalne dziecka, a więc fizyczne, przedewszystkiem zaś siły ducha. c) Cel trzeci wreszcie, obej-

---

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

mujący pierwsze dwa i odnoszący się zarówno do jednostki jak i do społeczeństwa — to dążność do utrzymania duszy dziecka w związku z prawdą powszechną, z nauką bezinteresowną, z etyką ludzką, słowem z państwem Ducha, który istnieje zawsze i wszędzie. Podobnie jak we wspólnotach szkolnych w Hamburgu i Bremie dzieci w szkole *Decroly'ego* żyją i pracują jako małe społeczeństwo, w którem każde z nich jest odpowiedzialne za całość i drogą swobodnej współpracy bierze udział w stawianiu celów i szukaniu środków[25]).

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

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

Dzieci obierają sobie różne obowiązki związane z życiem małej gminy. Jedne z nich zajmują się utrzymywaniem czystości w sali szkolnej, inne porządkiem w szatni, wietrzeniem klasy, regulowaniem zegara ściennego, oznaczaniem daty na kalendarzu szkolnym, gromadzeniem pomocy naukowych, różnych obrazów, żywieniem zwierząt, hodowanych

---

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

w szkole w akwarjum, w klatkach i terarjum, pielęgnowaniem roślin i t. p. Obowiązki przyjęte spełniają dzieci ochotnie i sumiennie. W ten sposób kształci się w nich praktycznie poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności, te najważniejsze uczucia socjalne i etyczne, stanowiące fundament rozwoju społeczeństwa kulturalnego[26]).

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

System daltoński wnosi w dziedzinę wychowania obok wspólnych z innemi kierunkami zdobyczy pewne swoiste wartości wychowawcze i dydaktyczne. Zmierza również do uspołecznienia szkoły i do utworzenia kooperacji, złożonej z dzieci, nauczycieli i rodziców. Punktem wyjścia edukacji w szkole daltońskiej jest życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, bawi się i pracuje; taką też swobodę ma ono w szkole i korzysta z niej w zabawach i w pracy. Zdaniem *Heleny Parkhurst* nawet dzieci małe, mniej więcej od lat 8 do 9, mają poczucie obowiązku i pragnienie dokonania jakiegoś czynu, podjęcia pracy, do czego szukają odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka tkwi głęboko potrzeba ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Właściwości te uwzględnić więc powinna szkoła od samych początków i wdrażać stopniowo dzieci do samodzielnego rozwiązywania zagadnień, jakie nasuwa im życie i ich potrzeby codzienne, przyzwyczajać je do wykonywania pracy drogą własnego wysiłku. W związku z podjętemi zadaniami budzi się w dziecku i rozwija poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości, które jest główną podstawą kultury społecznej. Współczesne życie społeczne stawia bowiem każdej jednostce coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze zagadnienia i zadania, które rozwiązywać musi samodzielnie. Podjęte prace wykonywać powinna tak, aby posiadały

---

[26]) *Amelie Hamaïde*. La Méthode Decroly. Neuchatel-Paris 1922, str. 102 i n. Metoda Decroly. Tłum. *M. Górska*. Warszawa 1926.

trwałą wartość, aby wyniki tych prac naprawdę wzbogacały życie społeczeństwa, jego kulturę materjalną i duchową. Za jakość wykonanej pracy jednostka przyjąć musi pełną odpowiedzialność, z czem też pozostaje w związku potrzeba kontrolowania samego siebie. Ewolucja stosunków społecznych zmierza wreszcie do zapewnienia każdemu człowiekowi swobody wyboru tej gałęzi pracy ludzkiej, która najbardziej odpowiada uzdolnieniom danej jednostki, jej zainteresowaniom i poczynionym w szkole doświadczeniom, zdobytej wiedzy i sprawności technicznej. Ten rozwój dokonuje się przy współudziale psychologji gospodarczej i psychotechniki, która pragnie młodzieży kończącej szkołę ogólnokształcącą ułatwić zorjentowanie się w wyborze najbardziej dla danej jednostki odpowiedniego zawodu.

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

W związku z budzącem się poczuciem obowiązkowości i odpowiedzialności, z rozwijającą się sprawnością i samodzielnością pogłębia się świadomość własnej jaźni, poczucie godności osobistej. Każde dziecko normalne posiada poczucie godności osobistej i słusznie przypomina założycielka szkoły daltońskiej głębokie zdanie *Emersona,* według którego odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega przedewszystkiem na poszanowaniu ucznia — zdanie, powtarzane w dziejach pedagogji przez największych myślicieli, między nimi i przez naszego *Trentowskiego,* który w każdem dziecku widzi bóstwo człowiecze, a więc istotę zdolną do samorozwoju, do ustawicznego doskonalenia i ujawniania tkwiących w niej zasobów duchowych — istotę, posiadającą „uczucie własne“ czyli poczucie godności osobistej. Tak więc idea koope-

racji, zasada swobody, zasada samodzielnej pracy, tudzież zasada prawdziwego szacunku dla osobowości ucznia stanowią istotę systemu daltońskiego[27]).

Obok systemu daltońskiego zasługują też na uwagę dwie inne metody wychowania i nauczania, które mają wielu zwolenników wśród pedagogów Nowego Świata. Jest to metoda zamierzeń czyli projektów *(The project method)* i metoda Winnetkowska *(The Winnetka Technique)*[28]).

Cechą charakterystyczną metody projektów, której przedstawicielem jest między innymi *J. A. Stevenson*, profesor pedagogji w Instytucie Carnegiego w Pittsburgu, jest zerwanie z rozkładem godzin według przedmiotów, miejsce którego zajmują projekty, stanowiące ośrodek krystalizacyjny pracy i nauki. Cóż to jest właściwie projekt? Pojęcie to może mieć różne znaczenie; oznacza n. p. dowolnie obrany przedmiot zainteresowań dziecka, jego obserwacje, zagadnienie z życia praktycznego, jak budowa domu, czyszczenie ulic, środki komunikacyjne, radjo i t. p. Temat taki stanowi punkt wyjścia i podstawę wielu czynności indywidualnych lub też całej grupy uczniów, zmierzających do oświetlenia danego problemu z różnych stron i do doprowadzenia podjętych planów i zamierzeń do pozytywnych wyników, podobnie jak się to dzieje w życiu. Projekt obejmuje więc czynności, wynikające z postawionego problemu, którego rozwiązanie odbywa się w warunkach naturalnych, jakie istnieją w danem środowisku. Podczas gdy zagadnienie pobudza przedewszystkiem funkcje intelektualne, projekt pociąga za sobą czynności praktyczne, dokonywane w warunkach naturalnych. Projekt zawiera jednak zawsze jakieś zagadnienie.

---

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

[28]) *J. A. Stevenson.* The Project Method of Teaching. N. Jork 1921. — *Dr J. A. Stevenson.* Metoda projektów w nauczaniu. Przełożyła *Wanda Piniówna.* Lwów—Warszawa 1930. — *Carleton Washburne.* Winnetka — An Educational Laboratory. (The New Era Nr. 27, r. 1928 *H. Rowid* i *H. Radlińska.* Realizacja szkoły twórczej. (*Rocznik Pedagogiczny.* Tom III. Warszawa 1928).

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

Coraz większe zainteresowanie w świecie pedagogicznym budzi też system nauczania, stosowany w szkołach publicznych w Winnetce, przedmieściu Chicago, i stąd właśnie powstała nazwa metody Winnetkowskiej. Jest to znowu organizacja nauki o pewnych swoistych cechach, której program opracował dyrektor jednej ze szkół publicznych w Winnetce, *C. Washburne,* zarazem naczelnik tamtejszego Wydziału szkolnego *(Board of Education).* Zastanówmy się zkolei, na jakich zasadach opiera się system Washburne'a.

Postęp ludzkości — mówi on — zależy od pełnego rozwoju specjalnych właściwości i zdolności twórczych każdego dziecka. Dzięki temu odchyleniu od istniejących norm każda jednostka wnosi coś własnego do ogólnego dorobku i w ten sposób przyczynia się do ewolucji i postępu społecznego. Postęp ludzkości zależy tedy od rozwoju jednostki, tak jak znowu jej własny rozwój uwarunkowany jest postępem ogółu społeczeństwa. Zadaniem więc szkoły jest przygotowanie ucznia do życia twórczego w stosunkach, jakie obecnie panują, a zarazem umożliwić mu powinna szkoła poznanie

wad i braków współczesnych urządzeń społecznych, aby je mógł, gdy dojrzeje, wykorzenić i przyczynić się do naprawy i doskonalenia istniejących stosunków życia. Szkoła winna też pamiętać, że dzieciństwo jest okresem w rozwoju jednostki, mającym pewne swoiste właściwości i prawa.

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

Program nauczania w szkołach opartych na metodzie Winnetkowskiej obejmuje: a) przedmioty podstawowe, które opanować musi każdy uczeń (czytanie, pisanie, rachunki, ogólne wiadomości o świecie), b) prace społeczne i twórcze (sztuki piękne i literatura), w których pozostawia się uczniom swobodę, uwzględniając ich zdolności i zainteresowania. Połowa dnia poświęcona jest przedmiotom podstawowym, druga zaś pracy twórczej. Przedmiotem nauki są też historja i geografja, z któremi łączy się inne przedmioty, jak rysunek, modelowanie, śpiew. Wyodrębnianie przedmiotów następuje na stopniu średnim. W szkole średniej zaczyna się specjalizacja w postaci kursów, przyczem uczniowie mają swobodę w wyborze przedmiotów, które ich najwięcej interesują. W związku z programem opracowało grono nauczycielskie przy współudziale psychologów testy w zakresie każdego przedmiotu, ułożone w formie pytań, na które uczeń odpowiada pisemnie. W ten sposób może nauczyciel poznać słabe strony ucznia i przez odpowiednie zadania usunąć zauważone braki. Skoro uczeń sądzi, że już opanował dane zagadnienie, udaje się do nauczyciela po test końcowy, celem sprawdzenia, czy się dostatecznie orjentuje w przedmiocie. Testy te zastępują więc egzaminowanie i recytowanie lekcyj, praktykowane zazwyczaj w szkole. Przekonano się, że dzieci uczą się w ten

sposób kontrolować własne wiadomości i swą sprawność, zaś zaoszczędzony czas poświęcają pracy artystycznej.

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

Zarówno system daltoński, jak i metoda projektów i metoda Winnetkowska są z jednej strony wypływem stosunków społecznych, potrzeb i umysłowości społeczeństwa amerykańskiego, z drugiej zaś strony mają swe źródło, jak to zobaczymy w następnych rozdziałach, w koncepcjach filozofów i pedagogów amerykańskich, w szczególności *Dewey'a, James'a* i *W. Kilpatricka.* Metody te, a właściwie systemy edukacji są konsekwentnem rozwinięciem ich poglądów filozoficznych i socjologicznych w zastosowaniu praktycznem. Mają więc zapewniony rozwój, zwłaszcza w krajach anglosaskich, gdzie odbywa się praca systematyczna nad ich ciągłem doskonaleniem.

Z przedstawionych tu ważniejszych poglądów na tworzące się w naszej erze formy nowego wychowania wynika, że pojęcie „nowej szkoły" ulega ciągłej ewolucji i staje się coraz bogatsze w treść. W rozwoju tego pojęcia rozróżnić możemy trzy główne fazy:

1. W początkach dążeń reformatorskich wysuwa się na plan pierwszy uwzględnienie aktywności fizycznej w szkole, jako reakcja przeciw skrajnemu intelektualizmowi i werbalizmowi w nauczaniu. Na skutek tych dążeń wyłania się koncepcja „szkoły pracy“ *(Arbeitsschule)*.

2. W miarę rozwoju i pogłębienia problemu „nowa szkoła“ zwraca uwagę zarówno na aktywność fizyczną jak i umysłową, przyczem podkreśla silnie pierwiastki społeczno-etyczne i estetyczne w wychowaniu. Dzięki takiemu ujmowaniu rozwija się pojęcie szkoły aktywnej, spólnoty szkolnej *(Ecole active, Gemeinschaftsschule)*. W związku z poglądami społeczno-politycznemi powstaje koncepcja „szkoły produkcyjnej“, rozwijającej się w ramach gospodarki przemysłowo-rolniczej.

3. Wreszcie wyłania się idea „szkoły twórczej“, wynikająca z filozofji absolutnej *Hoene-Wrońskiego* i filozofji uniwersalnej *Trentowskiego*. W szkole twórczej odbywa się pod wpływem sytuacyj i podniet środowiska samorzutne wyzwalanie się energij psychofizycznych, ujawniających się wciąż w nowych i różnorodnych postaciach. Dokonuje się tu na skutek własnych wysiłków jednostki i grupy ciągłe doskonalenie się wewnętrzne, nieprzerwane „stwarzanie się własne“, jako procesy życiowe, które się nigdy nie powtarzają w tej samej postaci i które kresu swego nie mają. Stwarzanie się jest bowiem procesem wiecznym i powszechnym — jest prawem życia całego. W szkole twórczej odbywa się proces „stwarzania się“ człowieka coraz doskonalszego, głęboko uspołecznionego i wewnętrznie wolnego.

Z rozważań tych wynika, że w pojęciu szkoły nowej — szkoły twórczej, tkwi treść nader bogata. Zasada samodzielnego zdobywania umiejętności i wiedzy, pielęgnowanie zdrowia i rozwój sprawności fizycznej, czynniki społeczno-etyczne i religijne, pierwiastki piękna, umiejętność wyrażania własnych przeżyć — swych uczuć, myśli i dążeń — w różnorodnej postaci, w formie słowa, gestu, rysunku, ulepianki, tonu i t. p., a przedewszystkiem budzenie zdolności do ciągłego samokształcenia i doskonalenia się wewnętrznego — oto czynniki, składające się na pojęcie szkoły twórczej, która pomimo tej wspólnej treści i pomimo, że w niej podobny duch

panuje, różne przybiera formy, jej praca produktywna i twórcza w różnej ujawnia się postaci, zależnie od warunków środowiska i osobowości nauczyciela. Tworząc w ten sposób pojmowane formy wychowania, nadaremnie szukalibyśmy gotowych wzorów i usiłowania tego rodzaju sprzeciwiałyby się wogóle samemu pojęciu i istocie szkoły twórczej.

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

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

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

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

4. Każdy wiek ma właściwy sobie charakter. Stąd też dyscyplina jednostkowa i grupowa powinna być organizowana przez dzieci same przy współpracy nauczycieli; powinna ona zmierzać do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej.

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

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

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

Zasady powyższe pragnie M. L. N. W. urzeczywistnić w szkołach istniejących i przez tworzenie szkół nowych, przez współpracę wszystkich nauczycieli, bez względu na to, w jakim typie szkoły są czynni, następnie przez współdziałanie nauczycieli i rodziców, tudzież przez zespolenie nauczycieli i wychowawców wszystkich krajów. Swoje idee propaguje Liga na międzynarodowych kongresach, zwoływanych co dwa lata*) i w czasopismach, wydawanych w różnych językach: francuskim, niemieckim, angielskim, włoskim, polskim, hiszpańskim, szwedzkim, czeskim, bułgarskim i innych[29]).

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

---

*) W r. 1923 odbył się II-gi Kongres L. N. W. w Montreux (Szwajcarja), w r. 1925 — III-ci w Heidelbergu (Niemcy), w r. 1927 IV-ty w Locarno (Szwajcarja) i ostatnio V-ty w r. 1929 w Elsinore (Danja).

[29]) *Pour L'Ere Nouvelle.* Revue *Mensuelle* D'Education Nouvelle. Paryż, Bruksela, Genewa. — *Das Werdende Zeitalter.* Berlin. *The New Era.* Londyn. — Czasopismo *Ruch Pedagogiczny* (wydawnictwo Związku Naucz. Pol., wychodzące w Krakowie od r. 1912, propaguje zasady Ligi Nowego wychowania od chwili jej utworzenia. — *L'Educazione Nazionale.* Rzym. — *Swobodno Vospitanie.* Sofja. — *Nové Skoły.* Berno. — *Revista de Pédagogia.* — Madryt. — *Pedagogiska Spörsmal.* Sztokholm. — *Radna Skola.* Belgrad.

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

IV.

PODSTAWY SOCJOLOGICZNE SZKOŁY TWÓRCZEJ.

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

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

---

[1]) *Fl. Znaniecki.* Socjologja wychowania. Tom. I, Warszawa 1928.

abstrakcyjnie i jest w rzeczywistości niemożliwością. Człowiek rzeczywiście izolowany nie może podlegać obserwacji[2]).

Pedagogika uznać musi jako naczelną zasadę fakt, że wychowanie nie istniałoby wogóle bez istnienia społeczności zorganizowanej, to jest bez istnienia spólnego dobra duchowego, z którego każda jednostka ma prawo korzystać i w niem współuczestniczyć. Trzeba więc poznać stosunek jednostki do społeczności w jej różnorodnych postaciach, a więc stosunek jednostki do rodziny, do gminy, państwa i wreszcie do całej ludzkości. Wychowanie bowiem każdej jednostki uwarunkowane jest temi stosunkami. Społeczeństwo nie jest czynnikiem stałym, niezmiennym, podobnie jak nim nie jest jednostka. Podobnie jak jednostka, tak i społeczeństwo podlega rozwojowi, który odbywa się według tych samych praw ogólnych, co i rozwój jednostki[3]). Znajomość tych praw jest konieczna dla wychowawcy, a to ze względu na zrozumienie wpływu grup społecznych na jednostkę, zwłaszcza, że ogólne prawa kształcenia społeczeństwa są — jak to już stwierdził *Plato* — identyczne z ogólnemi prawami kształcenia jednostki.

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

W procesie kształcenia i wychowania rozróżnić możemy trzy główne czynniki: pierwszym jest dziecko i jego dyspozycje psycho-fizyczne, jego zainteresowania i uzdolnienia; drugi — to osobowość nauczyciela-

---

[2]) *G. Davy*. Éléments de Sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation. Paryż 1924.

C. Bouglé. Qu'est-ce-que la sociologie? Paryż 1925.

[3]) *Paul Natorp*. Sozialpädagogik. Stuttgart 1925. Wyd. VI. Str. 84 i n.

wychowawcy; trzeci wreszcie — to środowisko, otoczenie i istniejące w niem dobra materjalne i wartości duchowe. W dalszej części naszych rozważań zajmiemy się pierwszemi dwoma czynnikami, teraz zaś spróbujemy poddać analizie tak ważny w procesie wychowania i kształcenia czynnik, jakim jest otoczenie i środowisko dziecka.

Pojęcie środowiska, dotąd jeszcze w nauce nieustalone i nieokreślone w sposób ścisły, występuje w pedagogice dopiero w ostatnich kilku latach. Atoli fakt oddziaływania środowiska na rozwijające się dziecko ujawnia się tak silnie, że już dziś rozwija się specjalna gałąź wiedzy, zwana „pedagogiką środowiska"[4]). Wcześniej niż w pedagogice spotykamy się z pojęciem środowiska w biologji, w teorji ewolucji *(Lamarck)*, która przyjmuje, że pod wpływem podniet środowiska ujawniają się i rozwijają u roślin i zwierząt pewne cechy wrodzone. Biologja zaś współczesna bada rośliny i zwierzęta nie jako wyodrębnione jednostki, ale jako człony zespołów na podłożu ich życia. Obok tego ujęcia biologicznego spotykamy się też z pojęciami środowiska ze stanowiska filozofji pozytywistycznej u historyka kultury *Bucklego* i filozofa sztuki *Taine'a*, którzy pojmują środowisko jako zespół czynników klimatycznych, krajobrazowych, fizjograficznych, wpływających na jednostkę, na jej twórczość i urabiających ją fizycznie i duchowo.

Głębszą treść nadaje pojęciu środowiska dopiero wiek XX dzięki badaniom socjolgicznym i psycho-pedagogicznym. Ujmujemy dziś środowisko ze stanowiska jednostki i jej stosunku do otoczenia. W wychowaniu chodzi nam o stwierdzenie, jak środowisko (n. p. osoby, rzeczy, zwyczaje, wartości kulturalne, znajdujące się w otoczeniu dziecka) oddziaływa na jednostkę i w jaki sposób ona na wpływy te reaguje. Zadaniem wychowania jest stopniowe wprowadzanie dziecka w świat wartości etycz-

---

[4]) *A. Busemann.* Pädagogische Milieukunde. Halle 1927. — *W. Popp.* Das pädagogische Milieu. Langensalza 1928. — *M. Slawinski.* Milieupädagogik. Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie. 1926. — *W. Stern.* Studien zur Personenwissenschaft. Lipsk 1930. — *K. Graucob.* Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde. (*Ztschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd.* nr. 1, 3 r. 1931). — *Fl. Znaniecki.* Socjologja wychowania. Warszawa 1928. — *O. Decroly.* L'hérédité et le milieu. (*Le Service Social* nr. 1, r. 1929).

nych, społecznych, estetycznych, naukowych, religijnych, przez co dokonuje się przystosowanie wychowanka do kultury społeczeństwa dojrzałego. Ten proces asymilacji odbywa się w trzech fazach:

1. W środowisku domowem, gdzie dziecko drogą naśladownictwa i sugestji wrasta stopniowo w sferę uczuć, myśli i dążeń grupy rodzinnej, w jej pojęcia obyczajowe, zwyczajowe i religijne. Przeżycia w izbie dziecinnej, w domu rodzicielskim, pozostawiają silne ślady w psychice dziecka i przyczyniają się do urobienia jego osobowości.

2. W drugiej fazie dokonuje się przygotowanie do kultury dorosłych w środowisku szkolnem, gdzie następuje systematyczne i planowe wprowadzenie ucznia w świat wartości duchowych, przyczem podlega on mniej lub więcej wpływom nauczyciela i rówieśników i wogóle całego ducha szkoły i gdzie w dalszym ciągu urabia się jego osobowość.

3. Wreszcie przystosowanie odbywa się w grupie dorosłych w środowisku szerszem, n. p. w grupie zawodowej, politycznej, religijnej i t. p., gdzie działają przyjęte normy i prawa z siłą konieczności[5]). Na rozwój jednostki działają też niezawodnie warunki klimatyczne i krajobrazowe (krajobraz wysokogórski, nizinny, nadmorski i t. p.), tudzież różna struktura społeczno-gospodarcza środowiska, n. p. środowisko wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie, ośrodki przemysłowo-fabryczne, górnicze, robotnicze, handlowe, proletarjackie, inteligenckie i t. d. Widzimy więc, że dojrzewająca jednostka podlega nader różnorodnym wpływom swego otoczenia. Ogół podniet zewnętrznych, oddziaływujących na organizację psychofizyczną jednostki i wywołujących w niej pewne reakcje stanowi środowisko. Psycholog i filozof niemiecki *W. Stern* odróżnia środowisko *(Milieu)* od otoczenia *(Umwelt)*. Według niego otoczenie stanowi świat współistniejący z daną jednostką o tyle, o ile on wchodzi z nią faktycznie w styczność i o ile oddziaływa na jej postawę. Przy współudziale jednostki dokonuje się selekcja i rozgraniczenie otoczenia, a zarazem jego kształtowanie, postaciowanie, strukturyzacja. Środowisko zaś oznacza

---

[5]) *O. Tumlirz.* Pädagogische Psychologie. Landschaft und weitere Umwelt. Str. 293 i n.

poprostu świat rzeczy, jak klimat, atmosferę, krajobraz, dom, warunki techniczne i gospodarcze życia. W pierwszym wypadku wchodzą w grę czynniki świadome, w drugim zaś czynniki pozbawione świadomości[6]).

W rzeczywistości czynniki te przenikają się nawzajem; między otoczeniem i środowiskiem a jednostką istnieje stosunek wzajemnego oddziaływania. Jednostka słaba, sugestywna ulega w stopniu bardzo silnym oddziaływaniu środowiska, podczas gdy jednostka, będąca osobowością wyposażoną w wybitne zdolności twórcze wywiera nieraz w dużej mierze wpływ na kształtowanie się, strukturyzację środowiska, na co wiele przykładów znaleźć można w życiu spółczesnem i w dziejach np., że przytoczymy tu tylko przemożny wpływ twórczy uniwersytetów ludowych *Grundtviga* na strukturę społeczno-kulturalną i gospodarczą nowoczesnej Danji[7]).

Nie wszystkie rzeczy i zjawiska w otoczeniu jednostki wywierają na nią wpływ i nie na wszystkie ona reaguje. Ogół rzeczy i zjawisk, będących w styczności z daną jednostką, tworzy jej środowisko objektywne. Przeżycia zaś wewnętrzne jednostki w związku z oddziaływaniem podniet zewnętrznych, między któremi dokonywa ona selekcji i wobec których zachowuje się aktywnie, wpływając na ich ukształtowanie i strukturę, stanowią jej środowisko subjektywne. To właśnie środowisko ma w wychowaniu i kształceniu jednostki znaczenie istotne. Proces tworzenia środowiska subjektywnego dokonywa się na skutek działania sił wewnętrznych jednostki, świat zaś zewnętrzny dostarcza jej tworzywa. Stąd więc wynika związek i zależność między dyspozycjami psychofizycznemi jednostki a środowiskiem. W ten sposób ujmujemy środowisko ze stanowiska pedagogicznego.

Po rozpatrzeniu pojęcia środowiska, jego rodzajów i czynników tworzących jego strukturę, zastanowimy się zkolei nad metodami badania i poznania środowiska. Z chwilą objęcia posady powinien nauczyciel poznać środowisko swej

---

[6]) *W. Stern.* Studien zur Personenwissenschaft. T. I. Lipsk 1930.

[7]) *A. H. Hollmann.* Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji. Warszawa 1924. — *Władysław Wolert.* Demokracja i kultura. Warszawa 1930.

działalności wychowawczej i oświatowo-kulturalnej pod względem fizjograficznym, gospodarczo-społecznym i kulturalnym. Gruntowne poznanie i zrozumienie środowiska i jego struktury umożliwi mu oparcie pracy wychowawczej w szkole i oświatowo-kulturalnej poza szkołą na podstawach realnych i konkretnych. Z łatwością wniknąć może w życie środowiska nauczyciel, który wyszedł z danego środowiska i jest z niem niejako organicznie związany, oczywista, o ile posiada dostateczne wykształcenie pedagogiczne i socjologiczne i o ile przyswoił sobie odpowiednie metody badania.

Na podstawie obserwacji notujemy objawy, zachodzące w sferze rzeczy, w życiu mieszkańców, w sferze wartości duchowych danego środowiska, z któremi nasi uczniowie pozostają w styczności. Obserwując przeżycia jednostki na skutek tej styczności, staramy się zbadać „siły twórcze", tkwiące w danem środowisku i ich wpływ na urabianie osobowości dziecka. Głównem zadaniem naszem będzie zbadanie i zrozumienie środowiska tak, jak je przeżywa dana jednostka. Pedagoga bowiem interesuje przedewszystkiem środowisko osoby konkretnej, t. j. każdego ucznia w klasie. Środowisko objektywne wpływa na stronę fizyczną jednostki, na jej życie biologiczne, środowisko zaś subjektywne pozostaje w związku z jej rozwojem duchowym. Wychowawca stara się n. p. na podstawie badania poznać swego ucznia, pochodzącego ze sfery proletarjackiej, celem stosowania względem niego odpowiednich środków wychowawczych. Poznaje więc najpierw jego środowisko objektywne, (stosunki gospodarcze, warunki higjeniczne, poziom moralny, co mu umożliwia stwierdzenie jego stanu fizycznego i znalezienie odpowiednich środków rozwoju dziecka. W związku z tem może też stwierdzić, o ile dane środowisko wspiera, względnie tamuje rozwój dziecka, jego sprawności fizycznej i zdolności duchowych. Nasuwa się tu zagadnienie współdziałania wychowawczego szkoły ze środowiskiem domowem ucznia, względnie przeciwdziałania, z zachowaniem pełnego umiaru i taktu, ew. wpływom ujemnym środowiska. Obok tego staramy się poznać środowisko subjektywne ucznia, t. zn., jak otoczenie w którem żyje, odzwierciedla się w jego psychice. Zbadać to możemy na podstawie obserwacji zachowania się ucznia podczas pracy, nauki, zabawy, na podstawie jego wypracowań wolnych, rysunków, robót ręcznych,

jego postępowania wobec rówieśników i nauczycieli. Analizując n. p. wolne wypracowania ucznia, jego rysunki i prace ręczne, możemy poznać jego zainteresowania i zdolności, ujawniające się nietylko wskutek działania sił wewnętrznych, tkwiących w psychice jednostki, ale w dużej mierze także pod wpływem podniet środowiska.

Wyobraźmy sobie nauczyciela, pracującego w środowisku wiejskiem. Obowiązkiem jego jest możliwie dokładne poznanie środowiska domowego każdego ze swych uczniów, a następnie poznanie i zrozumienie życia całej wsi. Stara się więc poznać stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców swego ucznia, liczebność danej rodziny, warunki higjeniczne i zdrowotne w domu, czy dziecko ma dostateczną opiekę, czy i o ile pomaga i pracuje w gospodarstwie rodziców i t. p. Dane te umożliwią nauczycielowi zrozumienie zachowania się dziecka i jego postępowania, tudzież stosowanie odpowiednich środków wychowawczych. Równocześnie poznaje krajobraz swojej wsi, jej strukturę społeczną i jej stosunki gospodarcze, jej życie duchowe. Zrozumienie i wniknięcie w kulturę wsi ułatwi mu poznanie psychiki ludności wiejskiej. Przedmiotem badań nauczyciela będzie więc gwara, zwyczaje i obyczaje ludu wiejskiego, sztuka ludowa, stroje ludowe i t. p. Zwróci też uwagę na przetwarzanie się struktury wsi w związku z takiemi objawami, jak emigracja i reemigracja, urbanizacja, zwłaszcza na stopniowe oddziaływanie miasta na wieś[8]).

Ogólnie charakteryzują życie na wsi, jako spokojne i powolne. W zależności od przyrody (długa zima, długie wieczory zimowe) cechuje życie mieszkańców wsi powolne tempo i rytm. Jako charakterystyczne cechy psychiki ludu wiejskiego wymienia się m. i.: konserwatyzm, utylitaryzm, przywiązanie do ziemi, religijność, myślenie magiczne i związana z tem skłonność do przesądów. Na podłożu tego środowiska można dopiero głębiej wniknąć w potrzeby dziecka wiejskiego i zrozumieć lepiej jego życie duchowe.

---

[8]) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Kultura wsi. Biuletyn XIII konferencji oświatowej. Warszawa 1930. — *Rocznik Wołyński* pod red. *J. Hoffmana.* Tom I i II. Równe 1930 i 1931. — *Lud*, organ Pol. T-wa Etnograficznego pod red. *A. Fischera* (tu znajdzie czytelnik odp. bibljografję). Lwów. — *Polska Oświata Pozaszkolna.* Organ Zw. Naucz. Pol. Warszawa.

Zagadnienie wychowania dziecka wiejskiego w związku ze środowiskiem stanowi dziś przedmiot dość licznych badań, zwłaszcza w literaturze niemieckiej[9]). W naszem piśmiennictwie spotykamy dotąd tylko nader skromne zaczątki w formie artykułów ogłaszanych w *Pracy Szkolnej*. Z badań autorów niemieckich wynika, że w rozwoju duchowym dziecko miejskie przewyższa naogół dziecko wiejskie. I tak *Sassenhagen* na podstawie zbadania 561 dzieci ze środowiska wiejskiego i miejskiego, stwierdza u pierwszych słabiej rozwinięte zdolności myślenia logicznego, uboższą fantazję, natomiast lepiej rozwinięte zmysły i większą zdolność obserwacji. Tempo w rozwoju dziecka wiejskiego jest powolniejsze w porównaniu z dzieckiem miejskiem. Do podobnych wyników doszli i inni autorzy, jak *Bode, Fuchs, Goddard, Hauck,* który badał inteligencję dzieci ze środowisk wiejskich i fabrycznych ogółem 406 dzieci na niem. Górnym Śląsku w okolicy Bytomia, Gliwic, Raciborza, Hindenburga i doszedł do wniosku, że w porównaniu z dziećmi wiejskiemi dzieci ze środowisk fabrycznych wykazują lepsze rezultaty w rozwiązywaniu testów. Ogólne wyniki wynoszą ok. 22% na korzyść dzieci ze środowisk przemysłowych. Do wyników podobnych doszedł też *Goddard,* który w St. Zj. Am. Pn. badał poziom inteligencji dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Wyniki te przedstawiają się następująco:

Środowisko	Inteligencja powyżej normy	Inteligencja normalna	Inteligencja poniżej normy
Dzieci miejskie . .	27,2%	36,8%	35,9%
Dzieci wiejskie . . .	22,8%	33,5%	43,7%

Oczywista, wyniki podobnych badań na naszym gruncie mogą się przedstawiać odmiennie i trudno byłoby teraz bez dostatecznego materjału wyrobić sobie sąd zbliżony do rzeczywistości. Z obserwacji codziennej w pracy szkolnej wia-

[9]) *Bode-Fuchs.* Psychologie des Landkindes. Halle 1925. — *R. Sassenhagen.* Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes. Lipsk 1926. — *H. Kautz.* Im Schatten der Schlote. Einsiedeln 1926. — *E. Goldbeck.* Die Welt des Knaben. Berlin 1927. — *Kozminski.* Die Prüfung der Intelligenz von Dorfkindern. — *Hauck.* Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkindes. Langensalza 1929.

domo, że nasze dziecko wiejskie zwłaszcza w początkowym okresie szkolnym cechuje na ogół opieszałość w mówieniu, w wypowiadaniu swych myśli, pewne ubóstwo słownikowe, braki w myśleniu logicznem i skromny horyzont umysłowy. Natomiast — jak już wspomniano — odznacza się dużą bystrością spostrzegawczą i większą znajomością zjawisk przyrodniczych, w porównaniu z dzieckiem miejskiem.

Odmienny charakter ma praca nauczyciela w środowisku miejskiem, zwłaszcza w wielkomiejskiem, gdzie tempo i rytm życia cechuje pośpiech, który udziela się też i dziecku szkolnemu. Miasto jest ogniskiem intensywnego życia duchowego; stąd płyną prądy naukowe, artystyczne, religijne, polityczno-społeczne, wywierające wpływ na cały kraj. Urządzenia techniczne, higjeniczne, zbiory naukowe i artystyczne, zabytki i pomniki, wystawy i widowiska odgrywają wybitną rolę w rozwoju fizycznym i duchowym młodzieży, która dojrzewa w tempie szybszem w porównaniu z młodzieżą wiejską. Środowisko wielkomiejskie obok oddziaływania dodatniego na młodzież wykazuje też wiele objawów ujemnych. Fatalne warunki mieszkaniowe dzieci, zwłaszcza ze sfer proletarjackich, niedożywienie, rozluźnienie życia rodzinnego, wczesne zarobkowanie, wpływ „ulicy“ powoduje skarłowacenie, szybkie starzenie się, wysoki procent śmiertelności wśród dzieci. Obowiązkiem szkoły jest tedy roztoczenie troskliwej opieki przedewszystkiem nad dzieckiem ze sfer proletarjackich, pozbawionem nieraz najprymitywniejszych potrzeb życiowych.

Szkoła stanowi w porównaniu z jego domem zazwyczaj środowisko wyższe pod względem kulturalnym, pod względem urządzeń higjenicznych i życia duchowego. Tutaj pod kierunkiem wychowawcy powstają warunki, sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi dyspozycyj psychofizycznych o charakterze dodatnim, a z drugiej strony tamujące rozwój oddziedziczonych cech ujemnych, antyspołecznych i szkodliwych dla wychowania jednostki kulturalnej i uspołecznionej.

Wspomniałem już, że proces tworzenia środowiska subjektywnego dokonuje się na skutek działania sił wewnętrznych jednostki, świat zaś zewnętrzny dostarcza jej tworzywa. Stąd wynika stosunek zależności wzajemnej między dyspozycjami psychofizycznemi i uzdolnieniami jednostki, a jej środowiskiem. Nasuwa się tu zagadnienie, który z tych dwu

czynników, czy dyspozycje oddziedziczone i zdolności wrodzone, czy też środowisko silniejszy ma wpływ na wychowanie i urabianie charakteru i osobowości. Zagadnienie to podejmuje m. i. *O. Decroly* w rozprawie p. t. „dziedziczność i środowisko", opierając się na wynikach badań, dokonanych przez uczonych amerykańskich nad dziećmi adoptowanemi[10]). Jeślibyśmy przyjęli — mówi *Decroly* — że dziedziczność jest wszystkiem, i że środowisko nie ma żadnego znaczenia, oznaczałoby to bankructwo wszelkich teoryj pedagogicznych, zarówno dawnych, jak i najbardziej nowoczesnych. Jeślibyśmy znowu uważali dziedziczność za nic nie znaczący czynnik, a środowisko za potęgę bezwzględną, wówczas wszystko zależałoby od stosunków rodzinnych, od szkoły i nauczyciela, od otoczenia społecznego, — wtedy nawet w najcięższych wypadkach zbawienia trzebaby oczekiwać ze strony wychowawców. W rzeczywistości tak nie jest, gdyż obu tym czynnikom przyznać musimy wybitną rolę w wychowaniu i w urabianiu osobowości, jak to wynika z badań dokonanych m. i. pod kierunkiem *Termana.* Badano wpływ środowiska na rozwój intelektualny i moralny dzieci adoptowanych, sierot i dzieci opuszczonych, które umieszczono w rodzinach stojących na wyższym poziomie kultury społecznej i etycznej, a także wpływ środowiska na rozwój dzieci, wychowywanych w warunkach mniej pomyślnych. Okazało się, że różnica wartości intelektualnych wynosiła około 15% na korzyść pierwszych. Badania te, prowadzone przez dłuższy okres czasu, stwierdzają niezaprzeczony wpływ środowiska wyższego na rozwój sprawności intelektualnej i prawdopodobnie także i na doskonalenie charakteru. Ten wpływ dodatni jest tem silniejszy, im warunki kulturalne samego środowiska są korzystniejsze, i im to oddziaływanie rozpoczęło się wcześniej i trwało dłużej. Jednakowoż działanie czynnika dziedziczności okazało się w stosunku do środowiska o wiele silniejsze, co zresztą już stwierdził *Galton,* według którego „przyroda ma ogromną przewagę nad wychowaniem", ponieważ „siły potencjalne, oddziedziczone są ustalone niezmiennie w każdym organizmie." Ale mimo to wpływ środowiska zaznacza się wyraźnie, jak to wykazały rezultaty wspomnianych badań. Wychowanie nie może

---

[10]) *Dr. O. Decroly.* L'hérédité et le milieu.

wprawdzie zmienić cech oddziedziczonych, ale może ułatwiać i wspierać ich rozwój, o ile to są dyspozycje dodatnie, względnie utrudniać i tłumić cechy ujemne i zapobiegać ich ujawnianiu się. W ten sposób pojmujemy oddziaływanie środowiska na rozwój fizyczny dziecka, na poziom jego inteligencji, tudzież na jego wartość społeczno-etyczną.

Środowisko gospodarczo silniejsze wpływa korzystniej na rozwój fizyczny i zdrowotność dzieci w porównaniu ze środowiskiem ekonomicznie słabem, co się ujawnia w przybieraniu na wzroście, na wadze, na objętości klatki piersiowej. Badano n. p. średni przyrost uczniów szkół średnich, pochodzących przeważnie ze sfer zamożnych, tudzież uczniów szkół ludowych i terminatorów, rekrutujących się ze sfer proletarjackich i stwierdzono przyrost w cm (średnio):

a) u uczniów szkół średnich:

Wiek życia	13 rok	14 rok	15 rok	16 rok
Przyrost w cm	5 cm	7 cm	6 cm	5,5 cm

b) u uczniów szkół ludowych i terminatorów:

Wiek życia	13 rok	14 rok	15 rok	16 rok
Przyrost w cm	6 cm	4 cm	3,5 cm	4 cm

Śmiertelność dzieci pozostaje w prostym stosunku do zamożności i do liczby pokojów danej rodziny. Na 100 dzieci w wieku od 1—4 lat śmiertelność wynosiła:

	A) w mieście	B) na wsi
a) w rodzinach zamożnych	5,2	2,8
b) „ „ średnio-zamożnych	9,4	5,2
c) „ „ niezamożnych	10,3	6,7
d) „ „ biednych	11,5	7,1

Na 10.000 dzieci w wieku od lat 5—15 śmiertelność wynosiła:

a) w rodzinach zamożnych	17
b) „ „ średniozamożnych	25
c) „ „ ubogich	40

Badania dzieci pochodzących z różnych środowisk stwierdzają, że na ich stan zdrowotny, na tempo i proporcje

wzrostu i wagi wpływają stosunki gospodarcze rodziców, wysokość zarobków i ceny chleba na targu[11]).

Podobnie jak w rozwoju fizycznym, oddziaływanie środowiska zaznacza się też w życiu intelektualnem jednostki. Inteligencja jest wprawdzie uwarunkowana dyspozycjami wrodzonemi, ale środowisko sprzyjające może pobudzać jej rozwój, skierowywać jej funkcje na odpowiednie tory, pobudzać jej wydajność bądź to w kierunku praktycznym, bądź też teoretycznym. Już *Binet* stwierdza różnicę wynoszącą 1½ roku w poziomie inteligencji na korzyść dzieci ze sfer kulturalnych i ekonomicznie silnych. Do podobnych wyników doszły badania późniejsze *Termana, Descoeundres, Roloffa, Burta,* stwierdzające zależność poziomu i rodzaju inteligencji od środowiska.

Psycholog angielski *Burt* badał inteligencję dzieci dwu szkół powszechnych w Londynie, w dwu różnych dzielnicach posiadających wręcz odmienną strukturę socjalną i gospodarczą. Okazało się, że różnica wieku inteligencji wynosiła dwa a nawet więcej lat na korzyść dzieci ze środowiska zamożniejszego, co wykazuje następująca tabelka:

Wiek życia		7	8	9	10	11	12	13	14
Wiek inteligencji	Szkoła w środ. zamożnem	8,9	10,1	10,6	11,5	12,1	12,8	13,7	14,2
	Szkoła w środ. niezamożnem	6,1	7,2	8,4	9,6	10,3	11,0	11,7	11,6

Można również stwierdzić pewien związek między środowiskiem a wydajnością pracy dzieci, wyrażoną oceną z poszczególnych przedmiotów nauki. Badania statystyczne, dokonane w Niemczech, wykazują, że wśród dzieci rodziców z wykształceniem uniwersyteckiem 50,5% otrzymywało w szkole oceny dobre i bardzo dobre, dzieci nauczycieli ludowych 49,7%, dzieci kupców 26%, rzemieślników 14,2%, robotników fabrycznych 11,7%, kramarzy 10,4%, wyrobników dziennych i służby 8,3%[12]).

[11]) *Nohl-Pallat.* Handbuch der Pädagogik. II Bd. Langensalza 1929. Str. 31 i n.

[12]) *Nohl-Pallat.* op. cit., str. 329 i n.

Może najsilniejszy wpływ wywiera środowisko na stronę moralną dziecka, na przyswojenie sobie nawyków i przyzwyczajeń, na postępowanie jego w życiu. W środowisku stojącem na niskim poziomie etycznym dziecko jest zaniedbane i upośledzone pod względem moralnym. Pod wpływem ujemnego przykładu dorosłych, wskutek naśladownictwa i sugestji upośledzenie przybiera charakter genetyczny i wówczas konieczne jest wychowanie takich dzieci w zakładach specjalnych.

Niebezpieczny zwłaszcza jest okres dojrzewania, kiedy znaczna część młodzieży ze sfer proletarjackich zaczyna zarobkować, opuszcza często dom rodzinny i usamodzielnia się, zdobywa środki pieniężne i może niemi rozporządzać. Wytworzenie dla tej młodzieży odpowiedniego środowiska kulturalnego podczas pracy zawodowej i w godzinach wolnych działa zapobiegawczo i przyczynia się do rozwoju aparatu hamulcowego.

W rozwoju motywów etycznych i hamulców wybitną gra rolę środowisko, które umożliwia tworzenie się świadomości moralnej, pojęć i sądów moralnych. Niski poziom środowiska, surowa karność, polegająca na budzeniu obawy i strachu, rodzi kłamstwo, podstęp, uczucie zawiści i pragnienie zemsty. To są właśnie główne motory demoralizacji dzieci, zdziczenia moralnego i wykolejenia młodzieży[13]). Dobry przykład, zdrowa atmosfera moralna, oparta na prawdzie, szczerości i zaufaniu do dziecka sprzyja wychowaniu zarówno w środowisku domowem, jak i szkolnem. W miarę doskonalenia osobowości dokonuje się opanowanie sfery emocjonalno-instynktowej przez inteligencję i wolę świadomą — słowem środowisko przyczynia się w znacznej mierze do wykształcenia charakteru, co właśnie jest głównem zadaniem wychowania. Na podłożu środowiska ująć musimy samą funkcję wychowania, jego treść, jego cele i zadania, co zkolei będzie przedmiotem naszych rozważań.

Wielu pedagogów i filozofów społecznych określa wychowanie jako jedną z najważniejszych funkcyj społecznych. *Durkheim,* znakomity socjolog

---

[13]) *B. Lindsey.* Bunt modzieży. — *Dr A. Mogilnicki.* Dziecko i przestępstwo. — *Dr M. Friedländer.* Znaczenie środowiska w wychowaniu. (*Ruch Pedagogiczny* nr. 9 i 10, r. 1928.) — *Dr J. Kuchta.* Dążenia do kompensacji u dziecka-włóczęgi a postawa wychowawcza. Kraków 1930.

i pedagog francuski, ujmuje wychowanie, jako sprawę wybitnie społeczną, a to zarówno ze względu na jego pochodzenie, jak i na jego funkcje. Stąd też pedagogja zależy od socjologji więcej, niżeli wszystkie inne umiejętności[14]). Wychowanie — mówi *Durkheim* — jest czynnością sprawowaną przez generacje starsze, wywierające wpływ na pokolenie jeszcze niedojrzałe do życia społecznego. Zadaniem jego jest obudzić i rozwinąć w dziecku pewną sumę właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakich wymagać będzie od niego społeczność polityczna jako całość i środowisko zawodowe, w którem mu żyć i działać przypadnie.

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

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

---

[14]) *Emile Durkheim.* Éducation et Sociologie. Paryż 1922.

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

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

Zdaniem *Durkheima* społeczeństwo znajduje się w stosunku do każdej nowej generacji jakgdyby wobec czystej, niezapisanej prawie karty, na której wykreślić usiłuje zdobyte w czasie wieków doświadczenia. Stara się, by jednostkę samolubną i niespołeczną, jaką jest każde dziecko z urodzenia, uzdolnić do życia altruistycznego, moralnego i społecznego. Tak więc wychowanie, tworząc w człowie-

ku nową istotę, staje się funkcją twórczą[15]). Człowiek, którego urzeczywistnia w nas wychowanie, nie jest tym, jakim go uczyniła natura,ale jest takim, jakim go chce mieć społeczeństwo; a społeczeństwo pragnie go uzbroić zgodnie ze swoją wewnętrzną ekonomją. Jednostka należy całą swą istotą — ciałem i duszą, jak mówi *Bouglé,* do społeczeństwa, które ją kształtuje i urabia zgodnie ze swemi potrzebami i celami. Tak więc ideał pedagogiczny określony jest przez strukturę socjalną w danej epoce.

W różnych okresach dziejowych treść istoty społecznej, t. j. system pojęć, uczuć i przyzwyczajeń jest różny, ulega ciągłym zmianom i ewolucji w związku z funkcjami form życia społecznego[16]). Rozwój i układ stosunków społecznych wpływa też zarówno na formy wychowania, jak i na ostateczny cel edukacji. W epoce historycznej, uznającej podział na ludzi wolnych i niewolników, wychowanie dzieci musiało być zasadniczo różne, zależnie od pochodzenia i ich „istota społeczna" zawierała pod wielu względami treść odmienną. Właściwie wychowanie refleksyjne, ujęte w pewien system środków, zasad i celów, dotyczyło wyłącznie dzieci obywateli wolnych, dzieci zaś niewolników wychowywały się przeważnie samorzutnie i przygodnie. Ustrój kastowy, jak n. p. w starożytnym Egipcie, w Indjach, lub feudalny w Europie średniowiecznej musiał w konsekwencji wytworzyć wychowanie kastowe i stanowe, gdzie tylko pochodzenie decydowało o jakości edukacji. W państwach rządzonych absolutnie cel wychowania nie mógł być inny, jak tylko urobienie wiernych i ślepo posłusznych poddanych. Dopiero w ustroju demokratycznym i republikańskim możliwe jest wychowanie obywatela wolnego i świadomego swych celów, tworzącego wartości społeczne i kulturalne. W takim ustroju społecznym wyłania się też konieczność wychowania refleksyjnego dzieci wszystkich obywateli bez względu na ich stan majątkowy i pochodzenie. Ustrój demokratyczny zapewnia dzieciom możność kształcenia się w dowolnie obranym kierunku, zależnie od ich uzdolnienia i zainteresowania.

Rozwój stosunków społeczno-politycznych wywołuje zmiany w ustroju szkolnictwa. W miejsce szkoły stanowej, czy kastowej, właściwej epoce feudalizmu, zamiast osobnych

---

[15]) *Durkheim*, op. cit str. 107 i n. — [16]) *Bouglé*, op. cit. str. 12.

szkół dla dzieci ubogich, dla dzieci ludu („szkoła ludowa") i osobnych dla dzieci bogatych i warstw uprzywilejowanych w epoce oświeconego absolutyzmu, wyłania się w naszej erze koncepcja szkoły powszechnej i jednolitej. Jest to organizacja szkolnictwa, w której wszystkie stopnie i rodzaje szkół są połączone ze sobą w sposób organiczny, tak, że zapewnia ona każdemu dziecku bez względu na jego stosunki społeczne i pochodzenie możność kształcenia się w kierunku indywidualnych zdolności i zainteresowań, a tem samem szkoła jednolita musi być zarazem szkołą twórczą.

Socjologja uczy nas — mówi *Barth* — że koniecznym warunkiem rozwoju społeczeństwa jest jego jedność i zwartość. Tę jedność i zwartość osiągnąć można, jeśli wszyscy członkowie danego społeczeństwa mają możność i warunki współuczestniczenia w skarbach materjalnych i duchowych danego narodu — korzystania z nagromadzonych skarbów nauki, sztuki, techniki, urządzeń higjenicznych i kulturalnych. Dlatego też ze stanowiska socjologji musi się pedagog domagać, by w szkole ogólno-kształcącej, zarówno powszechnej jak i średniej, tudzież uzupełniającej wychowywały się wszystkie dzieci wspólnie bez różnicy pochodzenia, wyznania, stosunków materjalnych i t. p.[17]).

Tak więc w ciągu dziejów zmieniała się treść realna „istoty społecznej", zmieniał się ideał obywatela i człowieka pod wpływem cywilizacji i panujących stosunków społecznych. Szkoła twórcza, rozwijająca się w dobie obecnej, wychowywać musi dziecko zgodnie z duchem spółczesnej epoki kulturalnej. Wychować dziecko na obywatela i człowieka — to znaczy uzgodnić je z typem spółczesnego człowieka cywilizowanego, a więc uzdolnić je do uczestniczenia w skarbach wiedzy, sztuki i techniki, nagromadzonych i przekazanych przez pokolenia, a zarazem wzbudzić w niem energje, któreby mu umożliwiły wzbogacanie i pomnażanie dorobku kulturalnego, wytwarzanie nowych wartości bądź to materjalnych, bądź też duchowych.

---

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

W tym duchu pojmuje też *P. Barth* wychowanie, jako „rozkrzewianie społeczeństwa“ *(Fortpflanzung der Gesellschaft)*[18]). „Wychowanie — mówi *Barth* — jest rozkrzewianiem się społeczeństwa w czasie, podobnie jak kolonizacja jest niem w przestrzeni“. Ponieważ zaś społeczeństwo jest organizacją duchową, wobec tego i jego rozkrzewianie się w czasie musi z konieczności mieć charakter duchowy. Stąd wynika też, że pedagogika musi pozostawać w ścisłym związku z socjologją, która umożliwia nam zrozumienie wzajemnej zależności i wzajemnego wpływu jednostki i społeczeństwa, części i całości, a przedewszystkiem zrozumienie znaczenia procesów i objawów woli dla rozwoju społeczeństwa. Wola stanowi istotę człowieka i w miarę, jak się ona doskonali i komplikuje, postępuje też kultura społeczeństwa. Człowiek pierwotny odznacza się wolą impulsywną, życiem głównie instynktowem, człowieka zaś cywilizowanego cechuje wola złożona i zdolność rozróżniania i wyboru motywów. Tak więc zasadniczą cechą społeczeństwa jest zdaniem *Bartha* nie pierwiastek fizyczny, ale wola ludzka, zależna pozatem od ogólnych praw rozwoju. Wolą bowiem kierują wyobrażenia, a wyobrażenia prowadzą stopniowo do myślenia, do ducha, do świadomości własnej[19]).

Z powyższych rozważań wynika więc, że nauczyciel nowoczesny powinien zdobyć wykształcenie socjologiczne, ażeby sobie uświadomić stosunek zachodzący między socjologją a pedagogiką. Wychowawca powinien przedewszystkiem ze względu na wychowanie moralne wiedzieć, od jakich idei zależy istnienie społeczeństwa; on bowiem ma dbać o jego rozkrzewianie i pokojowy rozwój kulturalny. W średniowieczu n. p., kiedy panował ustrój stanowy i regulowanie życia od góry, cnota posłuszeństwa i podporządkowania się miała inne znaczenie, aniżeli dzisiaj. W dzisiejszem społeczeństwie są te cnoty jeszcze żywotne, ale już niewystarczające, ponieważ istnieje wolne współzawodnictwo, które wymaga samodzielności sądu i działania. To też nowoczesny wychowawca stara się rozwijać te cechy duchowe w swych wychowankach. Człowiek, posiadający samodzielną myśl i wolę, potrafi uznać istotne wartości moralne i intelektualne u drugiego, czyli mając swobodę w wyborze, umie ocenić i uznać istotny autorytet.

---

[18]) *Barth*, op. cit. str. 6 i n. — [19]) *Barth*, op. cit. str. 46 i n.

To właśnie stanowi treść i istotę posłuszeństwa w znaczeniu dzisiejszem. W epoce naszej istnieje wszędzie dążność do tworzenia wolnej organizacji powstałej na podstawie swobodnego wyboru w miejsce przymusowej. Tak więc ciągle wzrastająca samodzielność człowieka wolnego i dojrzałego jest prawem w historji i w tem właściwie tkwi postęp moralny ludzkości. Socjologicznie wykształcony nauczyciel zwróci szczególniejszą uwagę na rozwój samodzielności moralnej swego wychowanka[20]).

Nauczyciel powinien też wyrobić sobie sąd krytyczny o współczesnych prądach społecznych. Dzisiejsza n. p. forma współzawodnictwa przyczynia się do rozwoju egoizmu i do przeceniania dobra materjalnego. Tej tendencji powinno się nowoczesne wychowanie przeciwstawić i w miejsce współzawodnictwa o charakterze egoistycznym rozwijać należy zdolność spółdziałania, zmysł pracy dla dobra wspólnego.

Ustrój społeczny, zapewniający każdej jednostce równouprawnienie obywatelskie, wywiera przemożny wpływ na ducha szkoły i wychowania. Duch kastowości czy stanowości zanika obecnie, a na to miejsce tworzy się harmonijna zbiorowość, złożona z jednostek wolnych, oddanych pracy produktywnej i owianych duchem solidarności i kooperacji. W skład tej społeczności szkolnej wchodzą, jak już wspomniałem, uczniowie, nauczyciele i rodzice. Szkoła współczesna stwarza sobie pewne swoiste formy i środki, zgodne z duchem obecnej epoki, a przedewszystkiem takie urządzenia, które przyczyniają się do uspołecznienia dziecka. Formą taką jest między innemi samorząd uczniowski czyli gmina szkolna, która powstać i rozwijać się może tylko w społeczeństwie demokratycznem, natomiast w państwach, gdzie panuje duch absolutyzmu i samowoli biurokratycznej, instytucja taka pozbawiona soków żywotnych i wpływu środowiska skazana jest na wegetację, a nawet na zagładę. Wiadomo n. p., że przed wojną światową samorządy uczniowskie rozwijały się swobdnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn., w Anglji, Szwajcarji i w innych państwach demokratycznych, natomiast w Niemczech, w szczególności w Prusiech gminy szkolne nie mogły wydać należytych rezultatów

---

[20]) *Barth*, op. cit. str. 49 i n. — *C. Bouglé*. Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs. Paris 1929.

i uległy wypaczeniu. To też jednym z najbardziej istotnych warunków rozwoju szkoły twórczej, w której dzieci wychowują się w atmosferze swobody i wolności, rozumnej i karnej, w której przygotowują się do czynnego życia obywatelskiego i społecznego, jest demokratyczny i republikański ustrój społeczeństwa.

Na wychowanie wywierają też niezmierny wpływ formy gospodarki społecznej, istniejące w danej epoce, jak to widzieliśmy w stosunkach panujących w Szwecji w ub. wieku na tle rozwijających się tam nowych form produkcji. Inaczej wychowuje się dziecko w środowiskach, gdzie gospodarka społeczna jest prymitywna, mało skomplikowana, a zupełnie inne formy przybiera edukacja z chwilą powstania wielkiej wytwórczości fabrycznej i wielkich ośrodków przemysłowo-handlowych. „Dopóki w istniejących warunkach zbytu i współzawodnictwa możliwem jest — mówi *Dawid* — uprawianie rzemiosła, drobnej wytwórczości, ograniczanie się do małego rynku, dopóty ogół uparcie trzyma się tych form produkcji. Przechodzi do form wyższych, zdobywa się na większy wysiłek myślowy, podejmuje zadania myślowe o większej liczbie elementów wtedy dopiero, gdy zmusi go do tego zewnętrzna konieczność życiowa". Jednostka musi więc otrzymać gruntowniejsze wychowanie i wykształcenie w miarę jak warunki zdobywania środków do życia stają się trudniejsze i bardziej złożone. Podnosi się poziom intelektualny ogółu wtedy, gdy „społeczeństwo przechodzi na wyższy stopień produkcji i techniki, a więc gdy gospodarka naturalna ustępuje miejsca kapitalistycznej, przemysł drobny — wielkiemu, gdy w przemyśle dokonywa się coraz większa koncentracja przedsiębiorstw"[21]). W związku z temi faktami zmienia się forma i treść wychowania.

Wychowanie dzieci warstw ludowych w dobie istnienia gospodarki naturalnej i przemysłu drobnego odbywa się przeważnie w środowisku rodzinnem, w domu. Jest to wychowanie samorzutne, nie oparte na pedagogice refleksyjnej, a więc bezplanowe i przygodne. Mimo to w okresie prymitywnych stosunków społecznych wychowanie takie zapewniało dorastającemu pokoleniu poznanie potrzebnych w życiu ówczesnem wyobrażeń moralnych i religijnych, zwyczajów

---

[21]) *J. Wł. Dawid.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 339 i n.

i praw, normujących życie zbiorowe[22]). Dziecko zaznajamiało się w domu z typowemi formami pracy wytwórczej, wyrabiało sobie życiową sprawność i zdobywało potrzebne zręczności. Przy istnieniu pierwotnych, mało skomplikowanych form wytwórczości dziecko w miarę rozwoju sił fizycznych brało żywy udział w wytwarzaniu i sporządzaniu środków żywności, w przędzeniu i tkaniu, w przerabianiu surowców na odzież, w budowaniu domostwa, w sporządzaniu sprzętów i narzędzi i t. d. Dziecko pomagało tedy matce w gospodarstwie domowem, ojcu zaś na roli, w ogrodzie, w warsztacie. Wykonując te roboty, dziecko nietylko bezpośrednio i czynnie poznawało ówczesną formę gospodarki i przygotowywało się do życia społecznego, ale równocześnie wychowywało się samorzutnie. W pracach ręcznych bowiem tkwią, jak już podkreślono, siły i energje wychowawcze i kształcące. Dziecko wskutek tych zajęć rozwijało się fizycznie, kształciło swe zmysły, wyrabiało sobie zdolność obserwacji, sprawność i zręczność; dzięki tym zajęciom zdobywało pożyteczne nawyki, jak przyzwyczajenie do sumienności, dokładności i porządku. Te wysokie walory wychowawcze pracy ręcznej ujawniały się w szczególności w organizacji cechów średniowiecznych, gdzie uczeń kształcił się pod kierunkiem mistrza.

Jednakże w miarę rozwoju stosunków społecznych „warunki zdobywania środków do życia, technika pracy i odpowiadające im zadania myślowe stają się coraz więcej złożone, obejmują coraz większą liczbę elementów i wymagają większego wysiłku umysłowego, wskutek czego przystosowanie się do zadań tych staje się coraz trudniejsze, nie wystarczają już pierwotne jego sposoby, t. j. przez przykład i pouczanie rodziców, terminowanie w rzemiośle, praktykę w rolnictwie. Okazuje się potrzeba umiejętnego i refleksyjnego przygotowania, i ono to staje się zadaniem szkoły. Szkoła daje skrócone, przyśpieszone, intensywne przystosowanie do bardziej złożonych zadań życiowych, a to przez uprzednie utrwalenie w umyśle niektórych elementów przyszłych zadań (głównie w postaci t. zw. podstaw naukowych) i przez wyćwiczenie myślowych zdolności“[23]). W związku z nastaniem skomplikowanych

[22]) *Fl. Znaniecki.* Szkice z socjologji wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1924.

[23]) *Dawid*, op. cit. str. 342.

stosunków społecznych potrzeba szkoły jest powszechnie uznawana; wychowanek, wchodząc w życie, jest dobrze przygotowany i zdobyte w szkole umiejętności i wiadomości nietylko zachowuje i utrwala sobie, ale potrafi je odpowiednio zastosować. W ten sposób właśnie dziecko przygotować może do życia w dobie obecnej szkoła twórcza.

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

Na niższych stopniach kultury wychowuje się dziecko głównie w ognisku rodzinnem i rodzice wpajają weń główne zasady życiowe, przekazując mu swój dorobek materjalny i duchowy, a zarazem dorobek całego społeczeństwa. Na wyższym stopniu rodzina sama nie może spełnić tego zadania, przekracza ono jej siły i okazuje się konieczność współdziałania odpowiednio przygotowanych pedagogów. Rodzina ulega coraz większemu rozluźnieniu w związku z rozwijającem się życiem przemysłowo-fabrycznem. Dom przestaje być ogniskiem, skupiającem stale członków rodziny, w wielu wypadkach, zwłaszcza w sferach proletarjackich, przestaje być środowiskiem, w którem się dzieci wychowują. Rodzice, pracując na różnych polach wytwórczości, zajęci są cały dzień poza domem, a dzieci powierzają szkole, tudzież różnym instytu-

cjom wychowawczym, zależnie od wieku. W wieku przedszkolnym zmuszona jest matka-robotnica oddawać swe dzieci do żłóbka, następnie do przedszkola, gdzie się wychowują pod umiejętnem kierownictwem wychowawczyń i kierowniczek domów dziecięcych, oraz w środowisku swoich rówieśników. W miastach fabrycznych i handlowych instytucje takie stają się koniecznością; pierwsze nowoczesne zakłady wychowania przedszkolnego, mające ogromne znaczenie społeczne, jak np. „Domy dziecięce", zorganizowane przez *Marję Montessori* w Rzymie, Medjolanie i t. d. powstają właśnie w środowiskach robotniczych.

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

I oto nasuwa się zagadnienie, czy szkoła tradycyjna, przekazana przez wieki ubiegłe i istniejąca po dziś dzień, może przygotować młode pokolenia do życia społecznego w zmienionych warunkach? Czy dziecko, wychowujące się w takiej szkole, może poznać główne formy życia społecznego, sposoby wytwórczości, jak np. dziecko, wychowujące się w dawniejszych epokach w środowisku rodzinnem, poznawało ówczesne formy wytwórczości? Czy w szkole tradycyjnej może się rozwinąć sprawność i dzielność fizyczna, czy mogą się obudzić energje duchowe i zdolności do działania? Oczywista, że szkoła dawna z panującym w niej werbalizmem i intelektualizmem, stojąca zdala od życia społecznego i głucha na nurtujące w niem prądy, zadania tego spełnić nie może.

Szkoła tradycyjna jest też jakoby obcym organizmem w nowem społeczeństwie, nie może ona dać tego, co dawało wychowanie samorzutne w pierwotnej organizacji społecznej. Znakomity nasz socjolog *Znaniecki* mówi, że wychowanie w szkole tradycyjnej nie odpowiada potrzebom życia; pod

względem umysłowym uczy jednostkę „obracać się w sferze zagadnień nierealnych, nieżywotnych, nie związanych z temi wielkiemi i żywotnemi zagadnieniami kulturalnemi, które ma ona napotkać w późniejszych latach. Opuszczając szkołę, młody osobnik o życiu społecznem wie mniej i daleko gorzej się w niem orjentuje, niż gdyby był pozostawiony bezrefleksyjnym wpływom konkretnego otoczenia". Wychowanek tej szkoły nie jest uzdolniony do czynnego udziału w budowie kultury ludzkiej, do twórczego czynu, lecz tylko w najlepszym razie do zrozumienia cudzych dzieł i do wykonywania ćwiczeń zadanych[24]).

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

Szkoła, jak mówi *Znaniecki*, powinna być rodzajem laboratorjum społecznego, w któremby każdy z wychowanków był zmuszony rozwiązywać coraz to trudniejsze kwestje życiowe, w któremby stawał co chwila wobec nowych a coraz to bardziej skomplikowanych sytuacyj, takich, jakich własne pierwotne otoczenie nigdy mu nie dostarczy". Tak wychowane dziecko potrafi w przyszłości zrozumieć i opanować skomplikowane objawy współczesnej cywilizacji, bo w szkole już znalazł „realny warsztat pracy kulturalnej" i nauczył się pracować nad urzeczywistnieniem własnych zamiarów, pomysłów i idei, posługując się odpowiedniemi materjałami i narzędziami. W ten sposób rozwijają się czynnie jego zainteresowania, rozwija się zmysł samokontroli i zdolność stawiania własnych celów i zagadnień[25]).

---

[24]) *Florjan Znaniecki.* Szkice z socjologji wychowania. (Ruch Ped. 1924.) — [25]) *Znaniecki*, Szkice.

Tak więc w miejsce wychowania rodzinnego w ognisku domowem powstaje dziś nowa forma wychowania, w ognisku szkoły, którą współczesny pedagog niemiecki *Kawerau*[26]) nazywa „wychowaniem społecznem“ (albo pedagogicznem). „Szkoła jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rozwoju, na której wychowanie rodzinne *(die familiale Erziehung)* zostaje w coraz większej mierze wyparte przez wychowanie pedagogiczne albo społeczne“ *(die pädagogische oder soziale Erziehung)*. Proces ten społeczny zaznacza się szczególnie wyraźnie w wielkich miastach, w centrach przemysłowych, górniczych i handlowych, a złożyły się na to rozliczne przyczyny. Rodzicom brak czasu, ponieważ oboje zazwyczaj cały dzień zajęci są pracą zarobkową, brak im też przygotowania fachowego i wyższej kultury duchowej. W domu panują często fatalne stosunki higjeniczne, brak światła, powietrza, zieleni, przestrzeni, czasami też istnieje niepożądana atmosfera kulturalna i etyczna, działająca wprost ujemnie na charakter dziecka. Wskutek braku opieki dzieci narażone są często na ujemne wpływy środowiska wielkomiejskiego. Dlatego też miejsce domu rodzinnego zastępuje nieraz gmina szkolna, normująca życie dziecka. Nowa szkoła zapewnia dzieciom dużo słońca, powietrza, wyprowadza je z ciasnych, zatęchłych ulic i murów wielkiego miasta w otoczenie pięknej i zdrowej przyrody. Dziecko powinno się wychowywać wśród pól i łąk, wśród ogrodów i lasów, gdzie nieustannie stykać się może z żywą i cudowną przyrodą.

Jednakże szkoła przyszłości obejmie swą zbawczą działalnością nietylko dzieci, nietylko dorastające pokolenie, ale także i liczne sfery rodziców. Szkoła twórcza stanie się ogniskiem duchowem środowiska i skupiać będzie rodziców, aby wspólnie z niemi prowadzić dzieło wychowania i podnoszenia środowiska na wyższy poziom kultury. Po skończonej pracy i w dni świąteczne gromadzić się będą rodzice w szkołach, położonych poza obrębem miast fabrycznych. Oczywista urządzenie takie zależy od rozbudowania sieci komunikacyjnej, umożliwiającej zarówno dzieciom, jak i rodzicom szybki i dogodny przyjazd do szkoły. Częste zebrania rodzicielskie, na których omawiane są różne zagadnienia wychowawcze, podnoszą kulturę peda-

---

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

gogiczną rodziców i łączą ich ze szkołą i jej celami. W ten sposób dokonać się może przetworzenie środowiska duchowego i podniesienie go na wyższy poziom kultury etycznej. *Kawerau* widzi w szkole twórczej, stanowiącej zarazem gminę szkolną, komórkę zarodkową przyszłej wielkiej gminy świata[27]).

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

Natomiast w środowiskach oddalonych od wielkich centrów przemysłowo-handlowych — po wsiach i miasteczkach, szkoła jest jeszcze często tylko miejscem nauczania, pobierania elementarnych wiadomości, a dom przygotowuje dziecko do prymitywnego życia społecznego, absorbując jego siły i czas na pracę w gospodarstwie domowem, na roli, przy warsztacie. Stąd też istnieje dość często, np. w naszych stosunkach wiejskich, konflikt między domem a szkołą. Rodzice wzbraniają się nieraz posyłać dzieci do szkoły, ponieważ tracą wówczas siłę roboczą w swem skromnem gospodarstwie. Wytworzenie organizacji społecznej w ramach szkoły, gdzieby dzieci spędzały czas poza nauką na wspólnej pracy i zabawach, natrafiałoby na poważny opór. Wogóle rodzice uważają np. roboty ręczne w szkole, jak kartoniarstwo, prace w warsztacie szkolnym lub w ogrodzie, służącym dla celów dydaktycznych za zajęcia zbyteczne i za marnowanie czasu. W ich mniemaniu dziecko chodzi do szkoły przedewszystkiem w tym celu, by się

---

[27]) *Kawerau* op. cit. str. 153.

wyuczyć elementów czytania, pisania i rachunków, owych „trzech filarów wszelkiej wiedzy“, a na to wystarczyć powinno kilka miesięcy zimowych, kiedy w domu niema pilnych robót gospodarczych. Oczywista, poglądy te na zadania i charakter szkoły są zacofane i należy je stopniowo i umiejętnie wykorzeniać.

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

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

Z punktu widzenia socjologicznego ująć także należy rozwój programów naukowych. Przedmioty, nie istniejące w dawniejszych programach, dziś mają ogromne

znaczenie dla przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie nowoczesnem. Kładziemy dziś nacisk duży na naukę obywatelską, u nas na „naukę o Polsce współczesnej“, we Francji, Szwajcarji i w innych krajach na naukę moralną *(l'instruction morale et civique)*. Wobec coraz silniejszej tendencji do tworzenia wielkich systemów i związków gospodarczych, obejmujących liczne państwa, nauka geografji powszechnej, obok geografji własnego państwa, będzie odgrywała coraz większą rolę. Trudno już będzie w przyszłości ograniczyć program w szkole ogólnokształcącej do geografji własnego kraju, jak to jeszcze dziś ma miejsce np. we Francji i Anglji, gdzie o innych, obcych krajach ogół prawie, że pojęcia nie ma. Także i w treści i sposobie nauczania historji, w jej duchu zachodzą dziś zmiany głębokie, w związku z rozwijającą się ideą powszechnego pokoju i współpracy gospodarczo-kulturalnej narodów. W związku zaś z naukami przyrodniczemi program coraz więcej uwzględnia technologję.

W metodach pracy szkolnej coraz bardziej ustępuje „nauczanie“, a w jego miejsce wchodzi „uczenie się“ drogą działania, przy pomocy fizycznego i duchowego wysiłku, budzenie samodzielności w myśleniu, zgodnie z istotą szkoły twórczej. Według *Deweya* najbardziej charakterystyczną cechą reform wychowawczych jest wprowadzenie do szkoły robót ręcznych, warsztatów i domowego gospodarstwa. Wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych — mówi *Dewey* — odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możność ścisłego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, czekającego je w przyszłości, a nie nauk abstrakcyjnych o życiu, i od życia oddalonych. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Celem zajęć ręcznych nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możność rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historji[28]). Widzimy, że najbardziej istotną treść szkoły nowej (aktywnej) stanowią, w myśl wywodów *Deweya,* idea solidarności i kooperacji, tudzież prace ręczne

---

[28]) *Dewey.* Szkoła a społeczeństwo. Przeł. *M. Lisowska.* Warszawa 1924.

w związku z poznawaniem rozwoju kultury ludzkiej. Roboty ręczne spełniają w nowej szkole, między innemi, podobne zadanie, jakie w okresie wychowania samorzutnego spełniały zajęcia dzieci w gospodarce domowej: mają wyrobić sprawność i zdolność orjentowania się w obecnej formie wytwórczości i w skomplikowanej gospodarce społecznej.

Tak więc ewolucja stosunków społecznych powoduje zupełne przekształcenie szkoły. Pod ich wpływem dokonuje się zmiana w moralnej atmosferze szkoły, w dyscyplinie, w pojmowaniu autorytetu, w programach i metodach nauczania, wogóle w sposobie pracy szkolnej. Szkoła staje się poniekąd odpowiednikiem życia społeczeństwa dorosłych, tworzącego się świata pracy i równocześnie tworzy formy swoiste własnego życia społecznego. „Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając weń ducha ofiarności i dostarczając środków do skutecznego kierowania sobą — będzie to najpewniejszą rękojmią, iż taka szkoła podniesie wartość całego społeczeństwa, nadając mu piękno, siłę i harmonję[29]).

Nasuwa się tutaj zagadnienie niezmiernej doniosłości, które powinien sobie uświadomić każdy nowoczesny wychowawca. Trzeba sobie zdać sprawę, jak daleko zaszła w chwili obecnej ewolucja stosunków społecznych, trzeba sobie powiedzieć, że żyjemy w czasach przełomowych, w dobie rewolucyjnego przekształcania się stosunków kulturalno-społecznych. Społeczeństwa dzisiejsze — mówi *Znaniecki* — stoją wobec konieczności wytworzenia nowej organizacji kulturalnej w tych dziedzinach, w których dziś panuje system arystokratyczno-centralistyczny; jeżeli tego nie uczynią, prawdopodobnie kultura ich runie w gruzy. Społeczeństwo musi wytworzyć „ustrój demokratyczny w tem znaczeniu, w jakiem demokratyczną jest dziś organizacja pracy naukowej — to znaczy musi dać pole do swobodnego rozwoju każdej indywidualności ludzkiej, oprzeć podział pracy na dobrowolnym wyborze, współdziałanie na swobodnem zrzeszeniu równych i uznaniu dla przodowników". A więc w miejsce obecnego schematycznego współdziałania, opartego na mechanicznym podziale pracy,

---

[29]) *Dewey*, op. cit. str. 23.

ma w nowej kulturze społecznej zapanować współdziałanie dobrowolne, oparte na samorzutnem przystosowaniu się wzajemnem czynności, zgodnie z faktycznemi zainteresowaniami jednostek. W ten sposób możliwe będzie tworzenie zbiorowego dzieła w każdej dziedzinie pracy ludzkiej, do której każdy spontanicznie wnosi swój osobisty przyczynek i w ten sposób rozwinie się organicznie nowa kultura. Takiem zbiorowem dziełem jest każda nauka nowoczesna, każdy wielki nowoczesny wynalazek, jak samochód, samolot, telegraf, telefon, kino, radjo, kooperatywy, walka z chorobami nagminnemi, walka z alkoholizmem, eugenika, tworzenie szkół nowego typu i t. d. Obok genjuszów, wynalazców, przodowników współdziałają tu zastępy produktywnych pracowników, ożywionych jednym wielkim celem, przyczyniając się do ciągłego doskonalenia wspólnego i umiłowanego dzieła.

Warunkiem zdobywania nowej cywilizacji, zupełnie odmiennej od dzisiejszej, o której mówi *Znaniecki,* jest wychowanie nowego człowieka. „Nowe twórcze dążenia obudzić można tylko, działając na młode pokolenie długą i umiejętną pracą wychowawczą". Trzeba więc ludzi przygotować do życia w nowym ustroju, a przedewszystkiem do podjęcia „dzieła przebudowy społecznej w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu", ponieważ idea zmiany ustroju społecznego nastąpić może przez „wewnętrzne przekształcenie duchowe człowieka". Zagadnienie więc stworzenia nowej kultury wiąże się ściśle z przygotowaniem jednostki do funkcji społecznej i zadanie to spełnić musi nowoczesna pedagogja.

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

metod, budzących inicjatywę, pomysłowość, twórcze działanie wychowanków, umożliwiających realizację ich zainteresowań i osobistych ideałów.

Tak więc w ognisku reform wychowawczych tkwi sprawa przygotowania nowego pokolenia nauczycieli, to znaczy zupełne zerwanie z obecnym systemem studjów nauczycielskich.[30]) Do zagadnienia tego wrócimy jeszcze przy omawianiu dróg urzeczywistnienia szkoły twórczej. Dopiero szczęśliwe rozwiązanie tego problemu umożliwi rozwój nowej kultury. „Oczywistem jest — mówi *Znaniecki* — że istotne, głębokie przeobrażenie naszej cywilizacji, które umożliwi dalsze jej trwanie i rozwój, może wyjść tylko z rewolucji pedagogicznej, a nie z rewolucyj politycznych, ekonomicznych lub technicznych". „Trzeba więc, by pedagogja, przygotowując ludzi do ich funkcyj społecznych, śmiało i na całej linji zerwała z dotychczasowemi celami i metodami, wypowiedziała otwartą walkę dzisiejszemu utylitaryzmowi i schematyzmowi, i całkowicie odwróciła dzisiejsze ustosunkowanie wartości ludzkich i wartości rzeczowych. Rewolucję tę konieczną scharakteryzować można w następującem haśle: Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go, by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności"[31]). Idzie więc o rozwój pełnej osobowości, zdolnej do urzeczywistniania swoich ideałów, a stać się to może wówczas, jeśli cała pedagogja będzie przeniknięta nawskróś czynnikiem dynamicznym.

---

[30]) *H. Rowid.* Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa 1931.

[31]) *Znaniecki.* Szkice z socjologji wychowania.

V.

IDEA SZKOŁY TWÓRCZEJ I JEJ ZWIĄZEK Z FILOZOFJĄ.

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

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

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

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

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

„Idee platońskie — mówi *Wł. Biegański* — odpowiadają więc temu, co dziś nazywamy ideałami i posiadają wszystkie ich właściwości. Są więc wzorami, istniejącemi przed rzeczami i czynami, mają dążność do urzeczywistniania się, posiadają własność skończonej doskonałości, której rzeczywistość tylko w mniejszem lub większem przybliżeniu odpowiada[1]).“ Ideały są to więc cele wyższe o wybitnych cechach w y t w ó r c z o ś c i i d o s k o n a ł o ś c i. Cechą istotną ideałów według

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

filozofów francuskich *Fouilléego* i *Guyau* jest dążenie do czynu, do urzeczywistnienia treści w nich zawartej. Zawierają one w sobie jakby siłę duchową, są motorem naszego działania i naszych dążeń i stąd to idee i ideały noszą nazwę „idei-sił“ *(idées-forces)*[2]).

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

Ideały odgrywają doniosłą rolę w wychowaniu i w życiu człowieka dojrzałego. „Życie praktyczne bez przewodnich ideałów przedstawiałoby zdaniem *Struvego* chaos osobniczych dążności i czynów, pozbawionych prawdziwych doniosłości tak dla osobnika, jak dla ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedynczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca. Tylko ideały jednoczą ludzi ze sobą w jeden racjonalnie działający ustrój społeczny. Tylko one przyświecają ludzkości na drodze dziejów jako jasno pojmowane cele postępu[3])."

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

Możemy sobie postawić cele wyższe, ale jakoby częściowe, napozór może niezbyt wzniosłe, ale niemniej trudne do urze-

---

[2]) *A. Fouillée.* L'évolutionisme des idées-forces. Paris. — La psychologie des idées-forces. 6. éd. Paris.

[3]) *Henryk Struve.* Wstęp krytyczny do filozofji. Warszawa 1896. Str. 171.

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

Wspomnieliśmy już, że ideały pedagogiczne wynikają z systematów filozoficznych, w szczególności z etyki. Ale i te ideały, podobnie jak cele wychowania, wynikające ze stosunków społeczno-politycznych, ulegają zmianie. Z filozofji greckiej wypłynął ideał platoński wychowania człowieka harmonijnie rozwiniętego pod względem fizycznym i duchowym (cel indywidualny), tudzież wychowanie dobrego obywatela ojczyzny (cel społeczny). Na tle panującej w wiekach średnich filozofji scholastycznej ujawnił się cel wychowawczy o charakterze wyłącznie religijnym, a nawet hierarchicznym. Różnego rodzaju szkoły ówczesne, jak parafjalne, klasztorne, mieszczańskie, rycerskie, a nawet uniwersytety miały przedewszystkiem na celu wychować ludzi bezwzględnie wiernych, posłusznych i oddanych Kościołowi. Zapewnienie każdej jednostce, należącej do społeczności chrześcijańskiej, zbawienia,

które znowu zależało od wiary i nauki głoszonej przez Kościół, oraz od bezwzględnej uległości Kościołowi, — oto ostateczny cel wychowania w średniowieczu, a w szkołach zakonnych i duchownych także i w czasach nowożytnych.

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

Z filozofji angielskiej *Bakona, Locke'a* i innych wynika utylitarystyczne ujęcie celu wychowania. *Herbert Spencer* (1820—1903) widzi cel wychowania w osiągnięciu „pełni życia", w przygotowaniu do życia wszechstronnie pożytecznego. Pod tym kątem rozpatruje *Spencer* nauki i umiejętności, wybierając te, które przyczynić się mogą do urzeczywistnienia wspomnianego celu. Wychowanek ma tedy uczyć się tych rzeczy i umiejętności, które odnoszą się bezpośrednio do zachowania jego „ja", następnie tych umiejętności, które pośrednio zapewnić mu mogą byt, które mu ułatwią przygotowanie do zawodu, co znowu umożliwi mu w przyszłości założenie rodziny. Konieczne są też nauki, umożliwiające zachowanie właściwych stosunków społecznych i politycznych, a wreszcie umiejętności, które przyczyniają się do uprzyjemnienia życia, a zarazem zaspokajają indywidualne skłonności i zainteresowania. Widzimy tedy, że pedagogika *Spencera* głosi zasadę, według której osiągnięcie maksimum pożytku w życiu jest celem wychowania[4]).

Podobny cel stawia kierunek zbliżony do utylitaryzmu, a mianowicie eudajmonizm[5]). Pedagogika, stojąca na gruncie etyki eudajmonistycznej, głosi, iż celem wychowania jest szczęśliwość, ta zaś zależy od rozwoju zdolności, warunkują-

---

[4]) *H. Spencer.* O wychowaniu umysłowem, fizycznem i moralnem. Tłum. Siemiradzki. Warszawa.

[5]) Eudajmonja z grec. — szczęście, pomyślność.

cych dobrobyt jednostki, a zarazem od obudzenia w niej poczucia etycznego, któreby ograniczało egoizm jednostki ze względu na dobro i równe prawa bliźnich. Tak więc ideał eudajmonistyczny wychowania nie wyklucza wartości etycznych, a nadto zawiera postulaty pedagogiki społecznej.

Widzimy z tych przykładów, że ideały pedagogiczne pozostają w związku z poglądem na świat, panującym w danej epoce, w szczególności z etyką, która wywiera duży wpływ na wychowanie. Dzisiaj również przenikają w sferę wychowania współczesne poglądy filozoficzne, a w szczególności pragmatyzm[6]) przyczynił się bardzo do powstania idei szkoły twórczej. Kierunek filozoficzny, zwany pragmatyzmem, odbił się silnie na szkolnictwie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn., skąd jak wiemy, płynęły prądy pedagogiczne do krajów Europy i tu obudziły ożywiony ruch w kierunku przeobrażenia szkoły tradycyjnej na szkołę nową. W pragmatyzmie tkwi źródło współczesnych prądów wychowawczych i stąd pożądane jest, byśmy się zaznajomili z głównemi zasadami i założeniami tego kierunku filozoficznego.

Pragmatyzm, przeciwstawiając się filozofji intelektualistycznej, odrzuca myślenie spekulacyjne i hołduje wyłącznie myśleniu, opartemu na faktach konkretnych. Według założeń pragmatyzmu powinniśmy „dla osiągnięcia doskonałej jasności w myślach naszych o przedmiocie jedynie rozważać, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot i jakich wrażeń możemy się od niego spodziewać, jakie powinniśmy przygotować reakcje. Nasze wyobrażenie o tych skutkach, czy to bezpośrednich, czy odległych, stanowi dla nas całokształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie". Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia konkretnej konsekwencji. „Zmierza on ku konkretności i ścisłości, ku faktom, ku czynom i ku potędze"[7]).

---

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

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

Podstawowem prawidłem pragmatycznem według *Flournoy* jest „stałe poszukiwanie rzeczywistej wagi każdej doktryny, idei, czy wierzenia, zapomocą poszczególnych faktów i określonych skutków, odpowiadających danym faktom lub wywołanym przez nie w naszem doświadczeniu. Jeżeli sam fakt przyjęcia, lub też odrzucenia pewnej idei, nie pociąga za sobą żadnej widocznej dla nas różnicy, jest to dowodem, że idea ta nic nie oznacza“ — czyli że jest mrzonką, że nie istnieje. Główna zasada metody pragmatycznej polega na unikaniu pustej frazeologji, przez każdorazowe sprowadzenie koncepcyj filozoficznych i metafizycznych, nawet najwięcej abstrakcyjnych, do ich wyników rzeczywistych, w tej lub owej chwili i w danym stosunku do życia realnego, bądź naszego własnego, bądź też cudzego[8]). Nawet z tak abstrakcyjnych pojęć, jak „Bóg“, „Materja“, „Rozum“, „Absolut“, „Energja“ musimy — mówi *James* — wydobyć ich praktyczną wartość w gotówce, zaprząc je do dzieła w potoku naszego doświadczenia. Wtedy przedstawią się mniej jako rozwiązanie, lecz raczej jako program dalszej pracy, a jeszcze bardziej jako wskazówka sposobów, zapomocą których możemy z m i e n i a ć istniejące rzeczywistości[9]).

Tak więc pragmatyzm rozważa każdą ideę w związku z jej konsekwencjami w życiu i przyznaje jej wartość o tyle, o ile zawiera w sobie elementy twórcze. „Pragmatysta lgnie do faktów i konkretności, obserwuje prawdę w jej robocie, w poszczególnych faktach, na jej działaniu i uogólnia. Prawda jest dla niego nazwą klasy, obejmującą wszelkie rodzaje określonych wartości skutecznych w doświadczeniu... Zamienia on absolutne jałowe pojęcie statycznego stosunku „odpowiedniości“ między naszemi umysłami, a rzeczywistością na stosunek bogatego wzajemnego i czynnego rozumowania między poszczególnemi myślami naszemi a wielkim wszechświatem doświadczeń innych, w którym one pełnią swoją rolę i mają swoje zastosowanie“[10]).

Według pragmatystów bowiem człowiek jest istotą wybitnie czynną i uczuciową, podczas gdy intelektualiści za istot-

---

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

[9]) *W. James*, op. cit. str. 30. [10]) *James*, op. cit. str. 38 i n.

ną cechę człowieka uważają inteligencję, a myślenie za pierwotną funkcję psychiki ludzkiej. Pragmatyzm twierdzi, że myśl abstrakcyjna nie jest objawem pierwotnym, ale zjawia się dopiero w okresie późniejszego rozwoju ludzkości, w jej walce o byt, jako narzędzie i środek pomocniczy w życiu jednostki. Stąd wniosek, że nie żyjemy, aby myśleć, jak głoszą intelektualiści, ale myślimy, aby móc żyć. Poznanie nasze jest tedy funkcją biologiczną, ściśle związaną z dobrobytem organizmu; intelekt ułatwia nam i umożliwia przystosowanie się do warunków środowiska. Każda zmiana w poznaniu wywołać musi odpowiednią zmianę w postępowaniu i odwrotnie. Warunki działania i jego cele określają zakres, kierunek, a czasem nawet treść poznania[11]).

Filozofja pragmatystyczna uzależnia inteligencję od wartości moralnych i przyznaje jej rolę, nieodzowną wprawdzie, lecz tylko pomocniczą w stosunku do woli i uczucia. Tylko to, co potęguje oddziaływanie człowieka na świat zewnętrzny, co ważne jest ze stanowiska potrzeb człowieka w jego życiu społecznem, religijnem, obyczajowem, artystycznem, co wreszcie ściśle wiąże się z praktyką i z życiem codziennem ma dla pragmatyzmu znaczenie i wagę. Z chwilą, gdy nasuwa się jakieś zagadnienie, gdy wyłania się jakaś nowa teorja, pragmatyzm bada ich prawdziwość według ich konsekwencyj życiowych. „Przyznajemy — mówi *James* — że idea lub przeświadczenie jest prawdziwe; jaka konkretna różnica wyniknie stąd w mojem życiu aktualnem? Jak się urzeczywistni ta prawda? Jakie doświadczenia będą odmienne od tych, któreby miały miejsce, gdyby pogląd ten był błędny?“ Na pytania te daje pragmatyzm następującą odpowiedź: Ideami prawdziwemi są te, które możemy przyswoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić. Błędnemi są te, względem których nie możemy tego uczynić“[12]).

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

---

[11]) *Dr W. J. Grzybowski.* Pragmatyzm dzisiejszy. Warszawa 1912.
[12]) *James*, op. cit. str. 110.

Ta koncepcja filozoficzna *James'a, Dewey'a* i innych pragmatystów pozostaje w ścisłym związku z ich poglądami psychologicznemi i pedagogicznemi, według których — jak już wspomniałem — kształtuje się szkolnictwo amerykańskie. Naczelną zasadą, przenikającą pedagogikę amerykańską, jest pogląd *James'a* że dziecko należy wychowywać w ten sposób, by się stało „organizmem działającym". Głównem zadaniem tedy nauczyciela w myśl pragmatyzmu jest wychowanie dziecka zdolnego do działania. *James* określa też wychowanie jako „organizację nabytych przyzwyczajeń, nawyków i tendencyj do działania"[13]).

Gdy w poszukiwaniu źródeł narodowej myśli pedagogicznej sięgniemy do filozofji polskiej XIX stulecia, znajdziemy w niej pierwiastki pragmatyczne, które wzbogaciły różne dziedziny życia polskiego, a zwłaszcza wychowanie. *Cieszkowski, Gołuchowski, Libelt, Hoene-Wroński,* a przedewszystkiem *Trentowski* rozpatrują zagadnienia filozoficzne ze stanowiska stosunków społecznych i przyszłości życia polskiego. *Cieszkowski* ujmuje zadanie przyszłej filozofji, jako „filozofję praktyki, jej najkonkretniejszy wpływ na życie i stosunki społeczne, rozwój prawdy w najkonkretniejszą czynność". Według *Gołuchowskiego* zaś „filozofja jest drogowskazem postępowania, jest pobudką do czynu, musi wypływać z życia wewnętrznego jednostki i być zdobytą własnym jej wysiłkiem"[14]). W szczególności głęboko wnikają w życie jednostki i ludzkości całej, w jej dążenia i zadania poglądy filozoficzne *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego.* W poglądach tych tkwi też najgłębszy sens szkoły twórczej i jej najistotniejsza treść, jej najbardziej charakterystyczna cecha. Z filozofji ich wypływa system wychowania w duchu szkoły twórczej, jako konieczność ewolucji ludzkości. Dlatego też zajmiemy się nieco szerzej poglądami filozoficznemi obu naszych znakomitych myślicieli, tem bardziej, że przyczyniają się one do rozjaśnienia problemu i jego pogłębienia, bo słusznie mówi *Trentowski,* że „filozofja jest kluczem, otwierającym świątynię pedagogji".

---

[13]) *W. James.* Pogadanki psychologiczne. Przeł. *I. Moszczeńska.* Warszawa 1920.

[14]) *A. Zieleńczyk.* Czynnik pragmatystyczny w filozofji polskiej. *Przegląd Filozoficzny.* Z. III i IV. R. 1924.

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

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

Zagadnienie to rozwija *Hoene-Wroński* w *„Prodromie Mesjanizmu“* i dochodzi tam do wyznaczenia celu absolutnego ludzkości. „Jako istota rozumna, człowiek związany z globem ziemskim, ma spełnić na nim sam swe przeznaczenia. Posługując się rozumem, tą władzą twórczą, ma on wziąć udział w stworzeniu ziemi, ustanawiając i urzeczywistniając cel ostateczny istnienia istoty rozumnej, dla którego jednego ziemia może mieć rzeczywistość“[15]). Chcąc ustalić cel absolutny człowieka, rozpatruje *Hoene-Wroński* metodą dedukcji historycznej, poszczególne okresy rozwoju i postępu ludzkości. Zdaniem

---

[15]) *Hoene-Wroński.* Prodrom Mesjanizmu albo filozofji absolutnej. Przełożył *Józef Jankowski.* Lwów-Warszawa 1921, str. 90.

jego istnieją w dziejach ludzkości trzy ery, a mianowicie era fizyczna czyli era celów względnych, okres celów przejściowych i wreszcie era rozumowa czyli okres celów absolutnych[16]).

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

Erę obecną, początek której przypada na czasy Wielkiej Rewolucji Francuskiej, wypełnia walka zacięta dwu poglądów polityczno-społecznych — dwu głównych stronnictw, stojących na stanowisku wprost przeciwnem: stronnictwa „liberalnych", które opiera się głównie na poznaniu zmysłowem albo doświadczeniu, i stronnictwa konserwatystów czyli „nieliberalnych", które jako podstawę życiową głosi uczucie, wiarę i objawienie. Pierwsze z nich ma na celu urzeczywistnienie prawdy w życiu, celem zaś drugiego jest stworzenie dobra na ziemi. „Spełniając te cele odnośne, każde z dwu stronnictw sprzecznych mniema, z równem przekonaniem, że zdoła poprowadzić ludzkość do celów absolutnych jej istnienia; a mianowicie, stronnictwo poznania albo doświadczenia mniema, że dojdzie w ten sposób, przez rozwój spełniony doskonalenia się rodzaju ludzkiego, do dobrobytu powszechnego ludzi, który według zasad teoretycznych tego stronnictwa, jest dobrem najwyższem ludzkości; i stronnictwo uczucia albo objawienia mniema, że dojdzie w ten sposób, przez obecność łaski Bożej do doskonałości moralnej ludzi, która winna sprawić ich odkupienie, albo powrót do stanu nieśmiertelności, a która przez to samo, podług zasad teoretycznych tego stronnictwa, jest dobrem najwyższem ludzkości"[17]).

Każde z tych stronnictw jest przekonane o swej bezwzględnej racji i stąd brak wzajemnego wyrozumienia, brak tolerancji wzajemnej. Jest to faza antynomji spo-

---

[16]) Op. cit. str. 96. [17]) *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 45.

łecznej, w której dotąd żyjemy. Zbliżamy się teraz do ery rozumowej; przejście na wyższy poziom rozwoju ludzkości może się jednak odbywać stopniowo, a nie gwałtownie. Zadaniem ludzi głębiej ujmujących stosunki społeczno-polityczne jest wyświetlanie zasług i win każdego z dwu głównych stronnictw, aby umożliwić nadejście następnej ery rozwoju ludzkości, aby przygotować warunki ujawnienia się wolności człowieka i jego rozumu. Obydwa bowiem stronnictwa cechuje „dążność ostateczna ku ustanowieniu społeczeństwa powszechnego, mianowicie u stronnictwa doświadczenia przez federację ogólną państw, opartą na prawodawstwie ludzkiem ich wspólnej sprawy ziemskiej, i u stronnictwa objawienia, przez teokrację ogólną państw, opartą na prawodawstwie bożem ich wspólnych przeznaczeń najwyższych“[18]). Według *Hoene-Wrońskiego* obie te tendencje dadzą się uzgodnić, ponieważ ustanowienie społeczeństwa powszechnego jest celem istnienia ludzkości. Prawo postępu rodzaju ludzkiego polega na tem, że „dwa stronnictwa społeczne mają za przedmiot ostateczny wyprowadzenie lub stworzenie na ziemi jedno prawdy, i drugie dobra, dwóch żywiołów pierwiastkowych świata, od których zależy spełnienie stworzenia przez człowieka“[19]).

Ludzkość przekona się zczasem, że prawda absolutna jest zarazem dobrem absolutnem, że te dwa „żywioły pierwiastkowe świata“ są też same, są identyczne. Odkrycie prawdy absolutnej jest zadaniem filozofji, poznanie zaś dobra absolutnego jest zadaniem religji, a z chwilą kiedy to się dokona, nastąpi zarazem synteza filozofji i religji. Tem dobrem absolutnem, do którego zmierzać powinna religja, zwłaszcza chrześcijańska, jest odrodzenie duchowe człowieka, to jest stworzenie się jego własne przez realizację pozytywną Słowa, które jest w nim. Rozum ludzki wyzwoli się natenczas od warunków fizycznych przyrody ziemskiej; korzystać będzie w całej pełni ze swej samorzutności stwórczej, i człowiek świadom tej samorzutności pozna w rozumie swą moc stwórczą. Człowiek tedy sam wyznacza sobie cel ostateczny, ponieważ posiada władze i siły dostateczne do własnego swego kierownictwa, do ustanowienia celów działania ludzkości[20]).

---

[18]) Str. 44. — [19]) Str. 108. [20]) Str. 81.

Przeznaczenie ludzkości na ziemi polega więc na stworzeniu się własnem, które jej pozwoli osiągnąć nieśmiertelność. W ten sposób filozofja absolutna *Hoene-Wrońskiego* określa cel absolutny ludzkości. Ponieważ zaś cele wychowania jednostki i cele ludzkości są te same, jak to wspomniano na wstępie, stąd, wyznaczywszy cel absolutny ludzkości, wyznacza *Hoene-Wroński* zarazem i cel objektywny wychowania. Celu objektywnego wychowania nie może wyznaczyć ani polityka, ani religja, ani dobrobyt cielesny, ani nawet dobrobyt duchowy jednostki. Wszystkie te czynniki wyznaczają tylko cele poszczególne, częściowe i cele te istniały już w dziejach pedagogji, jednakże żaden z nich sam przez się nie jest absolutny i gdybyśmy tylko jeden z nich dzisiaj obrali, byłoby to zacofaniem się w rozwoju postępowym ludzkości[21]). Tylko filozofja pedagogji wyznaczyć może cel absolutny, prowadzący wychowanka ku doskonałości. Obecne wychowanie nie kieruje się według *Hoene-Wrońskiego* celem absolutnym, a tylko rozmaitemi czynnikami postronnemi. O celu absolutnym wychowania nie mogą decydować względy i opinje poszczególnych stronnictw, interesy osobiste, poglądy i tendencje, wrogie prawom innych narodów, ale tylko zasada podstawowa, powszechnie obowiązująca w dziejach ludzkości całej.

Celu objektywnego wychowania szukać tedy należy poza polityką, poza różnemi innemi czynnikami zmiennemi, a wywieść go należy z filozofji absolutnej. Ideał pedagogiczny według *Hoene-Wrońskiego* polega „na stworzeniu się własnem człowieka, przez które jedynie może on otrzymać nieśmiertelność i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnienia na ziemi“ [22]). Stworzenie się własne człowieka — to znaczy obudzenie sił i zdolności samorzutnych, tkwiących w duszy ludzkiej, które są warunkiem ciągłego doskonalenia się, odrodzenia duchowego. Te energje twórcze cechują właśnie człowieczeństwo. Pierwiastkiem twórczym u *Hoene-Wrońskiego* jest rozum, który umożliwia człowiekowi prze-

---

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

[22]) Op. cit. str. 19.

chodzenie z form niższych bytowania do coraz wyższych, ciągłe wznoszenie się wzwyż i doskonalenie. Na mocy „prawa stworzenia“ ludzkość sama i każda osobowość wyznacza sobie cel rozumny, zmierzający do odrodzenia, do prawdziwego stworzenia siebie samej [23]). „Przez tę samorzutność swych czynów, która — mówi *Hoene-Wroński* — wyposażając go we władzę twórczą, odróżnia go z pośród istot tego globu, człowiek winien wziąć udział w stworzeniu ziemi, spełniając to dzieło wzniosłe własnego stworzenia, które jest jedynym celem rozumnym istnienia tego świata czasowego“ [24]).

Ten pogląd *Hoene-Wrońskiego* na człowieka, jako na istotę zdolną do stwarzania się własnego, znajdziemy później u *Henryka Bergsona,* słynnego filozofa francuskiego współczesnej doby. Każdy z momentów naszego życia — pisze *Bergson* — jest rodzajem dzieła twórczego. I podobnie jak talent malarza kształtuje się lub zniekształca, w każdym razie zmienia się pod wpływem samychże dzieł wytwarzanych, tak też każdy z naszych stanów, wyłaniając się z nas, jednocześnie zmienia naszą osobę, ponieważ jest nową postacią, którąśmy sobie w tej chwili nadali. Słusznie więc mówi się, że to, co czynimy, zależy od tego, czem jesteśmy, i że ciągle tworzymy samych siebie. To tworzenie siebie przez siebie samego jest tem całkowitsze zresztą, im lepiej się rozumuje nad tem, co się czyni“. „Dla istoty świadomej „istnieć“ — znaczy zmieniać się, zmieniać się — znaczy dojrzewać, dojrzewać — znaczy tworzyć nieograniczenie samego siebie“[25]).

Dla zrealizowania celu absolutnego wychowania stworzyć należy warunki, w którychby powstać mogło „nowe stowarzyszenie duchowe ludzi“ zmierzające do „zapewnienia szczęścia całej ludzkości“. Celem urzeczywistnienia tego ideału założyć należy stowarzyszenie ludzi świadomych ostatecznego przeznaczenia ludzkości. Stowarzyszenie to nazywa *Hoene-Wroński* „Unją absolutną albo antynomjalną“. Wobec tego,

---

[23]) Zob. *Chr. Cherfils.* Zarys religji naukowej. Wstęp do Wrońskiego, filozofa i reformatora. Tłum. *Cz. Jastrzębiec-Kozłowski.* Warszawa 1929. — *P. Chomicz.* Hoene-Wrońskiego Prawo stworzenia. (*Kw. Fil.* Tom VII.)

[24]) Prodrom Mesjanizmu, str. 91.

[25]) *H. Bergson.* Ewolucja Twórcza. Przełożył *Dr Florjan Znaniecki.* Warszawa 1923. Str. 12 i n. (Dzieło „*Evolution Créatrice*“ Bergsona wyszło w r. 1907.

że Unja absolutna dotąd legalnie nie istnieje, kierunek wychowania zależy od państwa, obecnie istniejącego, które na mocy niewzruszonych praw rozwoju ludzkości zmierza do urzeczywistnienia jej celu absolutnego[26]).

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

Bez porównania większy wpływ, aniżeli *Hoene-Wroński,* wywarł na rozwój polskiej myśli pedagogicznej drugi znakomity filozof polski XIX stulecia *Bronisław Ferdynand Trentowski.* Podobnie jak *Hoene-Wroński* i *Trentowski* opiera swe poglądy wychowawcze na podstawach filozoficznych. Chcąc tedy zrozumieć system wychowania narodowego autora *„Chowanny"* i jego ścisłą łączność z obecnemi prądami w dziedzinie reform pedagogicznych, zmierzających do ugruntowania szkoły twórczej, poznać wpierw trzeba chociażby w ogólnych zarysach jego koncepcję filozoficzną, zwaną filozofją uniwersalną.

Istniejące aż do wieku XIX-go systemy filozoficzne nie zdołały, zdaniem *Trentowskiego,* rozwiązać istotnej prawdy i rzeczywistości. Nie dokonały tego ani realizm, sensualizm i materjalizm, ani też idealistyczne kierunki filozofji, jak spirytualizm, racjonalizm. Realizm, wychodząc z założenia, że

---

[26]) *Hoene-Wroński,* op. cit. str. 178.

źródłem wszelkiego poznania jest doświadczenie zmysłowe, przyjmuje jako pewnik filozoficzny sąd: „spostrzegam, a więc (rzecz) materja istnieje i sam jestem materją". *(Sentio, ergo res est, atque res sum.)*

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

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

Pomiędzy temi dwoma głównemi kierunkami myśli filozoficznej istnieje ciągłe nieporozumienie, trwa ustawiczna walka — bo przedstawiciele jednego i drugiego są przekonani o absolutnej prawdzie swych poglądów. Jednakowoż ani filozofja, uznająca materję, jako byt, ani też filozofja, przyjmująca jako rzeczywistość tylko świat idei, nie daje — jak już wspomniałem — prawdy objektywnej; jedna i druga zawiera tylko część prawdy, jedną stronę rzeczywistości. I oto myśliciel nasz podejmuje próbę stworzenia koncepcji filozoficznej,

któraby obejmowała pełną rzeczywistość. Dojdzie do swej filozofji uniwersalnej drogą skojarzenia obu głównych kierunków, drogą syntetycznego ujęcia pierwiastków empirycznych i idealistycznych.

Filozofja uniwersalna właściwą jest — mówi *Trentowski* — duchowi rasy słowiańskiej, podobnie jak empirja cechuje charakter narodów romańskich, a metafizyka germańskich. „Naród polski, jako najdojrzalszy między słowiańskiemi, przychodzi też już do filozofji świata trzeciego, boskiego...". „Nasza filozofja jest filozofją polską, z głowy i piersi polskiej czerpniętą i zupełnie różni się od filozofji niemieckiej... Jej cechą rzeczywistość, synteza, t. j. teorja i praktyka społem, a nie sama idealność, ani też sama realność"[27]).

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

Czy w rzeczywistości, w życiu istnieje li tylko świat materji, względnie tylko świat ducha oddzielnie? Czy istnieją w absolutnem wyodrębnieniu od siebie treść i forma? Czy zjawiska właściwe materji, lub też objawy psychiczne występują odrębnie, niezależnie jedne od drugich? Wiemy, że w rzeczywistości dzieje się inaczej, że ani materja sama, ani czysta idea w życiu nie istnieją w oderwaniu, ale oba te pierwiastki pozostają ze sobą w ścisłej łączności, jak np. myśl ucieleśniona w dziełach nauki, sztuki (obraz, rzeźba, architektura, muzyka), czy też w dziełach techniki, w różnych wynalazkach i t. p. Sama materja nie istnieje w rzeczywistości i istotę jej bardzo trudno poznać. To, co postrzegamy zmysłowo, są to tylko własności rzeczy, a zatem kształt, wielkość, barwa, dźwięk, twardość, elastyczność i t. d., ale nie materja sama w sobie. Rzeczywistym bytem jest więc materja i duch w jednej istocie, czyli synteza świata realnego i idealnego. Pomyślane odrębnie są ułudą, marzeniem w życiu nieistniejącem. Oba te pier-

---

[27]) Chowanna I, 180 i str. V.

wiastki dopiero w ścisłem ze sobą zespoleniu stanowią pełne życie[28]).

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

Celem poznania rzeczywistości, obejmującej świat materji i ducha, pełnię życia, potrzebny jest człowiekowi bardziej subtelny organ, aniżeli rozum i umysł; pierwszemu — jak wiemy — zawdzięczamy tylko poznanie i doświadczenie zmysłowe, drugiemu zaś poznanie świata idei. Ujęcie zaś syntezy świata materji i ducha umożliwia nam *„myśl"*. Tak więc wprowadza *Trentowski* do swej koncepcji filozoficznej nowy, doskonalszy organ poznawczy, *myśl,* będący skojarzeniem rozumu i umysłu[29]). Zapomocą tej zdolności duchowej poznajemy istotę bytu, t. j. wszechświat, obejmujący bóstwo, jako przyczynę i — świat, jako ustawiczny skutek. Myślem obejmujemy treść i formę, materję i ducha w jednej istocie. Myśl właśnie daje bezpośrednią pewność istnienia, życia własnego i rzeczywistości[30]), a rzeczywistość tę stanowi wszechświat, t. j. Bóg

---

[28]) Op. cit. I, 424.

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

[30]) Chowanna, I, 491.

i świat. Bóg jest stwórcą, a świat stworzeniem, czyli Bóg ma się do świata, jak przyczyna do skutku. „Myśl sobie Boga jako wieczną przyczynę — pisze *Trentowski* — świat zaś i pozaświat jako ustawiczny skutek, a pojmiesz najłatwiej tu bezwzględną jedność (czyli świat ducha) i względną różnicę t. j. świat materji ciągle zmienny, różnorodny"[31]) Tak więc jedną stronę rzeczywistości stanowi materja, drugą zaś duch, pozostające zawsze w ścisłym, koniecznym ze sobą związku. Rzeczywistością jest materja i duch w jednej istocie, a więc synteza względnej różnicy i bezwzględnej jedności, a syntezę tę zowie *Trentowski* filozoficzną różnojednią.

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

Oryginalnie ujmuje nasz myśliciel ewolucję jednostki ludzkiej. W dziecku, przychodzącem na świat, tkwią zarodki i możliwości przyszłego rozwoju, zrazu w stanie potencjonalnym, utajonym, czyli jest ono najpierw „bóstwem człowieczem *in potentia*". Zczasem pod wpływem różnych czynników, jak środowisko, kultura, wychowanie, społeczeństwo, dokonuje się rozwój owych utajonych dyspozycyj i energij, które ujawniają się w czynach człowieka, a więc dziecko staje się stopniowo bóstwem człowieczem *in actu*. Dzięki więc wychowaniu w najszerszem tego słowa znaczeniu staje się dziecko człowiekiem zdolnym do działania, do pracy produktywnej. W tem ujęciu widzimy, że na wychowanie bóstwa człowieczego *in actu* składają się dwojakie czynniki: siły potencjonalne, dyspozycje psychofizyczne, które dziecko przynosi na świat, i wpływ środowiska.

Istotą bóstwa człowieczego jest jaźń, t. j. skojarzenie właściwości fizycznych i duchowych jednostki. Podobnie jak

---

[31]) Chowanna I, str. X.

materja i duch, tak ciało i dusza człowieka nie istnieją w rzeczywistości odrębnie. Ciało nasze nie jest bytem, ale tylko abstrakcją rozumową, pojęciem, dusza zaś jest abstrakcją umysłową, ideą. Jedno bez drugiego w życiu nie istnieje, ale zawsze i wszędzie objawiają się w nierozerwalnym ze sobą związku jako nasza istota rzeczywista, zwana j a ź n i ą. Ciało i dusza jako czynniki jaźni, kojarzą się i przenikają wzajemnie, przerabiają się w odrębną zupełnie od każdej innej jaźni, oryginalną i swoistą rzeczywistość — jaźń zatem jest tem, co zowiemy indywidualnością, osobowością[32]).

Dlaczego twierdzić nie można, że dusza sama, względnie ciało samo, tworzy naszą osobowość, indywidualność? Oto zarówno dusza, jak i ciało ulegają ustawicznym przemianom, stają się w każdym następnym momencie inne. Ciało rośnie, rozwija się, dojrzewa, poczem następuje stopniowe zanikanie. Dusza zaś wchłania coraz to nowe wyobrażenia, pojęcia, idee, uczucia, asymiluje je, a więc również rozwija się i dojrzewa, zmienia się tak, że w każdej chwili staje się inną, bogatszą w treść, w zasób wyobrażeń i uczuć, a zczasem następuje powolne zamieranie treści psychicznej. Otóż ani ciało, ani dusza same przez się nie są bytem, nie są istotą człowieka. Istnieją jednak w każdym człowieku pewne cechy, które odróżniają jedno „ja“ od drugiego, od każdego innego, które sprawiają, że każda jednostka ujawnia się jako świat udzielny, niepodległy, że każda świat własny tworzy i zachowuje swą odrębność, istnienie wieczne, nieśmiertelność. Jest to synteza ciała i duszy, jest to różnojednia, a rezultatem wzajemnej zależności i wzajemnego przenikania się pierwiastków fizycznych i duchowych jest odmienny charakter każdej jednostki ludzkiej, jej tylko jedynie właściwy — słowem jaźń człowieka. W ten sposób ujmuje *Trentowski* osobowość jako zagadnienie filozoficzne i poglądy jego pod tym względem przypominają w pewnej mierze myśli filozofji współczesnej.

Jeden z wybitnych psychologów i filozofów niemieckich, *W. Stern*, daje w swym systemie filozoficznym, zwanym p e r s o n a l i z m e m podobne p o j ę c i e o s o b o w o ś c i. Zdaniem jego osobowość jest to w i e l o j e d n i a *(unitas multiplex)* o swoistych cechach; jej rysem zasadniczym jest stawia-

---

[32]) Op. cit. I, 423.

nie sobie celów i zdolność ich realizacji[33]). Jest to więc teleologiczne ujęcie osobowości (z gr. telos cel), podobnie jak to widzieliśmy u *Hoene-Wrońskiego* i u *Trentowskiego*. Z systemu filozofji absolutnej wynika bowiem, że cele stwarza sobie człowiek sam, że celowość jest własnem dziełem całej ludzkości i każdej jednostki, zmierzającej do urzeczywistnienia swego ja. Również i w filozofji uniwersalnej, do której *Trentowski* wprowadza pojęcie różnojedni, mamy teleologiczne ujęcie osobowości, która jest „jaźnią świat własny tworzącą i objawiającą się, jak Bóg w swem dziele", która w ten sposób przeistacza się ze swego stanu pierwotnego, biernego, w stan aktualny i zmierza do nieśmiertelności[34]). Jaźń jest objawem Boga na ziemi, jest bóstwem człowieczem. Tak więc ideałem pedagogicznym *Trentowskiego* jest wychowanie bóstwa człowieczego *in actu*, to jest człowieka zdolnego do działania, do czynu, do pracy twórczej. Jest to ujęcie syntetyczne celu wychowania, uwzględniającego indywidualność wychowanka, wyrażoną w określeniu bóstwo-człowiecze, oraz jego uspołecznienie, którego najbardziej istotną cechą jest zdolność do działania i praca twórcza. Z takiego pojmowania osobowości wynika konieczność zmiany stosunku wychowawcy do ucznia, w porównaniu ze stanem, jaki istniał w szkole tradycyjnej. Szkoła dawna nie uznawała indywidualności, nie ujawniała poszanowania godności dziecka, nie rozumiała istoty samodzielności, postępując wobec wszystkich uczniów według przyjętych szablonów. W szkole twórczej dokonuje się pod tym względem zasadnicza zmiana, albowiem każde dziecko ujmowane jest tu jako świat odrębny, jako indywidualność i tworząca się osobowość, zmierzająca do realizacji celów indywidualnych i społecznych. Jednostka, realizując cele, odpowiadające jej zdolnościom, jej dyspozycjom i siłom potencjonalnym, wnosi nowe pierwiastki, nowe wartości do ogólnego dorobku kulturalnego, na czem właśnie polega działanie produktywne i życie twórcze.

---

[33]) *William Stern*. Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Lipsk 1922, 23, 24. Zob. też: *Z. Ziembiński*. Personalizm W. Sterna (*Szkoła Powszechna* Z. I r. 1923) i *W. Rubczyński*, Krytyczny personalizm Wiliama Sterna (*Kwartalnik Filozoficzny*, Tom VI i VII.

[34]) Chowanna I, 600 i 639.

W związku z tak ujętem zadaniem wychowania, t. zn. polegającem na uzdolnieniu jednostki do działania produktywnego i do tworzenia wartości w poszczególnych dziedzinach życia kulturalnego, zdać sobie trzeba sprawę z tego, co to jest wartość i co to jest kultura. Pojęcie wartości zrodziło się najpierw w życiu praktycznem i w dziedzinie ekonomji *(Tarde)*. Przypisujemy pewnym rzeczom większą lub mniejszą wartość, zależnie od naszych potrzeb, od popytu i podaży na rynkach zbytu. Wartość jest tu więc terminem przyjętym w stosunkach gospodarczych i dotyczy takich rzeczy, jak zdrowie fizyczne, grunta, budynki, węgiel, zboże, surowce, jak akcje, obligacje, banknoty, monety i t. p. Są to wartości materjalne. Atoli nietylko w ekonomji i w życiu gospodarczem, ale i w innych dziedzinach twórczości spotykamy się z pojęciem wartości. Ze sfery ekonomji przeszło bowiem to pojęcie do dziedziny estetyki i etyki *(Guyau, Nietsche)*. Oceniamy, wartościujemy też wytwory ducha ludzkiego na polu nauki, a więc różne teorje naukowe, wynalazki i odkrycia, w dziedzinie sztuki obrazy, rzeźby, utwory muzyczne i literackie, dzieła architektury, oceniamy postępowanie ludzi i ich czyny ze stanowiska religji i etyki, wydając o nich sąd wartościujący. Wytwory ducha ludzkiego, czyny człowieka, podnoszące skalę życia w sferze moralno-społecznej, składają się na wartości idealne, bez których żadne społeczeństwo nie mogłoby istnieć, ani rozwijać się, gdyż one to stanowią najsilniejszą więź społeczną[35]). Są to wartość-prawda, wartość-piękno, wartość-dobro i wartość-świętość.

Wartości idealne zawierają w sobie elementy wyobrażeniowe i wzruszeniowe o charakterze dynamicznym i dlatego też tkwi w nich źródło dążeń człowieka ku doskonaleniu i podnoszeniu skali życia. Tworom ręki i ducha ludzkiego, czynom ludzkim przypisujemy wartość, ponieważ budzą w nas radość, zapał, entuzjazm, wzbogacają naszą jaźń w nową treść duchową. Takie uczucia i wzruszenia wywołują np. wielkie odkrycia naukowe, nowe teorje, wielkie dzieła literatury, symfonje, sprawiedliwe i szlachetne czyny. Tak więc wartość jest to właściwość imanentna pewnych wy-

---

[35]) *C. Bouglé.* Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs. Paris 1929.

tworów ręki i ducha ludzkiego, oraz czynów ludzkich, którą im przypisuje zbiorowa świadomość społeczna. Jest to w większej mierze raczej świadomość uczuciowa niż poznawcza, w powstawaniu której dużą rolę gra sugestja.

Ogół wartości materjalnych tworzy kulturę materjalną (cywilizację), zespół zaś wartości idealnych stanowi kulturę duchową społeczeństwa. Na stopniowem wprowadzaniu dziecka w świat wartości, zwłaszcza idealnych, na wtajemniczaniu go w dobra kultury, polega funkcja wychowania i kształcenia[36]).

Wiemy już, że wartości i sądy wartościujące zawierają w sobie nietylko elementy wyobrażeniowe, ale przedewszystkiem uczuciowe, które pobudzają człowieka do działania i wzbogacania kultury. Na tem polega funkcja społeczna wartości. Społeczeństwo bowiem, według *Bouglé'go*, to nietylko współdziałanie sił i wymiana usług, ale i wspólnota uczuć i celów. „Obecność ognia świętego jest dla każdej społeczności koniecznością życiową. Pokolenia mijają, jak liście, ale społeczeństwo trwa, a prawo śmierci i narodzin narzuca mu konieczność ciągłego stwarzania się własnego.“ Dziecko zrodzone w danem środowisku społecznem, przynosi ze sobą pewne dyspozycje, „we krwi“ jego drzemią pewne zdolności, idee, wartości, które do życia powołuje wychowanie i kształcenie. Odbywa się akt nowych narodzin każdej jednostki, akt tworzenia osobowości[37]). Wychowanie budzi w dziecku cześć dla świata wartości, wyzwala w niem siły twórcze i rozwija zdolność do działania i czynu.

Wkońcu zastanowić się jeszcze należy, jakie powinno być działanie człowieka, jakie zasady kierować winny czynami jego i całem jego życiem. W szkole twórczej wychowywać się mają ludzie zdolni do tworzenia wartości, do działania produktywnego, do czynu. Ale wiemy, że czyny człowieka mogą być dobre lub złe, mogą być w stosunku do ogółu społeczeństwa pożyteczne lub szkodliwe. Oczywista, w wychowaniu mamy na myśli tylko rozwój zdolności do działania w kierunku dodatnim dla dobra społecznego. I oto nasuwa się zagadnienie, jakie są istotne cechy działania dodatniego,

---

[36]) *G. Kerschensteiner*. Theorie der Bildung. Lipsk 1928.
[37]) *C. Bouglé*. Op. cit. (Chapitre III. Valeurs et éducation).

dobrych i twórczych czynów człowieka. Rozwiązanie tego zagadnienia znajdujemy w etyce *Trentowskiego*, która rozważa ogólne zasady, normy naszego chcenia i postępowania.

W dziejach filozofji istnieją, według autora Chowanny, dwa główne kierunki w poglądach, dotyczących istoty Dobra i Zła. Etyka utylitarna, moralność empiryczna mieni pożytek istotą Dobra. Według tej etyki Dobro jest identyczne z ogólnym pożytkiem. Niepożytecznego Dobra nie można sobie wobec tego wyobrazić, czyli Dobro niepożyteczne jest Złem[38]). Sam pożytek — mówi *Trentowski* — jest atoli tylko Dobrem twierdzącem, jest jedną i to pozytywną stroną Dobra rzeczywistego, a więc nie jest Dobrem istotnem. Przedstawiciele tego kierunku w etyce ujmują Dobro jedynie ze strony praktycznej i na to zgodzić się nie można, aby motywem działania był tylko wzgląd na pożytek.

Drugi kierunek w etyce uznaje jako najwyższą zasadę działania ludzkiego szlachetność, która stanowi istotę Dobra. Atoli i sama szlachetność nie jest Dobrem rzeczywistem — jest ona tylko, zdaniem *Trentowskiego*, negatywną stroną Dobra. Takie pojmowanie Dobra nie bierze znów wcale pod uwagę życia realnego i jego potrzeb. Ani tedy sam pożytek czyli „Dobro empiryczne", ani sama szlachetność czyli „Dobro metafizyczne" nie są Dobrem rzeczywistem. Musimy sobie tedy zdać sprawę, jak *Trentowski* pojmuje Dobro i Zło. W poglądach na tę kwestję zajmuje nasz myśliciel stanowisko odrębne, oryginalne. Zdaniem jego istnieje tylko Dobro absolutne, którego wyrazem jest Bóg, natomiast Zła bezwzględnego niema wcale[39]). Zło bowiem jest jakoby Dobrem „zawarowanem", względnem, niedoskonałem, i stąd nie jest bytem[40]).

Skoro istnieje tylko Dobro, jak tedy wytłumaczymy sobie objawy Zła w życiu ludzkiem, tak powszechne i codzienne? Powiedzieliśmy już, że obok Dobra absolutnego istnieje Dobro względne, objawiające się w czasie i przestrzeni i takie właśnie Dobro właściwe jest człowiekowi w jego życiu doczesnem. Człowiek żyje życiem wiecznem i doczesnem, może więc być pojęty jako istota transcendentalna lub też jako istota ogra-

---

[38]) Op. cit. I, 58.
[39]) I, 119. Ed. 2. Panteon wiedzy ludzkiej III, 20.
[40]) Tamże I, str. 47.

niczona przestrzenią i czasem. W pierwszym wypadku pojmujemy człowieka jako bezwzględnie dobrego, jako bóstwo człowiecze, w drugim zaś, to znaczy w swem życiu doczesnem, człowiek objawia skłonności zarówno do dobrego, jak i do złego (do dobra ujemnego).

Z idei bóstwa człowieczego wynika, że w każdym człowieku tkwi zarodek Dobra absolutnego, doskonałości transcendentalnej. Zarodek ten należy rozwijać, kształcić, a skoro dojrzeje, człowiek zbliży się do doskonałości bożej, stanie się bóstwem człowieczem *in actu*. Wówczas kierować się będziemy zasadami Dobra rzeczywistego, będącego skojarzeniem pożytku ze szlachetnością. Dobro istotne jest tedy według *Trentowskiego* syntezą dwu elementów, wchodzących w skład działania ludzkiego, t. j. pierwiastków realnych czyli pożytku i idealnych czyli szlachetności. Jeśliby człowiek tylko samym pożytkiem, względnie samą szlachetnością się kierował, wówczas czyny jego mogą być ujemne i złe. Dobro rzeczywiste jest szlachetnym pożytkiem jako środek działania i pożyteczną szlachetnością jako cel działania. Moralność filozoficzna jest syntezą moralności empirycznej i metafizycznej. Tak się przedstawia w zarysie część teoretyczna *Trentowskiego*. Rozważmy zkolei, jakie zastosowanie mogą mieć te poglądy w życiu i wychowaniu nowoczesnem.

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

Człowiek zaś, wychowany według zasad etyki metafizycznej, nie zważa wcale na to, czy działalność jego komukolwiek, czy też nawet jemu samemu jakąś korzyść przyniesie. Gotów poświęcić siebie w imię idei, którą uznaje za szczytną, bez względu na to, czy istniejące środki umożliwią jej urzeczywistnienie. Rzecz jasna, że człowiek taki stoi nierównie wyżej, aniżeli ten, któremu w życiu tylko pożytek jako cel przyświeca. Ale i sama szlachetność nie jest wystarczającą w życiu. Czynnikami Dobra są pożytek i szlachetność — i jeden i drugi

musi być uwzględniony w wychowaniu. „Wychowaj człowieka — pisze *Trentowski* — nie do samego pożytku, ani do samej szlachetności, ale do obojga społem, skoro go prawdziwie do Dobrego wychować pragniesz“[41]). Wówczas życie jego będzie owocne; działanie kierowane szlachetną myślą przewodnią wyda pożądany rezultat. Człowiek w tym duchu wychowany nie podejmie niczego bez planu, świadomy swej odpowiedzialności, postępować będzie jako jednostka uspołeczniona i liczyć się z dobrem ogólnem. „Niedość jest mieć piękną ideę, cel pewien; trzeba mieć także i moc wykonawczą, czyli stosowne środki. Pragnij li rzeczy istnie możebnych, t. j. takich, co wkrótce stać się muszą rzeczywistością i dziś już noszą wyraźne konieczności znamię. Wiedz dobrze, iż za Słowo Boże, stające się właśnie ciałem, broń podnosisz, iż cel twój nie jest mrzonką“[42]).

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

Ten cel ma na oku etyka *Trentowskiego,* jak wogóle jego cały systemat filozoficzny, który zmierza do urzeczywistnienia idei w życiu, w działaniu i w czynach. Filozofja *Trentowskiego* z tego punktu widzenia jest nawskróś pragmatystyczna — można ją nazwać filozofją życia. „Teorja przecież — wywodzi nasz myśliciel — ma li o tyle wagę, o ile ubija gościniec do świetnej praktyki. I nasza filozofja ma być systemem dokonanych boskich czynów. Dobrobyt cielesny — to mamona; myśl czysta — to cacanka dla marzących tchórzów i próżniaków. Mądrość najwyższa zależy na nieustannym boskim czynie[43]).“

---

[41]) Chowanna I, 69. I, 694 i n. [42]) I, 152. Ed. 2.
[43]) *Trentowski.* Rok 1845, III. str. 33.

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

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

VI.

ROZWÓJ PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ A SZKOŁA TWÓRCZA.

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

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

Pierwszą pracownię psychologiczną otwiera w roku 1875 *W. James,* jako profesor Uniwersytetu Harwardskiego, a w kilka lat później tworzy drugą *W. Wundt* w Lipsku (1879). Od tego czasu rozwija się coraz pomyślniej psychologja ekspery-

mentalna, wywołując duże zainteresowanie nietylko w kołach badaczy-specjalistów, ale i wśród nauczycielstwa. Badano przy pomocy aparatów psychologicznych wrażliwość zmysłów, szybkość reakcji psychicznej, powstawanie wrażeń i postrzeżeń, uwagę, procesy woli i uczuć; zapomocą ankiet i testów badano procesy myślenia, inteligencję i uczucia złożone. Zczasem nastąpiło zróżnicowanie w psychologji eksperymentalnej — wyodrębniła się specjalna gałąź, dotycząca wyłącznie życia duchowego dziecka w szkole i w ten sposób powstała psychologja pedagogiczna, której najwybitniejszymi przedstastawicielami są: w Ameryce *James, Dewey* i *Stanley Hall,* we Francji *Alfred Binet, F. Queyrat* i *Th. Ribot,* w Szwajcarji *E. Claparède, P. Bovet, J. Piaget* i *A. Descoeudres,* w Niemczech *W. Preyer, K. Groos, E. Meumann* i *W. Stern,* w Polsce *J. Wł. Dawid* i *J. Joteyko,* w Anglji *J. Sully.*

W ostatnich latach psychologja zwracać poczyna uwagę nie tyle na poszczególne i wyodrębnione procesy psychiczne, lecz przedewszystkiem na zespół czynności psychicznych, pozostających ze sobą w związku organicznym i wzajemnej zależności — słowem badając przeżycia duchowe jako całości, jako struktury, zajmuje się życiem duchowem danej jednostki, jako nierozerwalną jednością. Wskutek takiego ujęcia powstają nowe kierunki w psychologji, jak psychoanaliza *(Freud),* psychologja indywidualna *(Adler),* bihewjoryzm *(Mc Dougall, Watson, Piéron),* psychologja postaci *(Köhler, Kaffka, Wertheimer)* i inne. W miejsce skomplikowanych aparatów psychologicznych, któremi posługuje się psychologja asocjacyjna, wchodzi skrupulatna i długotrwała obserwacja zachowania się i postępowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych — w środowisku rodzinnem i szkolnem, w gronie rówieśników, w poradniach wychowawczych i t. p. W miejsce badania eksperymentalnego poszczególnych funkcyj psychicznych coraz większe prawo w psychologji współczesnej zdobywa sobie subtelna analiza tworzącej się osobowości na podstawie pamiętników, dzienniczków, autobiografij.

Wyniki tych badań przyczyniają się do głębszego zrozumienia psychiki dziecięcej, czynią pracę wychowawczą bardziej umiejętną i subtelną, wywołując tem samem ożywiony ruch w dziedzinie reform wychowawczych, zmierzających do urzeczywistnienia szkoły twórczej.

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

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

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

W lewej półkuli mózgu, w zwoju ruchowym prawej ręki, znajduje się ośrodek mowy *(Broca)*. Pomiędzy funkcją mówienia i ruchami rąk istnieje również ścisły związek, co każdy niezawodnie zauważył, albowiem podczas mówienia wykonywujemy ruchy prawą ręką, przyczem u dzieci gestykulacja ta uwydatnia się jeszcze wyraźniej, niż u dorosłych. W razie choroby mózgu, np. uszkodzenia „centrum Broca“ następuje wprzód utrata mowy (afazja motoryczna), poczem

---

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

zanika zdolność wykonywania odpowiednich ruchów prawą ręką. Wobec stwierdzenia związku między funkcją mówienia i ruchami ręcznemi stosować poczęto ze skutkiem pomyślnym ćwiczenia prawą ręką celem wyleczenia wady jąkania.

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

Pod wpływem wyników badań psychologicznych zaczęto uwzględniać w nauczaniu zmysł dotyku i zmysł kinestetyczny, głównie przez wprowadzenie robót ręcznych, co przyczyniło się w dużej mierze do udoskonalenia metod nauczania. Widzimy stąd, jak powoli i stopniowo rozwijają się metody nauczania. Ileż to wieków upłynąć musiało, zanim zasada dydaktyczna tak — zdawałoby się — jasna i prosta, jak konieczność uwzględniania wszystkich zmysłów, została powszechnie uznana i zastosowana w praktyce nauczania. Przez długie stulecia uwzględniano prawie wyłącznie zmysł słuchu w nauczaniu, jak gdyby podniety świata zewnętrznego tylko na ten zmysł oddziaływały. Przy takiem nauczaniu dziecko zachowywało się biernie, przyjmując gotową wiedzę podawaną mu przez nauczyciela. Dużym krokiem naprzód w rozwoju dydaktyki było uwzględnienie także i zmysłu wzroku w nauczaniu, zapomocą którego dziecko poznawało świat otaczający. Zrazu posługiwano się tylko obrazami, modelami, ale wkrótce zrozumiano, że obraz czy model tylko w małym stopniu zastąpić może rzeczywistość, że nauczanie na podstawie obrazków jest właściwie surogatem uzmysławiania.

Dydaktyka nowoczesna stawia więc zasadę, że uczeń powinien w miarę możności oglądać rzeczy w naturze, powinien je badać wszystkiemi zmysłami, by poznać ich postać, barwę, smak, zapach, temperaturę, wielkość i t. p. Ten sposób po-

stępowania był już niemałą zdobyczą, ale dzięki badaniom psychologicznym dydaktyka w ostatnich czasach postąpiła jeszcze dalej. Uwzględniając wrodzony dziecku popęd do ruchu i działania, pedagogika wysunęła postulat, domagający się, by dziecko miało możność wykonywania samodzielnych doświadczeń, samodzielnego uczenia się i zdobywania wiedzy, ponieważ związane z tem przeżycia umożliwiają mu gruntowne poznanie natury rzeczy i zjawisk. Badania psychologiczne, dotyczące instynków dziecka, wywarły podobnie jak wyniki badań nad zmysłami, duży wpływ na rozwój szkoły twórczej. Dlatego też konieczne jest poznanie natury instynktów dziecka, ujawniających się w jego życiu przedszkolnem i w okresie nauki szkolnej.

2. Instynkty dziecka i ich znaczenie w wychowaniu.

Dziecko z natury swej jest istotą obdarzoną instynktami, z pośród których wiele w pierwszych miesiącach jego życia istnieje w postaci zarodkowej. Instynkty dziecka odznaczają się dużą plastycznością, to znaczy zdolne są do rozwoju i mogą być kształcone. Ta właściwość odróżnia też dziecko od młodego zwierzęcia, które z chwilą przyjścia na świat posiada już instynkty w przeważnej części wykształcone. Dopiero w późniejszem dzieciństwie i w okresie dojrzewania niektóre instynkty dziecka rozwijają się tak, że staje się zdolne do wykonywania odpowiednich funkcyj. Analizując instynkty, stwierdzamy, że polegają one na zdolności do działania dla osiągnięcia pewnych celów, jednakowoż bez uświadomienia sobie owych celów i bez uprzedniego wykształcenia danej czynności. Instynkty są funkcjonalnemi odpowiednikami struktury organicznej. Z chwilą istnienia pewnych organów prawie zawsze ujawnia się wrodzona zdolność do ich używania[2]). Człowiek posiada o wiele większą różnorodność popędów, aniżeli jakiekolwiek zwierzę. Dzięki wyższym procesom psychicznym, właściwym człowiekowi, instynkty zrazu „ślepe“ stają się zczasem świadome. Wskutek zdolności zapamiętania, refleksji i sądzenia wszystkie instynkty stają się stopniowo funkcjami świadomemi, których wyniki mogą być

---

[2]) *W. James.* Psychologie. Tłum. Dr *M. Dürr.* Lipsk 1909. Str. 891 i n.

zgóry przewidziane, skoro się już raz ujawniły i skoro poznaliśmy ich przebieg. W ten sposób dzięki skojarzeniom, przypomnieniom i sądom następuje łączność między instynktami i doświadczeniem. Zczasem człowiek zaczyna się kierować rozwagą i wyborem czyli zdobywa umiejętność kierowania swojemi instynktami.

Instynkty niećwiczone mogą po pewnym okresie ulec zanikowi. *James* mówi o prawie zaniku instynktów z powodu zmian zachodzących w zainteresowaniach, pożądaniach i namiętnościach w ciągu życia ludzkiego. Poszczególne okresy cechują różne instynkty i upodobania. Życie dziecka cechuje beztroska zabawa i upodobanie do świata baśni i bajek; w zabawach swych poznaje też zewnętrzne i konkretne własności rzeczy. Młodzież oddaje się ćwiczeniom fizycznym i sportom, pragnie podróży i przygód. Jeśli dzieci i młodzież w okresie zabawy i sportu żyją samotnie i nie uprawiają gry w piłkę, łódkowania, ślizgawki, saneczkowania i t. p., wtedy instynkty do ruchu i działania ulegną niezawodnie w późniejszem życiu zanikowi. W wychowaniu istotną rzeczą jest kuć żelazo, dopóki jest gorące i wyzyskać zainteresowanie dziecka w stosunku do rzeczy i zjawisk, zanim dany okres instynktów i upodobań przeminie. Tylko w razie ćwiczenia instynktów nastąpić może automatyzacja ruchów i zręczności[3]).

Wiele światła na psychologję instynktów rzuciły badania psychologa angielskiego, *Williama Mc Dougalla*, obecnie profesora uniwersytetu Harwarda[4]). Źródłem działania człowieka, siłą motryczną jego postępowania są instynkty, na podłożu których rozwija się przy współudziale inteligencji wola i charakter jednostki. Wobec tak ważnej funkcji, jaką instynkty spełniają w życiu każdego człowieka, zastanowić się trzeba nad ich genezą i ich naturą. Obserwując życie zwierząt i dzieci, stwierdzamy przedewszystkiem, że już od pierwszych chwil swego istnienia ujawniają pewne reakcje na podniety działające na zmysły i te reakcje ponawiają, ilekroć podnieta pojawi się znowu na polu ich postrzegania. Nie są to więc reakcje nabyte drogą uczenia się, ćwiczenia, doświadczenia, ale są w r o d z o n e czyli odziedziczone. Stąd wynika, że

---

[3]) *W. James*, op. cit., str. 404 i n.

[4]) *William Mc. Dougall.* Grundlagen einer Sozialpsychologie. Tłum. z XXI wyd. ang. *G. Kautsky-Brunn.* Jena 1928.

instynkty są to wrodzone, specyficzne właściwości psychiki, wspólne wszystkim osobnikom, należącym do jednego gatunku i wytworzone stopniowo pod wpływem procesu przystosowania się do środowiska. Nie mogą one ulec zniszczeniu zupełnemu, ani też nie mogą być nabyte w ciągu życia indywidualnego danego osobnika. Na zewnątrz ujawniają się instynkty w postaci ruchów, w formie określonego postępowania i zachowania się, wywołanego wskutek działania podniety zmysłowej. Obserwując funkcje instynktów, ujawniające się w postępowaniu, zachowaniu się osobnika (wyraz angielski *behavior* oznacza postępowanie, zachowanie się), poznajemy życie duchowe człowieka. Stąd to kierunek w psychologji, który zapoczątkował Mc. Dougall, nazywa się psychologją postępowania albo behavioryzmem (czyt. bihewjoryzm)[5]).

W postępowaniu instynktowem uświadamia sobie jednostka daną rzecz lub sytuację, doznaje pewnych emocyj i ujawnia dążenia w kierunku danego przedmiotu. Stąd wynika, że instynkty nie ujawniają się tylko jako działanie czysto mechaniczne, ale są one procesem psychologicznym, w którym tkwią elementy poznawcze, wzruszeniowe i dążnościowe. Tak więc instynkty są to wrodzone dyspozycje psycho-fizyczne, wskutek których osobnik postrzega określone przedmioty i sytuacje, doznaje pewnych wzruszeń i zostaje pobudzony do działania w pewien określony sposób. Z chwilą, gdyby jednostka pozbawiona była instynktów, organizm jej stałby się zupełnie niezdolny do jakiegokolwiek działania, podobnie jak cudowny mechanizm zegarowy, z któregoby usunięto sprężynę, lub jak maszyna parowa, w którejby wygasł ogień. Są więc instynkty praźródłem wszelkiego życia i w ujęciu *Mc Dougalla* występują jako pierwiastek metafizyczny, jako pierwsza przyczyna energji duchowej nietylko w życiu indywidualnem, ale i społecznem. Instynkty — mówi psycholog angielski — są owemi siłami duchowemi, które

---

[5]) *Z. Ziembiński.* Dwa stanowiska w psychologji. (*Szkoła Powszechna.* Z. II. 1925). — Dr *M. Odrzywolski.* Bihewjoryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej. (*Praca Szkolna*, str. 4, 5, 1928. — *Henri Piéron.* Psychologie expérimentale. Paris 1930. — *St. Baley.* O „behavioryzmie" (*Rocznik Pedagogiczny.* Tom IV). Warszawa 1929.

utrzymują i kształtują życie jednostek i społeczeństw, i spoglądamy na nie, jako na misterjum życia, duszy i woli[6]).

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

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

Wadą szkoły tradycyjnej było między innemi i to, że usiłowała tłumić rozwój pożytecznych instynktów. Z chwilą, kiedy dziecko przekroczyło próg szkolny, musiało zadawać gwałt swojej naturze. Nauczyciel wskazywał mu stałe miejsce w niewygodnej ławce, gdzie bez ruchu spędzać musiało całe godziny, dzień po dniu. Dziecko dowiedziało się też, że bawić się można w domu, a w szkole trzeba się uczyć, ale przy tem uczeniu się, a właściwie nauczaniu nie miało wcale sposobności do działania, do badania rzeczy i zjawisk. Nie wolno mu było o nic samorzutnie pytać, a tylko nauczyciel stawiał pytania, na które dziecko biernie odpowiadało. Taki system wychowawczy niweczył pożyteczne instynkty. Dzieci, zwłaszcza inteligentniejsze, protestują zrazu przeciw temu pogwałceniu ich natury; chcąc się czemś zająć, ruszają się, pobudzone ciekawością pytają o różne rzeczy, ale po pewnym czasie systematycznej tresury ulegają wreszcie przemocy i zachowują się biernie. Przeciwko temu systemowi wychowania,

---

[6]) *Mc. Dougall*, op. cit. str. 37.

który tłumi ogólny rozwój fizyczny i duchowy dziecka, występuje szkoła twórcza, przyczem w pomoc przychodzą jej wyniki badań psychologji pedagogicznej. Szkoła twórcza uwzględnia właśnie wrodzone instynkty i opierając się na obserwacji życia w okresie przedszkolnym dziecka, buduje jego dalszy rozwój na podstawach naturalnych, t. j. na popędach do działania i zabawy, do badania, dociekania, pytania i t. p.

3. Popęd do działania.

Cztero- czy pięcioletni badacz chciałby wszystko w swem otoczeniu poznać jak najdokładniej; dość często psuje i niszczy swe zabawki i różne inne przedmioty ku utrapieniu rodziców, którzy, patrząc nań jako na niszczyciela i psotnika, nie zdają sobie sprawy, że mały człowiek właściwie bada, eksperymentuje, gromadzi doświadczenia, wzbogaca swój inwentarz duchowy, przyswaja sobie liczny szereg ruchów i pożytecznych nawyków. Oto upada mu na podłogę zabawka gliniana, porcelanowa lub szklana i rozsypuje się w skorupki. Mały człowiek otwiera szeroko oczy i dowiaduje się, że przedmioty gliniane są kruche. Po pewnym czasie dostaje zabawkę blaszaną, metalową i próbuje, czy i ona się nie stłucze — nieraz spada na ziemię, ale pozostaje cała. I oto nowe doświadczenie, nowe poznanie zdobyte bezpośrednio, drogą przeżycia.

Podobnie jak w okresie przedszkolnym, i w szkole dziecko zdobywać powinno nowe wyobrażenia w sposób czynny, a różnica polegać będzie tylko na tem, że podczas gdy wpierw działo się to przygodnie, teraz należy je wdrażać do pewnej systematyczności i gruntowności. Przyswajanie nowych wyobrażeń odbywa się zawsze — o ile to tylko wynika z natury rzeczy — w związku z zajęciami ręcznemi, z pracą fizyczną. W skład wyobrażeń naszych wchodzą zarówno wrażenia sensoryczne jak i motoryczne; te ostatnie zaś powstają w świadomości dzięki mechanicznemu oddziaływaniu na rzeczy. Takie własności, jak wielkość, grubość, gęstość, gładkość, szorstkość, rozciągłość, elastyczność, giętkość, kruchość, porowatość, łamliwość i t. p. poznaje dziecko tylko drogą doświadczenia i eksperymentowania. A więc obróbka tektury, papieru, drzewa, metalu, przetwarzanie surowców umożliwi mu poznanie własności tych rzeczy, różnych minerałów, roślin i t. d. Wyobrażenia zwierzęcia, rośliny, owocu, przedmio-

tów martwych nie będą ani dokładne, ani dość żywe, jeśli poprzestaniemy tylko na opisie — chociażby najbarwniejszym — chociażby nawet przy pomocy obrazków i modeli. Dopiero kiedy dziecko dany przedmiot wyrazi rysunkiem, ulepi z gliny, wystruga z drzewa, wytnie z tektury i t. p., wyobrażenie tej rzeczy wzbogaci trwale jego psychikę. Dziecko zdobyło je drogą intensywnego działania i zgodnie z naturą swych instynktów.

Popęd do wyrażania się zapomocą różnych środków technicznych — nietylko słowem, ale ulepianką, wycinanką, rysunkiem, mimiką, gestem — jest więc naturalną, samorzutną siłą, tkwiącą w organizacji psychicznej dziecka. Właściwość tę uwzględnić należy w nauczaniu zgodnem z zasadą działania. Oto niektóre przykłady: Pogadanka o motylu, polegająca tylko na opisie, da dziecku niejasne wyobrażenie tego owada. Jeśli jednak będzie miało w ręku motyla, którego może samo przyniosło do szkoły, jeśli mu się dokładnie przypatrzy, dotykając jego nóżek, skrzydełek, tułowia, odwłoku i t. d., jeśli go następnie przedstawi rysunkiem lub barwnemi kredkami, jeśli wreszcie obserwować będzie poszczególne fazy przeobrażenia, wówczas zdobędzie żywe i dokładne pojęcie. Dziecko było tu czynne, dzięki czemu wytworzył się w jego świadomości trwały obraz, który i po upływie wielu lat pozostanie niezatarty.

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

Niechaj więc dzieci przy zdobywaniu wyobrażeń będą jak najwięcej czynne; niechaj lepią i rysują, wycinają kształty

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

Z powodu panującej dziś jeszcze metody nauczania większość ludzi posługuje się przeważnie wyobrażeniami słuchowemi i wzrokowemi, podczas gdy wyobrażenia dotykowe i ruchowe z powodu braku ćwiczenia w wieku szkolnym są zazwyczaj słabo rozwinięte. Typy wzrokowo-słuchowe reprodukują rzeczy niedokładnie, w świadomości istnieją tylko słabe zarysy obrazów. Celem uzdolnienia dzieci do tworzenia wyobrażeń o wyraźnych konturach należy ćwiczyć zmysł dotyku i ruchu. Psychologja pedagogiczna stwierdziła, że najsilniej tkwią w świadomości dzieci wyobrażenia wzrokowo-ruchowe, podczas gdy wyobrażenia słuchowe dzieci reprodukują słabiej. Wśród dzieci przeważa na ogół typ wzrokowo-ruchowy.

Stwierdzenie tego faktu skierowało metodę nauczania na właściwe tory. Przy zdobywaniu nowych wyobrażeń czynne są oko, ucho, ręka i inne narządy zmysłów. Po takiem poznaniu następuje wyrażenie czyli ekspresja przy pomocy różnych środków technicznych. Tak więc dzięki potrójnemu ujęciu rzeczy przez przedstawienie plastyczne, graficzne i słowne zdobywa dziecko zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń, a te stanowią materjał wyższych i bardziej złożonych procesów psychicznych, a mianowicie procesu uwagi, myślenia i fantazji, których rozwój zależy również od czynnej postawy naszej psychiki, od bezpośredniego przeżywania i działania. Z badań w dziedzinie psychologji pedagogicznej wynika jedna

z najważniejszych zdobyczy nowoczesnej dydaktyki. Samodzielna praca dzieci, uwzględniająca ich popęd do ruchu i działania, staje się czynnikiem wnikającym coraz głębiej w metodę i treść nauczania. Żądamy, by dziecko było czynne, by umysł jego reagował na podniety — słowem, by metoda nauczania nie zmuszała dziecka do biernego przyjmowania tego, co mu nauczyciel już w gotowej podaje formie. Zdaniem *James'a* umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić.

Samorzutna praca ręczna jest, jak już wspomniałem, naturalną potrzebą dziecka, wynika bowiem z jego popędu do działania. Jest ona koniecznością życiową i zarazem źródłem sił intelektualnych. Podobnie jak człowieka pierwotnego, tak i dziecko cechuje zrazu inteligencja praktyczna, a dopiero w późniejszych fazach kultury ludzkości i w późniejszych okresach życia dziecka ujawnia się inteligencja estetyczna, zaś najpóźniej inteligencja teoretyczna. Punktem wyjścia w kształceniu inteligencji dziecka powinny tedy być zajęcia praktyczne i ćwiczenia ręczne, które mają niezmierne znaczenie wychowawcze. Podkreśliłem już doniosłość prac ręcznych, jako czynnika w rozwoju cielesnym, intelektualnym, a wreszcie w rozwoju moralnym i społecznym dziecka. Szczegółowo i w sposób nader subtelny i głęboki uzasadnia rolę zajęć ręcznych w wychowaniu i nauczaniu na podstawie bogatych doświadczeń pedagog genewski i propagator idei szkoły aktywnej *A. Ferrière.*

Wykazuje on korzyści, płynące z robót ręcznych:

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

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

B. Pod względem rozwoju duchowego roboty ręczne przyczyniają się do kształcenia sfery intelektualnej, wzruszeniowej i aktywności wychowanka. 1. Umożliwiają mu

poznanie porządku fizycznego w przyrodzie przez bezpośrednią styczność z materjałem i jego różnorodnemi własnościami. Obrabiając materjał surowy i przetwarzając go na przedmioty użytkowe lub zabawkowe, poznaje znaczenie przemysłu, użyteczność surowców, dostarczanych przez przyrodę i tem samem rozszerza się zakres jego zainteresowań w tej dziedzinie. Pracując nad wykonaniem jakiegoś przedmiotu, zastanawia się nietylko nad celem, ale równocześnie zaznajamia się ze środkami, t. j. z narzędziami, umożliwiającemi osiągnięcie celu. Narzędzia pracy utrzymuje dziecko w porządku, czyści je, ostrzy i w ten sposób budzi się w niem potrzeba szanowania tych rzeczy. Poznanie materjału, umiejętna obróbka, sprawność w posługiwaniu się narzędziami ma w późniejszem życiu dziecka doniosłe znaczenie praktyczne.

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

3. Roboty ręczne wspierają koordynację zdolności, pobudzają do czynności zmysły, narządy, funkcje ciała i ducha. Ich koncentracja w chwili wykonywania planu jest cudownym środkiem ćwiczenia dzieci w działaniu systematycznem i uporządkowanem. Można to będzie osiągnąć drogą przystosowania jednostki do praw natury rządzących światem. Przystosowanie bowiem jest zarazem postrzeganiem, badaniem, porównywaniem, sądzeniem, pomysłowością i wynalazczością. Zadanie to spełniają w dużej mierze roboty ręczne, pobudzając dziecko do szukania środków i sposobów osiągnięcia celu, do

zwalczania przeszkód i oporów. Przyczyniają się one wreszcie do rozwoju poczucia estetycznego, przyzwyczajając dziecko do porządku i budząc zmysł harmonji, ujawniającej się w zgodności materjału i celu, któremu przedmiot ma służyć.

C. Doniosłe zadanie spełniają prace ręczne jako czynnik kształcący pod względem moralnym i społecznym. 1. W zajęciach ręcznych nieodzowna jest szczerość. Kłamstwo jest tu niemożliwe, ponieważ nic się nie da ukryć. Rzecz może być wykonana albo dobrze, albo licho i źle To też praca rąk daje doskonałą sposobność poznania charakteru moralnego dziecka. Współzawodnictwo opiera się tu również na zdrowej i rzetelnej podstawie; dziecko porównuje pracę własną z innemi; śledzi swoje postępy, porównując własne prace dawniejsze z obecnemi. Postępowanie takie wyklucza fałszywie pojętą ambicję i zarozumiałość. Wrazie dobrego wykonania rzeczy odczuwa dziecko zadowolenie i stopniowo zdaje sobie sprawę z tego, co potrafi, budzi się rozumna pewność siebie, co jest jedną z najlepszych dźwigni postępu i czynnikiem powodzenia w życiu. Zadowolenie, jakie daje dobrze wykonany przedmiot, jest jedną z koniecznych faz w ewolucji duchowej dziecka. Praca ręczna usuwa dumę fałszywą, budzi natomiast dumę uzasadnioną i zdrową.

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

3. Należy jeszcze podkreślić jeden ważny moment. Psychofizjologowie stwierdzili już dawno, że istnieje wpływ aktywności fizycznej na zdolności psychiczne dziecka. Podobnie jak charakter moralny dziecka ujawnia się w sposobie pracy jego rąk, tak samo i nawyki wytworzone podczas pracy ręcznej odnajdują się we wszystkich wyższych czynnościach umy-

słu; przyczyniają się one do urabiania charakteru. Odnajdujemy tu prawo postępu: różnicowanie i koncentracja uzupełniające się wzajemnie. W dziedzinie pracy ręcznej różnicowanie ujawnia się wzrastającą wytrwałością, pewnością, dokładnością. Właściwości te oddziaływują na tworzenie się charakteru. Zróżnicowanie będzie polegało na zrozumieniu możliwości materjalnych i społecznych, na umiejętności przystosowania się do rzeczy i ludzi, do sił natury i charakterów ludzkich. Równocześnie pamiętać należy, że istnieją pewne granice, do których możliwe są ustępstwa. Pamiętać należy o konieczności koncentracji charakteru, to jest jego stałości, siły, poczucia swego ja, pewności tego co dobre i co umożliwia postęp ku dobremu. Z tego punktu widzenia praktyczne roboty ręczne są prawdziwą szkołą moralną.

4. Nakoniec praca ręczna umożliwia bardziej niż jakakolwiek inna współdziałanie, z którego rodzi się poczucie solidarności i jej wartości w świecie. Praca zbiorowa rozwija pełne zrozumienie życia społecznego, budzi zmysł socjalny. Wspólna praca w ogrodzie, na polu, współpraca w przygotowaniu sztuki teatralnej, w sporządzaniu kostjumów, dekoracyj tworzy cuda. Wtedy poznaje młodzież skuteczność i owoce tej pracy i taka współpraca jest zarazem najlepszym środkiem zrozumienia istoty postępu społecznego[7]).

4. Psychologja zabawy.

Podobnie jak uwzględnienie popędu do ruchu i działania, tak i zaspokojenie instynktu do zabawy wpływa dodatnio na ogólny rozwój dziecka. Każdy zdrowy osobnik — wyższe zwierzęta, dzieci, młodzież, ludzie dojrzali odznaczają się wrodzonym popędem do zabawy. Powszechny ten objaw zwrócił też już dawno uwagę psychologów, którzy pragną wyjaśnić genezę i istotę zabawy, tudzież jej znaczenie biologiczne i wychowawcze[8]).

Jedni z psychologów przyjmują, że zabawa jest odpoczynkiem po pracy celem pokrzepienia i odnowy sił fizycznych lub duchowych. Ta potrzeba wytchnienia po pracy jest zdaniem

---

[7]) *A. Ferrière*, op. cit. T. II, str. 265 i n.

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

Guts Mutsa i *Lazarusa* źródłem, z którego rozwinęły się zabawy. Ten pogląd nie wyjaśnia dostatecznie istoty i pochodzenia zabawy, ponieważ dzieci, a także i dorośli bawią się nietylko po wytężającej pracy; zwierzęta i dzieci spędzają nieraz cały dzień na bawieniu się. W teorji tej tkwi tylko część prawdy, bo rzeczywiście dorośli szukają rozrywki po pracy.

Z innego założenia wychodzi t. zw. teorja nadmiaru energji, którą zapoczątkował poeta niemiecki *Schiller* w swoich „Listach o wychowaniu estetycznem człowieka", a rozwinął i naukowo uzasadnił *H. Spencer* w „Zasadach psychologji". Według niego zwierzęta wyższe i ludzie nie zużywają całej energji w pracy około zaspokojenia potrzeb życiowych i nadmiar sił muszą wyładować w różnych zabawach. Mamy tu również jak i w poglądzie powyższym tłumaczenie genezy zabaw przyczyną natury fizjologicznej. Niezużytkowany do celów praktycznych nadmiar sił daje początek różnym zabawom. *Spencer* rozróżnia dwojakiego rodzaju działanie, a mianowicie pracę i zabawę. Wykonywanie szeregu planowych ruchów, zmierzających do określonego celu jest pracą, podczas gdy zabawa jest działaniem, nie mającem na oku jakiegoś pożytecznego celu. Zabawie oddają się istoty żywe dla niej samej. Jednakże i ten pogląd, jakkolwiek i w nim tkwi ziarno prawdy, nie jest całkowicie słuszny, albowiem bawią się nietylko zdrowi, ale i słabi i rekonwalescenci, a dzieci potrafią się bawić aż do zupełnego zmęczenia. Oczywista, że najwięcej ujawniają ochoty do zabawy wówczas, gdy są dobrze odżywione i wypoczęte, gdy rozporządzają dużym zasobem energji. To samo dotyczy jednak i zajęć produktywnych.

Z pośród tych i innych jeszcze poglądów, np. *Stanley Halla, Colozzy* najwięcej przekonywujący jest pogląd *Karola Groosa,* który istotę zabawy rozważa z punktu widzenia biologicznego, upatrując źródło zabawy w instynktach istot żyjących. Według niego zabawy są jakoby nieświadomem przygotowaniem do późniejszych poważnych zajęć, albowiem w nich ujawniają się te ruchy i czynności, które następnie powtarzać się będą w celowych wysiłkach około utrzymania bytu i wzmożenia życia. Podstawową zasadą teorji *Groosa* jest twierdzenie: Człowiek i zwierzęta wyższe obdarzone są instynktami, które w chwili przyjścia dane-

go osobnika na świat nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte. Trzeba je więc kształcić zapomocą zabawy, będącej ćwiczeniem przygotowawczem do przyszłego życia[9]). Teorję Groosa przyjmuje z pewną modyfikacją *Mc Dougall,* który podkreśla jako istotny czynnik w wielu zabawach motyw współzawodnictwa. Rozwinął się popęd do współzawodnictwa z instynktu walki jako wynik procesu różnicowania się instynktów w późniejszym okresie ewolucji. W zabawach wyzwalają się uczucia przyjemne, które zazwyczaj przyczyniają się do wzmożenia życia fizycznego i duchowego. Analizując zabawę z punktu widzenia psychologicznego, podkreślić należy jej cechy charakterystyczne, a mianowicie zabawom towarzyszą uczucia przyjemne i bezinteresowność, bo brak w nich celów czysto utylitarnych, a wreszcie cechuje je samoułuda. Bawiące się dzieci doznają ustawicznego złudzenia, przejmują się swoją rolą aż do zapomnienia prawie o sobie i o rzeczywistości, żyją w świecie baśni i czarów.

Queyrat rozróżnia ze względu na pochodzenie: zabawy dziedziczne (polowanie, ściganie, zabawa w walkę, w chowanego, zabawa z lalką), naśladowcze (w Indjan, w wojnę), fantazyjne (przeistaczanie przedmiotów, n. p. kija lub krzesła w konia, pociąg, okręt, auto). Ze względu zaś na cele i zadania wychowawcze i kształcące rozróżnia zabawy: ruchowe (gonitwy, huśtawka, skakanie, ślizgawka, gra w piłkę, kręgle, puszczanie latawca, rzucanie kuli śnieżnych i t. p.), czuciowe (barwne krążki, gwizdek, trąbka, grzechotka), wzruszeniowe (straszenie się wzajemne), intelektualne (warcaby, domino, szachy), zabawy kształcące wolę (powściąg ruchów), zabawy artystyczne (budowanie, dramatyzowanie, sporządzanie dekoracyj, muzyka, śpiew, tańce rytmiczne i t. p.) [10]).

Zabawy dzieci zmieniają się z wiekiem, stają się coraz bardziej skomplikowane, nieraz odbywają się przy zastosowaniu dość trudnych prawideł. Znaczenie pedagogiczne zabaw jest niezmiernie doniosłe. Dziecko, bawiąc się, rozwija swe zmysły, osiąga coraz większą sprawność ruchów. Obok postrzegania zmysłowego rozwijają się stopniowo i wyższe funkcje psychiczne. Dziecko postrzega różne stosunki, jak

---

[9]) *Queyrat*, op. cit., str. 23 i n.
[10]) *Queyrat*, op. cit., str. 75 i n.

równość, podobieństwo, wielkość, odległość, dzięki czemu rozwija się myślenie. W zabawach fantazyjnych i artystycznych tkwi silna podnieta do rozwoju fantazji i twórczości artystycznej; dziecko ożywia przedmioty martwe (hylozoizm) i nadaje rzeczom cechy ludzkie (antropomorfizm). Zabawa jest początkowo mistrzynią dziecka, jej zawdzięcza swoją wiedzę o wielu rzeczach i zjawiskach, ona staje się dlań źródłem wielu odkryć i wynalazków. Tu styka się zabawa z pracą, między któremi to funkcjami niema ścisłych i bezwzględnych granic. W zabawach pokonuje dziecko nieraz duże trudności, a to pokonywanie przeszkód, ten wysiłek w dążeniu do celu rozwija wolę dziecka i staje się źródłem radości, podobnie jak się to dzieje przy pracy twórczej.

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

5. Popęd do pytania.

Podstawą rozwoju czynnego i samodzielnego myślenia, czyli jak się wyraża *Ferrière,* aktywności intelektualnej *(l'activité intellectuelle)* jest instynkt ciekawości, ujawniający się od dzieciństwa począwszy, przez całe życie jako podnieta do poznawania i badania świata otaczającego. „Od chwili, kiedy oko dziecka przykuwa światełko wesoło migające na ścianie — mówi psycholog amerykański *Kirkpatrick* — kiedy dziecko zauważy ruch swoich rączek, aż do czasu kiedy jako badacz sprawdza gorliwie najnowsze odkrycia naukowe, zawsze współdziała w różnej postaci ciekawość w działaniu i my-

śleniu"[11]). Już w pierwszym roku życia mały człowieczek, wiedziony instynktem ciekawości, odbywa na czworakach swe pierwsze „podróże krajoznawcze" po pokoju, odkrywając wciąż i niestrudzenie nowe dlań rzeczy i nowe światy. Istotną cechą podniety budzącej ciekawość, jest nowość, a wiadomo, że początkowo dla dziecka wszystko jest nowością. Samą zaś ciekawość możnaby określić jako popęd do zdobywania wiedzy. Występuje ona w różnych postaciach i objawach, jako zwracanie uwagi na nowe przedmioty w otoczeniu, na postępowanie ludzi, jako ostrożne podchodzenie, śledzenie oczyma, chwytanie, smakowanie, badawcza obserwacja, władanie rzeczami i t. d.[12]). Tkwi w ciekawości pierwiastek dynamiczny, pobudza ona bowiem jednostkę do działania i eksperymentowania.

Początkowo ciekawość dziecka odnosi się do wszystkiego w otoczeniu bez wyboru i bez planu. Stopniowo rozwija się ciekawość dzięki nowym podnietom, ujawniającym się wskutek ciągłych zmian w otoczeniu, tudzież dzięki temu, że wiadomości o znanych nam przedmiotach powiększają się przez wynajdywanie nowych stosunków. Dziecko, wiedzione ciekawością, poznaje, że drzewo utrzymuje się na powierzchni wody, rośliny rosną, ogień parzy, osy kłują i t. p., stwierdza zależność wzajemną rzeczy i istot żyjących — słowem poznaje otoczenie, co mu przysparza nietylko wiadomości, ale ułatwia mu także przystosowanie się do środowiska[13]). Wszystkie te doświadczenia, przy zdobywaniu których była mu mistrzynią ciekawość, zużytkować może następnie w życiu praktycznem.

Instynktowi ciekawości towarzyszy uczucie zdziwienia, zdumienia i stąd też wynika d ą ż n o ś ć d o p y t a n i a, którego celem jest zrozumienie rzeczy i zjawisk w otoczeniu. „Okres pytania" rozpoczyna się zazwyczaj w 3-cim roku życia dziecka i odtąd szuka ono odpowiedzi i wyjaśnienia tylu niezliczonych zagadek i tajemnic, z któremi spotyka się na każdym kroku. Dziecko normalnie inteligentne pyta starszych bezustannie — najpierw o n a z w ę r z e c z y (Co to jest?

---

[11]) *Edwin Kirkpatrick.* Grundlagen der Kindesforschung. Tłum. z ang. Pracownicy Inst. Psych. w Lipsku. Lipsk 1909, str. 129.

[12]) *Eduard Thorndike.* Psychologie der Erziehung. Jena 1922. Tłum. z ang. *O. Bobertag.* Str. 58. — [13]) *J. Piaget.* La représentation du monde chez l'enfant. Paris 1926. — *Feliks Korniszewski.* Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. (*Ruch Pedagogiczny*, r. 1930 i 1931).

Jak się to nazywa?), następnie o pochodzenie rzeczy i zjawisk (Skąd się to bierze?), wreszcie o przyczynę różnych zjawisk (Dlaczego? Jak się coś dzieje?). Nieraz niełatwą jest rzeczą zaspokoić ciekawość dziecka i dać mu odpowiedź trafną i stosowną do jego rozwoju umysłowego. Konieczne jest subtelne odczuwanie i zrozumienie psychiki dziecka tudzież duże zdolności pedagogiczne, aby temu instynktowi zadość uczynić. W rozwiązywaniu zagadnień zadowala się dziecko zrazu wyjaśnieniem autorytatywnem. Dopiero w miarę dojrzewania żąda dowodów, dąży do wyjaśnienia drogą rozumowania, a wreszcie stara się dojść do poznania rzeczy drogą doświadczenia i eksperymentowania[14]).

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

---

[14]) *J. Piaget.* Le langage et la pensée chez l'enfant. — *Tenże.* Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. — *Tenże.* La causalité physique chez l'enfant. — *R. Penzig.* Jak odpowiadać na pytania dzieci. (Tłum. *M. Lipska*). — *H. Radomska-Strzemecka.* Monografja testu definicji. Studjum logiki dzieci i młodzieży. Warszawa 1931.

6. Zasób wyobrażeń dziecka i jego zmysł obserwacji.

Badania psycho-pedagogiczne, dotyczące zasobu wyobrażeń dziecka, następnie charakterystycznych cech jego obserwacji, uwagi, myślenia i fantazji, przyczyniły się również do pogłębienia pracy w nowej szkole i uczyniły ją bardziej zajmującą. Niezmiernie interesujące dla psychologji było zagadnienie zasobu wyobrażeń dziecka w okresie przedszkolnym i jego rozwój pojęciowy w ciągu nauki w szkole. Zagadnienie to ma nietylko znaczenie teoretyczne, ale jak zobaczymy, jest ono również ważne dla pedagogiki praktycznej.

Wyobraźmy sobie, że po raz pierwszy obejmujemy pracę w gronie nieznanych nam dzieci, w nowej klasie. Nasuwa się odrazu pytanie: Co ta gromadka wie już o świecie otaczającym? Jakie posiada wiadomości i czy w dostatecznej mierze? Czy wyobrażenia dzieci, z któremi oto mam rozpocząć pracę, są dość jasne, dokładne i należycie ugruntowane. Zwykłe egzaminowanie zwyczajem szkoły tradycyjnej byłoby niewystarczające, a wyniki i wnioski na tej podstawie oparte, mogą być zupełnie fałszywe. Należy więc zbadać pod względem jakościowym i ilościowym zasób wyobrażeń dzieci, wstępujących do szkoły, metodami ściślejszemi. W ten sposób badali „inwentarz duchowy“ i „ewolucję myśli dziecka“ w Ameryce *Stanley Hall*, w Niemczech *Seyfert*, *Pohlmann* i inni, we Włoszech *Paola Lombroso*, w Polsce *Dawid* i *Szycówna*, posługując się metodą pytań, ankietową i statystyczną[15]). Pytania miały na celu stwierdzić, ile i jakie wyobrażenia mają dzieci rozpoczynające naukę w szkole z zakresu zjawisk przyrody (n. p. czy wiedzą, co znaczy i czy widziały burzę, błyskawicę, grad, tęczę, wschód i zachód słońca), ze świata zwierząt, roślin minerałów, jakie są ich wyobrażenia o człowieku i jego stosunkach, o jego zajęciach, narzędziach pracy, jakie posiadają wyobrażenia gospodarcze, społeczne, moralne i religijne.

Wyniki tych badań mają doniosłe znaczenie dla praktyki nauczania. Przekonano się, że dzieci wstępujące do szkoły elementarnej mają naogół ubogi inwentarz duchowy, że wy-

---

[15]) *J. Wł. Dawid.* Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1895. — *Aniela Szycówna.* Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa 1899.

obrażenia ich są niedokładne, zawierają dużo luk, a nieraz i błędów. Stwierdzono zależność wyobrażeń dziecka od jego wrodzonych zdolności, od warunków społecznych, w jakich żyje, i wreszcie od środowiska. Dzieci z natury inteligentniejsze mają też bogatszy zasób wyobrażeń, podobnie i dzieci ze sfer społecznie wyżej stojących. Pod względem jakościowym mają odmienny w wielu dziedzinach zasób wyobrażeń dzieci żyjące w różnych środowiskach, n. p. na wsi lub w mieście. Dzieci wiejskie mają bogatsze i dokładniejsze wyobrażenia z zakresu zajęć, narzędzi i urządzeń gospodarczych, tak samo z przyrody, dzieci zaś miejskie z zakresu nowoczesnych urządzeń technicznych. Podobnie w związku ze środowiskiem pozostaje zasób wyobrażeń dzieci mieszkających n. p. w okolicy górzystej lub nizinnej, lesistej, nadmorskiej, w okręgach rolniczych, przemysłowych, górniczych, handlowych i t. d.

Oprócz zasobu wyobrażeń dziecka badania obejmowały też jego rozwój pojęciowy czyli ewolucję myśli dziecka w ciągu nauki szkolnej. Dla pedagoga interesujące są objaśnienia wyrazów i zwrotów pod względem znaczeniowym, jakie dzieci podają w poszczególnych fazach ich rozwoju intelektualnego. *Paola Lombroso* rozróżnia pod tym względem kilka okresów rozwojowych. Dzieci małe zapytane o znaczenie wyrazu zamiast wyjaśnienia powtarzają poprostu usłyszany wyraz. (Co to jest nóż? — Nóż to jest nóż), albo też jako wyjaśnienie podają wyraz o podobnem brzmieniu, ale zupełnie różny pod względem znaczeniowym, na co właśnie zwróciła uwagę *Lombroso*[16]). Stwierdziłem też tego rodzaju objaśnienia u naszych dzieci w wieku od 6 do 8 lat, a także wśród starszych o słabym rozwoju intelektualnym. Oto kilka przykładów takich tłumaczeń: Co znaczy sowicie? (odp. „przyzwoicie“) — postronek („posterunek“) — manowce („pole, gdzie są owce“) — myśliwy („co dużo myśli“) — rumak („taki co pije rum“) — pasożytniczy („wypasiony“) — barwa cielista („taką ma cielę“) — barczysty („bardzo czysty“) — wytropili zwierza („zmartwili go“) i t. p. Dzieci na wyższym poziomie rozwoju intelektualnego dają wyjaśnienia opisowe przez podanie funkcji przedmiotu, do czego rzeczy służą, n. p. „nóż jest do krajania“ — „młotek do przybijania“ — „krzesło do siedzenia“ i t. p., poczem następują próby prawidłowej

[16]) *P. Lombroso.* Życie dzieci. Tłum. *K. Król.* Warszawa 1904.

definicji przez podanie najbliższego pojęcia nadrzędnego *(genus proximum)* i różnicy gatunkowej *(differentia specifica)*, ale takie określenie spotyka się dopiero u dzieci starszych po 12 lub 13 roku życia.

Oto przykłady słownych wyjaśnień dzieci w poszczególnych fazach rozwoju duchowego takich pojęć jak „kalendarz" i „telegraf": „Kalendarz — to co można oderwać". (Dziecko 6-letnie) — „To jest w izbie — coś tam napisane, można zobaczyć, jaki jest dzień". (Dziecko 6-letnie, inteligentne) — „Kalendarz jest podobny do obrazu, wskazuje dni i miesiące". (Dziecko 12-letnie). „Kalendarz jest to zestawienie, w którem rok podzielony na miesiące, tygodnie i dni, patrzymy tu na datę. (Dziecko 14-letnie). Podobnie charakterystyczne dla rozwoju intelektualnego dzieci są określenia pojęcia „telegraf": „To są druty, na których ptaszki siadają". — „Słupy przydrożne i druty, służące do rozmawiania". (Widocznie dziecko miało na myśli telefon). — „Jest to urządzenie, zapomocą którego możemy coś donieść innej osobie w odległej miejscowości"[17]).

Badanie zasobu umysłowego dzieci pozwala nam zatem poznać ich treść wyobrażeniową, ich znajomość i zrozumienie świata otaczającego, jak dalece rozwinięty jest ich zmysł obserwacji. Poznajemy ich stosunek uczuciowy do tego świata, kierunek ich zainteresowań, a wreszcie stosunek mowy dziecka, jego zasobu słownikowego do zasobu wyobrażeń. Nieraz bowiem dziecko zdaje sobie sprawę z przeznaczenia rzeczy, ale nie poznało jeszcze jej nazwy. Dzieci z natury inteligentniejsze i zdolniejsze posiadają też zazwyczaj bogatszy zasób wyobrażeń. Badania te mają nietylko znaczenie teoretyczne w zakresie psychologji, ale także i dydaktyczno-praktyczne. Pod wpływem tych badań zaczęto czerpać materjał naukowy ze środowiska i na tej podstawie układamy dziś programy w szkołach elementarnych. Punkt wyjścia w nauczaniu stanowią tu wyobrażenia dziecka z okresu przedszkolnego. Zwracamy uwagę na sposób tłumaczenia rzeczy i zjawisk, na poziom rozwoju intelektualnego dziecka. Obecne metody uwzględniają fakt, że dzieci mniej więcej do 13, 14 roku życia myślą przeważnie wyobrażeniami konkretnemi

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

i jednostkowemi i że od dzieci w tym wieku nie można wymagać definicyj. Zmuszanie dziecka do powtarzania definicyj lub do uczenia się ich na pamięć tamowałoby jego rozwój naturalny.

Badając zasób umysłowy dziecka, stwierdziła psychologja, że w jego wyobrażeniach są luki, niedokładności i błędy. Pochodzi to stąd, że zdolność spostrzegania i obserwacji jest u dzieci słabo rozwinięta. Psychologja pedagogiczna zwróciła na ten fakt uwagę i poczęła badać właściwości obserwacji dziecięcej, jak dziecko ujmuje i jak obserwuje rzeczy i zjawiska w miarę swego rozwoju duchowego w poszczególnych okresach życia, jaki jest stopniowy rozwój tej funkcji psychicznej.

Pod wpływem postrzegania rzeczy w otoczeniu tworzą się w świadomości dziecka treści psychiczne, jako odpowiedniki świata zewnętrznego. Nasuwa się zagadnienie, jaki charakter mają owe treści psychiczne i w jaki sposób możnaby to zbadać. Czy są podobne do treści świadomości człowieka dorosłego, czy też mają pewne cechy swoiste? Dziecko w swojem otoczeniu postrzega osoby, rzeczy, zwierzęta i nieraz pod wpływem instynktu do działania, do wyrażania swoich doznań wewnętrznych i przeżyć przedstawia je za pomocą rysunku czy ulepianki. Przekonujemy się wówczas jak dziecko w poszczególnych fazach swego rozwoju duchowego ujmuje rzeczy, działające na jego zmysły. W początkowym okresie szkolnym rysunki i ulepianki jego przedstawiają się jako schematyczne, niezróżnicowane całości, w których brak wielu szczegółów, nawet istotnych. Stąd wysnuwamy wniosek, że pod wpływem postrzegania rzeczy rodzą się w świadomości dziecka treści psychiczne o charakterze całościowym czyli globalnym, t. zw. postaci albo struktury psychiczne. Są to struktury schematyczne, niezróżnicowane. Takie postrzeganie, właściwe dziecku, nazywamy synkretyzmem[18]). W ten sposób tłumaczy też ujmowanie świata zewnętrznego psychologja strukturalna (psychologja postaci). Uświadamiamy sobie rzecz postrzeganą w jej swoistej postaci, jako nierozdzielną

---

[18]) *E. Claparède.* Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genewa 1924. — *J. Piaget.* Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchatel-Paryż 1923.

całość i przeżycie to nazywamy strukturą psychiczną. Jest to treść psychiczna całościowa o swoistej strukturze, w której poszczególne części są od siebie zależne i pozostają ze sobą w związku organicznym. W razie usunięcia jakiejś części lub zmiany jej położenia, zmienia się cała struktura[19]). Struktury psychiczne dziecka, zrazu schematyczne i niezróżnicowane, w miarę rozwoju, doświadczeń i uczenia się stają się coraz bogatsze w treść i coraz dokładniejsze. W ten sposób ujmuje dziecko jako całości rzeczy w otoczeniu, obrazki, słowa pisane i drukowane, krótkie zdania, obrazy liczbowe, słyszane bajki i powiastki, melodje i t. p. Uświadomienie sobie faktu, że dziecko w ten sposób ujmuje podniety świata zewnętrznego wywiera niezmiernie korzystny wpływ na tworzenie się metod nauczania zgodnych z naturą dziecka i odpowiadających istocie szkoły twórczej.

W wieku przedszkolnym przyswaja sobie dziecko liczne wiadomości o świecie otaczającym, zdobywa wiele doświadczeń na podstawie postrzegania rzeczy i zjawisk, ale materjał ten gromadzi w sposób przygodny i luźny. I w dalszem swem życiu nie przestaje się uczyć w ten sposób, jednakowoż w szkole ma też możność rozwinięcia zdolności spostrzegania planowego według zgóry przyjętych zasad czyli zdolności obserwacji. „Umieć obserwować — mówi *Dawid* — znaczy to chcieć coś widzieć i powtóre umieć z tego korzystać, co się widzi“. Obserwując otoczenie, wybieramy z pośród licznych szczegółów rzeczy, podpadających pod zmysły, to co pozostaje w związku z naszemi dążeniami i zainteresowaniami[20]).

Punktem wyjścia w nauczaniu jest spostrzeganie zmysłowe, ale ono samo nie wystarcza dla rozwoju wyższych funkcyj psychicznych; konieczna jest obserwacja, po której następuje systematyczne uporządkowanie poznanych faktów i zjawisk. W szkole obserwacja ma rozległe zastosowanie przy nauce robót ręcznych, w nauce rzeczy ojczystych, w nauce przyrody, geografji, chemji, fizyki, geometrji, rysunków i t. d. Metoda pracy w szkole twórczej zmierza do rozwoju zdolności obserwacji zgodnie z naturą dziecka i stąd

---

[19]) *M. Wertheimer.* Über Gestalttheorie. 1925. — *K. Koffka.* Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck 1925.

[20]) *Dawid.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy, str. 13 i n.

konieczne jest poznanie charakterystycznych cech tej zdolności i jej rozwoju. Jeśli polecimy dziecku sześcio- czy ośmioletniemu przypatrzyć się jakiemuś przedmiotowi rzeczywistemu lub obrazkowi, jeśli mu każemy obserwować zjawisko w przyrodzie, minerał, roślinę, zwierzę, jakiś sprzęt, narzędzie, czynności ludzi i zdarzenia i t. p. i następnie polecimy mu zdać z tego sprawę ustnie lub pisemnie, przekonamy się, że jego „sprawozdania" z poczynionych obserwacyj, zawierać będą wiele luk i niedokładności. Według *Sterna* w sprawozdaniach dzieci w tym wieku co trzeci element jest błędny, niezgodny z rzeczywistością. U dzieci 14-letnich piąta część sprawozdania nie odpowiada faktom. Błędy w sprawozdaniach dzieci dotyczą liczby przedmiotów, barw i kształtów, czynności i zachowania się osób przedstawionych n, p. na obrazku. Sprawozdania dzieci są często fantastyczne, subjektywne, zabarwione uczuciowo, sugestywne. Sposób ich postrzegania i obserwacji jest naiwny i bezkrytyczny, albowiem brak im jeszcze zdolności poznawczych i analizowania[21]). Możemy się o tem przekonać, gdy dziecko obserwuje samorzutnie, bez kierowania ze strony nauczyciela, i gdy samorzutnie zdaje sprawę z poczynionych spostrzeżeń i obserwacyj.

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

---

[21]) *Meumann*, op. cit., I, str. 306 i n.

W rozwoju obserwacji rozróżnia *Stern* cztery fazy, a mianowicie okres substancjonalny, czynności, relacji i jakości. W pierwszym okresie obserwuje dziecko zazwyczaj tylko poszczególne osoby i rzeczy, przedstawione n. p. na obrazku, przyczem nie uwzględnia związku zachodzącego między niemi. Dziecko poprzestaje na wyliczaniu przedmiotów na obrazku, n. p. „Kobieta, dziewczyna, kot, talerze“ — albo „Pan, pani, świeca, dziecko“. (Badania *Dawida*). *Meumann* podaje przykłady opisów obrazka p. t. „Izba chłopska“ przez dzieci w różnym wieku, n. p. opis podany przez dziecko siedmioletnie: „Mężczyzna, kobieta, kołyska, łóżko, krzyż, zzuwak, miska, obraz“. Porównajmy z tem „sprawozdaniem“ opis tego samego obrazka, podany przez chłopca 14-letniego: „W środku izby stoi stół (uwzględnia tu stosunki przestrzenne), przy nim siedzi mężczyzna i jego syn, mężczyzna na stołku, a syn na ławie, matka stawia dzban na stole, na lewo stoi kołyska, w której leży dziecko. Na lewej ścianie wisi obraz i krzyż, w tylnej ścianie jest okno, na prawo wisi zegar, wskazujący wpół do dwunastej“. Poleciłem raz opisać dzieciom 7-letnim choinkę tuż po świętach Bożego Narodzenia bez jakiegokolwiek przygotowania, a tylko na podstawie samorzutnej obserwacji. Oto jak opisał swoją choinkę chłopczyk siedmioletni z II-go oddziału szkoły powszechnej: „Jabłka, flaszki, buty, figi, świeczki, szczur, pomadki, ciastka, ryby, pomarańcze, cygaro z cukru, kukurudza w torebkach, cukierki, świeczki“.

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

bo drzewko było dwa tygodnie. Potem porąbaliśmy drzewko i wszystko przeminęło[22]).

W okresie czynności, który według *Sterna* rozpoczyna się około 8 roku życia, obserwuje dziecko działania osób lub rzeczy i zdaje z nich sprawę. Poczem następuje w 9 lub 10 roku życia okres relacji, kiedy dziecko zwraca uwagę na stosunki przestrzenne, czasowe i przyczynowe. W okresie jakości wreszcie obserwują dzieci także właściwości rzeczy, zdolne są do analizy[23]). Oczywista fazy rozwojowe nie są od siebie ściśle odgraniczone, istnieje między niemi naturalne przejście, tak, że np. w okresie pierwszym czy drugim mogą się już ujawniać cechy następnego.

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

Obu dziewczynkom polecił *Binet* pewnego razu opisać liść kasztanu. Oto opis starszej dziewczynki:

„Mam przed oczami liść kasztanu, zerwany w jesieni, gdyż prawie cały jest żółty, gdzieniegdzie tylko jeszcze zielony.

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

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

---

[22]) Sprawozdania te przytoczone bez zmiany, jedynie z usunięciem błędów ortograficznych.

[23]) *Meumann*, op. cit. I, str. 306 i n. *W. Stern*. Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Lipsk 1904.

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

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

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

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

„Oto liść kasztanu smętnie przez wiatr jesienny strącony.

Liść jest żółty, ale jeszcze prosty i nie zwiotczały; może też jest jeszcze trochę życia w tym biednym, umierającym liściu.

Jeszcze są ślady dawnej zielonej barwy na listkach, ale przeważnie już zżółkły; brzegi ozdobione są rąbkiem bronzowym i czerwonawym.

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

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

Tylko, że liść nie przeczuwał niebezpieczeństwa i spadł cichutko na ziemię"[24]).

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

Wyniki badań dotyczących zdolności obserwacji i typów umysłowych ma rówónież duże znaczenie praktyczne. Poznawszy naturę tych zdolności, szukamy odpowiednich środków ich kształcenia. Umiejętność obserwacji rozwija się drogą odpowiednich ćwiczeń, należycie ustopniowanych pod względem trudności. Przedmiotem ćwiczenia może być okaz rzeczywisty, zjawisko przyrody, obraz, zdarzenie, opowiadanie drugiego ucznia o jakiemś zdarzeniu i t. p. W ćwiczeniach tych wdrażają się uczniowie do wysiłku woli, do kontroli swoich własnych sprawozdań, do autokrytyzyzmu, do wykrywania własnych błędów i omyłek. Zczasem nabiorą wprawy w wiernem przedstawianiu dokonanych postrzeżeń i obserwacyj. W prowadzeniu tych ćwiczeń przestrzegać należy następujących wskazań: 1. Konieczne jest konsekwentne skłanianie ucznia do obserwacji sumiennej i dokładnej, 2. urzą-

---

[24]) *A. Binet.* Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Przekład *M. Szymanowskiej.* Wyd. III. Warszawa 1928. Str. 247 i n.

dzanie ćwiczeń systematycznych w obserwacji rzeczy i zdarzeń, przyczem przyzwyczaja się ucznia do zwracania uwagi na barwy, formy, wielkości, położenie, liczbę rzeczy i t. p. 3. Wdraża się ucznia do obserwowania według pewnych zasad.

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

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

W pierwszych latach życia fantazja dziecka jest bierna, ma przeważnie charakter naśladowczy. Początkowo brak dziecku pierwiastków właściwych pracy twórczej. Odznacza się ono zrazu fantazją niższego stopnia, którą nazwaćby można „fantazyjnością"; o ile zaś prace jego wyrażają się w sposób niedokładny, naiwny, pochodzi to stąd, że i w jego skojarzeniach jest dużo luk i niedokładności. Ale jakkolwiek fantazja dziecka nie jest produktywna i twórcza we właściwem słowa znaczeniu, ma jednak duże znaczenie dla jego ogólnego rozwoju duchowego. Pod umiejętnym kierunkiem zmienia się

owa fantazyjność, polegająca na ożywianiu rzeczy martwych i nadawaniu im cech człowieczych (hylozoizm i antropomorfizm, ujawniające się w zabawach i pracach dziecka), we właściwą fantazję. Dziecko, które zrazu np. w swoich rysunkach mało liczy się z rzeczywistością, ponieważ ją niedokładnie zresztą, jak wiemy, postrzega, staje się w miarę rozwoju obserwacji coraz bardziej krytyczne i wymagające w stosunku do dzieł swej ręki i swego ducha. Metoda działania w nauczaniu ma tedy i dla rozwoju fantazji duże znaczenie. Naśladowanie dorosłych, ożywianie rzeczy martwych w zabawach stanowi przejście do pomysłowości, wynalazczości — słowem do pierwiastkowych objawów produkcyjnej fantazji.

7. Zainteresowania i ich rozwój.

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

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

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse,* być w czem, być obecnym przy czem, brać w czem czynny udział) zwrócił już oddawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak nadają temu pojęciu jednakową treść. Jedni

widzą w zainteresowaniach wrodzone skłonności duchowe, wyzwalające uczucia przyjemne, inni zaś świadome poczucie obowiązku, pobudzające do wysiłku i przymusu moralnego. Stąd rozróżniamy dwie teorje zainteresowań: zamiłowania czyli przyjemności i teorję wysiłku. W duchu teorji zamiłowania ujmuje zainteresowanie *Locke*, a przedewszystkiem *Rousseau*, który widzi w niem samorzutne objawy psychiki dziecka, wrodzone skłonności jego natury. Do tych poglądów nawiązuje psychologja pedagogiczna doby obecnej, opierając teorję zainteresowań na naturze dziecka i na jego potrzebach. Do przedstawicieli teorji wysiłku zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*.

Kant rozwija ten problem ze stanowiska filozoficznego i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się przyczyną, określającą wolę. Zdaniem Herbarta tkwią w zainteresowaniu pierwiastki etyczne, jak poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które przyczyniają się do wzmożenia sił duchowych i umożliwiają samoprzezwyciężenie. Ma ono tedy charakter normatywny, jest wartością moralną. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Mówiąc o niem, ma Herbart na myśli głównie materjał naukowy i nauczanie, których zadanie polega na obudzeniu w duszy ucznia uważnego zajęcia się przedmiotem. Wyraz „zainteresowanie“ określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej, wywołanej nauczaniem, nieograniczającem się tylko na samej wiedzy. Wiedza, zdaniem Herbarta, to pewien zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym, nie rozwija się. Kto jednak utrwala sobie swą wiedzę i stara się ją rozszerzyć, ten się nią interesuje. Skoro się czemś interesujemy, jesteśmy wewnętrznie czynni, ale zewnętrznie dopóty pozostajemy bezczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Rozwija się ono w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej teraźniejszości, a tem tylko góruje nad zwykłem postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń[25]). Powyższe wywody wskazują,

---

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

że Herbart ujmuje zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, że widzi w niem czynnik zewnętrzny, istniejący niejako poza jaźnią ucznia.

Nieco szersze pojęcie tego zagadnienia daje *Meumann*, który rozróżnia ogólny kierunek zainteresowań, opanowujący stale psychikę jednostki, tudzież stan chwilowy zainteresowania, odnoszący się do poszczególnej czynności. W tem ostatniem znaczeniu zainteresowanie określa stosunek spółdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności. Uczymy się z zainteresowaniem i uwagą, jeśli przedmiot budzi w nas uczucie przyjemne. Uczymy się zaś bez zainteresowania, jakkolwiek z uwagą, jeśli pomimo doznawania uczuć przykrych i niechęci zmuszamy się do uwagi[26]).

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

Zbijając te zarzuty, podnoszą zwolennicy teorji wysiłku, że w życiu nie wszystko jest zajmujące, a jednak musi być wykonane. Chcąc dziecko przygotować do życia poważnego, trzeba je stale ćwiczyć w różnych kierunkach bez względu na to, czy budzą się w niem uczucia przyjemne, czy też przykre. Życie nie jest zabawką, a więc i w nauczaniu nie można wszystkiego cukrem posypywać i podawać dziecku przedmioty tylko w formie powabnej, w formie rozrywki, czy zabawki. Dwa

---

[26]) *Meumann*, op. cit. III. str. 123.

a dwa, to cztery — jest to nagi fakt, który ująć należy w jego własnej treści. Przez to, że się go ubierze w zajmujące powiastki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabędzie o nim pojęcia dokładniejszego, ani prawdziwszego. Lepiej więc będzie podawać fakty i wykazywać konieczność wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dzecka stroną zewnętrzną, barwnemi przedmiotami, nie wchodzącemi w istotę rzeczy.

Dyskusja ta między zwolennikami obu teoryj ma — jak widzimy — charakter negatywny; wykazują oni nie rację swego stanowiska, ale wzajemnie zbijają poglądy przeciwne. Nieświadomie jednak wysuwają jedni i drudzy pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania, czyli u podstawy teoryj przeciwnych, wykryć można wspólną zasadę. Nie rozumieją oni tylko, że czynniki owe, t. j. myśli i cele, które chcemy realizować lub czynności, które zamierzamy wykonać, nie są w stosunku do naszej jaźni czemś zewnętrznem, ale tkwią w nas. Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi *Dewey* — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedność i zgodność — zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie mógł urzeczywistnić. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy jednostki energij potencjonalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia[27]).

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

---

[27]) *J. Dewey.* Szkoła i dziecko. Przeł. *H. Bleszyńska.* Warszawa.

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

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

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

Rozpatrzywszy różne poglądy na istotę zainteresowań, za-

stanowimy się zkolei nad ich pochodzeniem i ich głównemi cechami.

Pierwotnie każde zainteresowanie wypływa z jakiejś potrzeby jednostki, z odczuwanego braku i pozostaje w związku z popędami fizycznemi lub psychofizycznemi. Według *Thorndike'go* zainteresowania i instynkty wykazują wspólne pochodzenie i dopiero zczasem dokonuje się ich zróżnicowanie. Źródłem zainteresowań są tedy energje potencjalne w psychice jednostki, wrodzone skłonności, które są czynnikiem rozstrzygającym w ich późniejszym rozwoju. Obok odziedziczonych skłonności duży wpływ na ujawnienie się i kierunek zainteresowań ma środowisko. Sprzyjające warunki otoczenia pobudzają siły wewnętrzne i przyczyniają się do udoskonalenia i rozwoju zainteresowania. Niezawodnie w psychice dziecka istnieją zawiązki różnorodnych zainteresowań i każde z nich posiada tendencje do ujawnienia się na zewnątrz w odpowiedniej formie, ale to z nich rozwinie się w całej pełni, które natrafi na najbardziej sprzyjające warunki. Dzieci młodsze zapytane np., czem chciałyby zostać w przyszłości, wymieniają zazwyczaj kilka różnych zawodów. Dopiero w okresie dojrzewania uświadamia sobie jednostka kierunek swoich zainteresowań i podaje jedno określone zajęcie, jeden zawód, jakiemu pragnęłaby się poświęcić. Zainteresowania początkowo niezróżnicowane poczynają się wyodrębniać, następuje niejako ich krystalizacja, co pozostaje w związku z wyborem zawodu[28]).

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

---

[28]) *H. Rowid.* Ideały naszych uczniów. (*Ruch Pedagogiczny*, r. 1912, Nr. 9 i 10.)

ogniskiem motywów działania i określa kierunek woli. Pobudza ono jednostkę do powtarzania ulubionych czynności, podtrzymuje chęć ćwiczenia i tendencję do urzeczywistnienia pewnych wyobrażeń i idei. Zainteresowanie wiąże się zawsze z jakimś przedmiotem, z jakąś ideą lub jakąś czynnością. Ucznia mogą interesować rysunki, doświadczenia fizyczne lub chemiczne, zbiory przyrodnicze lub etnograficzne, książki odpowiedniej treści i t. p. Rzemieślnika interesuje materjał i narzędzia potrzebne do pracy, rolnika i ogrodnika jakość gleby, nawozy, nasiona, maszyny rolnicze, artystę-malarza pomysły artystyczne, historja sztuki, płótno, pendzle, farby, autora obserwacje i dzieła, będące w związku z jego tematem, nauczyciela szkoła i dziecko, zagadnienia metodyczne, problemy wychowawcze i t. d.

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

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

nia, w której jedno zainteresowanie główne góruje nad innemi podrzędnemi. Te ostatnie są środkami, służącemi do osiągnięcia najwyższego celu. Ewolucja ta, zdaniem Claperède'a, zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji[29]).

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

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

W pewnym wieku okazuje dziecko zainteresowania myśliwskie i pasterskie. Chętnie hoduje zwierzęta, buduje schronienia, lubi przebywać w grotach i jaskiniach. W okresie szkolnym pojawiają się zainteresowania rolnicze; dzieci ochotnie pracują w ogrodzie. Ujawniają się też wówczas zainteresowania kupieckie; dzieci uprawiają w szkole handel zamienny. Odbywa się na szeroką skalę wzajemna wymiana tak drogocennych skarbów, jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stalówki, barwne ołówki i t. p., z czem połączone jest zamiłowanie do kolekcjonerstwa, do gromadzenia przedmiotów napozór bezużytecznych. W kieszeniach chłopca znaleźć można nieraz gwoździki, kolorowe szkiełka, kamyczki, kawałki drzewa, sznurki, kit i t. p. rzeczy bezcennej dlań wartości, które mogą mu się przydać do różnych doświadczeń. W okresie dojrzewania budzą się zainteresowania społeczne, kiedy młodzież tworzy różne kółka towarzyskie, kluby sportowe, drużyny harcerskie, a wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne i filozoficzne[30]).

Badaniem zainteresowań uczniów zajmował się psycholog węgierski, *Wład. Nagy*, który problemowi temu poświęcił spe-

---

[29]) *Dr E. Claparède.* Psychologie de l'enfant et Pédagogie experimentale. Wyd. X. Genewa 1924, str. 509 i n. Przeł. *M. Górska.* Warszawa 1927.

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

cjalną monografję opracowaną na podstawie bardzo obfitego materjału. Zebrał około 40 tysięcy odpowiedzi wśród młodzieży szkolnej obojga płci w wieku od 8 do 18 lat. Podał on uczniom następujące pytania: Który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego? — Czem się najchętniej zajmujesz w domu, a czem niechętnie i dlaczego? — W co się najchętniej bawisz? — Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie? — Czem chciałbyś zostać i dlaczego? — Do kogo chciałbyś być podobny? Nagy rozróżnia kolejno pojawiające się fazy zainteresowań zmysłowych czyli spostrzegawczych, subjektywnych, objektywnych, stałych i logicznych. Między 10 a 15 rokiem życia rozwijają się zainteresowania stałe, ujawniające się w trwałem zajmowaniu się pewnym przedmiotem. W okresie dojrzewania ujawniają się też zainteresowania z dziedziny wartości idealnych[31]).

Zagadnienie ewolucji zainteresowań rozpatruje też pedagog szwajcarski *A. Ferrière,* którego poglądy zbliżone są pod tym względem do poprzednio wspomnianych. W okresie szkolnym, t. j. w wieku od 7—18 roku życia rozróżnia on: a) fazę zainteresowań bezpośrednich do 9 roku życia. Z punktu widzenia socjologicznego jest to „wiek klanu lub plemienia", dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze. b) Fazę zainteresowań konkretnych do 12 roku życia. Jest to „okres monografji" — okres rękodzielniczy i podziału pracy. c) W fazie zainteresowań abstrakcyjnych nieskomplikowanych do 15 roku życia, ujawniają się tendencje konstrukcyjne, poprzedzające okres organizacji. d) Wreszcie w fazie zainteresowań abstrakcyjnych złożonych następuje rozkwit wyższych zdolności oraz przygotowanie się do życia społecznego[32]).

Z przedstawienia powyższego widzimy, że jedni z psychologów przyjmują trzy okresy w indywidualnym rozwoju zainteresowań (Claparède), inni cztery (Ferrière), lub jeszcze więcej (Hutchinson, Nagy). Na podstawie doświadczenia możemy rozróżnić naogół trzy główne fazy w rozwoju zainteresowań jednostki. W okresie pierwszym, który trwa mniej więcej do początków nauki szkolnej, przeważają zainteresowania zmysłowe i fantazyjne (okres zabawy). W okresie szkoły

---

[31]) *Lad. Nagy.* Psychologie des kindlichen Interesses. Lipsk 1912. Päd. Monographien. T. IX.

[32]) *Ferrière.* L'école active, str. 330 i n.

powszechnej do 14 roku życia zaznacza się kierunek zainteresowań indywidualnych, w szczególności w początkach dojrzewania a wkońcu następuje wybór zainteresowania specjalnego i jego pogłębienie.

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

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

latały... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania papieru i maszynę parową, lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje". — „Moim największym ideałem — brzmi odpowiedź jednego — jest myśl o aeroplanie, ażebym kiedy mógł zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy". Zainteresowania podobne, powstające samorzutnie, są znakomitą sposobnością do budzenia zainteresowań sztucznych[33]).

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

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

---

[33]) Ideały naszych uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* r. 1912.)

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

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

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

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

8. Charakterystyka dziecka w świetle psychologji strukturalnej.

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

W rozwiązaniu tego zagadnienia pomocne nam będzie ujmowanie przejawów życia duchowego jako całości, jako postaci, tak jak je ujmuje psychologja strukturalna[34]).

[34]) *E. Spranger.* Psychologie des Jugendalters. 1926. — *Tenże.* Lebensformen. 1922. — *R. Mülller-Freienfels.* Das Gefühls- und Willensleben. Lipsk 1924. Das Denken und die Phantasie. Lipsk 1925

Dla zrozumienia życia duchowego dziecka musimy sobie wyjaśnić pojęcie indywidualności jako struktury.

Do niedawna głównem zadaniem psychologji eksperymentalnej było zbadanie i wyjaśnienie prostszych przejawów duchowych, jakiemi są n. p. wrażenia, postrzeżenia i wyobrażenia, zbadanie stosunku podniet do wrażeń, progu pobudliwości i t. p. Badając te przejawy, zmierzała psychologja do wyjaśnienia bardziej skomplikowanych procesów psychicznych, jak obserwacja, myślenie, fantazja, a wreszcie do zbudowania tą drogą poglądu na całość życia duchowego. Całość tę usiłowała znowu rozłożyć na poszczególne elementy. Kierunek ten w psychologji, zwany asocjacjonizmem, ujmował więc zjawiska życia psychicznego w sposób mechanistyczny i atomistyczny. Psychologja asocjacyjna, zajmując się głównie stroną intelektualną, zbyt mało zwracała uwagi na życie emocjonalne i instynktowe jednostki, na procesy woli i nie mogła dać zadowalającej odpowiedzi na różne zagadnienia, związane z naturą dziecka, z jego charakterem, z jego wychowaniem i nauczaniem. Założenia psychologji asocjacyjnej okazały się niezgodne z rzeczywistością. Analizując bowiem różnorodne przeżycia duchowe, badając indywidualność dziecka, przekonujemy się, że zjawiska te nie dadzą się rozłożyć bez reszty na części, że nie są one więc zwykłą sumą elementów psychicznych, jak to pojmował skrajny asocjacjonizm. Przekonujemy się, że między poszczególnemi funkcjami psychicznemi istnieje wzajemna zależność czyli korelacja, i że w razie wyodrębnienia jednej funkcji zmienia się całe przeżycie, mamy wówczas nowe doznanie. Wszystkie zaś przeżycia psychiczne przeniknięte są najbardziej istotnym czynnikiem, którym jest jaźń indywidualna, i od której w rzeczywistości wyodrębnić się nie dadzą.

Dziecko, jak już wiemy, ujmuje każdą rzecz i każde zjawisko nie drogą sumowania szczegółów, ale jako całostkę w ich charakterystycznej postaci. W świadomości jego powstaje więc pod wpływem podniet działających na zmysły postać, struktura psychiczna jako odpowiednik danej rzeczy, czy zjawiska. Struktura psychiczna jest to związek funkcyj jaźni indywidualnej, pozostających ze sobą w korelacji. Przeżycia nasze mogą być uboższe lub bogatsze w treść; niektóre przeżycia dawniejsze wchodzą organicznie w skład następnych i w ten sposób powstają struktury coraz

bogatsze w treść, niektóre powtarzają się często, np. pewien sposób reagowania na podniety, pewne formy zachowania się w różnych sytuacjach i w tem tkwią zasadnicze rysy charakteru danej jednostki. Funkcje psychiczne o charakterze instynktowym, naśladowczym, poznawczym, uczuciowym i t. p. oddziaływują na siebie i ogniskują się w jaźni indywidualnej, od której wyodrębnić się nie dadzą, bo to właśnie ja obserwuję jakieś zjawisko, ja poznaję coś lub naśladuję kogoś, ja dążę do czegoś i w związku z tem doznaję pewnych wzruszeń. Każda jaźń indywidualna jest strukturą psychiczną nader skomplikowaną, zdolną do coraz wyższego rozwoju i doskonalenia się.

Takie ujęcie życia duchowego przyczyniło się do głębszego zrozumienia problemu indywidualności i osobowości, jako jednego z najważniejszych zagadnień w nowoczesnem wychowaniu. W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko i różne przejawy jego życia duchowego w formie całości odrębnej, jako strukturę, i to strukturę wyższego rzędu, którą jest indywidualność, a jeszcze wyższą to osobowość uspołeczniona, istotną cechą której jest aktywność. Na pojęcie indywidualności składa się zespół właściwości i zdolności fizycznych i duchowych, zarówno odziedziczonych jak i nabytych w ciągu życia osobniczego pod wpływem doświadczenia, uczenia się i oddziaływania środowiska socjalnego. Człowiek nie jest ani ciałem, ani duszą, ale — jak to głęboko ujął *Trentowski* — jest jaźnią, jest osobowością. Chcąc więc ująć indywidualność, poznać musimy wpływy środowiska, w którem dziecko żyje, jego rozwój i właściwości fizyczne oraz duchowe. Szkoła twórcza nakłada też na każdego nauczyciela obowiązek poznania swoich wychowanków, z których każdy przedstawia indywidualność. Ilu więc uczniów w danym oddziale, tyle indywidualności. Każdy bowiem odmiennemi odznacza się cechami fizycznemi, każdy inaczej reaguje na podniety, myśli, odczuwa, działa, każdy ma swoje tempo pracy, odmienne zainteresowania i cele, do których urzeczywistnienia różnemi dąży środkami. Zkolei nasuwa się sprawa metod badania, zapomocą których poznać można indywidualność dziecka.

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

odpowiednie kwestjonarjusze, zawierające wskazówki dla badającego[35]). Na podstawie obserwacji ucznia notuje nauczyciel swoje spostrzeżenia i uwagi w przeznaczonych na ten cel rubrykach kwestjonarjusza i w ten sposób powstaje psychogram czyli karta indywidualności, zawierająca charakterystykę wychowanka. Obecnie wprowadzono już w wielu szkołach tabele indywidualności, które nauczyciele wypełniają mniej lub więcej szczegółowemi uwagami i spostrzeżeniami, ujętemi w sposób mniej lub więcej umiejętny, zależnie od ich przygotowania psychologicznego i zdolności wnikania w życie duchowe dziecka.

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

---

[35]) *A. Hamaïde.* Metoda Decroly. Tłum. *M. Górska.* Warszawa 1925. — *W. Stern.* Differentielle Psychologie. Lipsk 1921. — *M. Grzywak-Kaczyńska.* Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Warszawa 1931.

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

Z pośród wydanych dotąd wzorów kart indywidualności może być pomocny kwestjonarjusz, opracowany w hamburskiem laboratorjum psychologicznem. Kwestjonarjusz ten, uwzględniający warunki pracy w szkole powszechnej i jej potrzeby, obejmuje trzy główne działy: A) środowisko domowe dziecka, B) stan i rozwój fizyczny wychowanka, C) jego rozwój duchowy i usposobienie. Na podstawie kwestjonarjusza hamburskiego podajemy tu wzór karty indywidualności[36]), który ułatwi nauczycielowi gromadzenie systematycznych spostrzeżeń, obserwacyj i uwag dotyczących wychowanków:

Wzór kwestjonarjusza (tabeli indywidualnej).

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

[36]) *Martha Muchow.* Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Lipsk 1926. Zob. też: *H. Rowid.* Karta indywidualności uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9—10, rok 1923.) — *Dr M. Librachowa.* Charakterystyki szkolne. (*Praca Szkolna* Nr. 6, 9 rok 1928.) — *F. Pawłowski-A. Warczak.* Arkusz obserwacyjny. Tuchola 1930. — *S. M. Studencki.* Jak obserwować dzieci. Warszawa 1931.

I. Środowisko domowe dziecka.

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

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

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

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

II. Stan i rozwój fizyczny wychowanka.

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

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

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

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

5. Czy nauka szkolna męczy zbytnio i wyczerpuje dziecko?

III. Rozwój duchowy i usposobienie wychowanka.

A) *Rozwój społeczny i moralny.*

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

2. Ocena własnych prac. Czy ujawnia krytycyzm, czy się też prze-

---

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

cenia — czy zdolny do samokontroli — czy się łatwo zadowala osiągniętemi wynikami?)

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

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

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

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

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

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

B. *Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych.*

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

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

C. *Aktywność duchowa.*

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

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

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

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

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

Na podstawie obserwacji zachowania się i postępowania dziecka w różnych sytuacjach, jakie wynikają z jego życia w szkole i poza szkołą, z jego ustosunkowania się do otoczenia, do kolegów i wychowanków, z jego prac i odpowiedzi wysnuje nauczyciel dane, dotyczące charakterystyki wychowanka, przyczem w swoich sądach i wnioskach zachowa przezorność i należytą ostrożność, zwłaszcza w wydawaniu sądów ujemnych o dziecku. Zgromadzone przy pomocy kwestjonarjusza dane ułatwiają opracowanie charakterystyki ucznia w sposób syntetyczny, w której podkreśli jego rysy najbardziej

istotne, jego poziom intelektualny i etyczny, cechy dodatnie i ujemne charakteru, z uwzględnieniem motywów jego postępowania i działania, stopień uspołecznienia, kierunek jego zainteresowań i zarysowujące się uzdolnienia. W ten sposób karta indywidualności i swobodna charakterystyka wzajemnie się mogą uzupełniać, przyczem pierwsza ma znaczenie głównie diagnostyczne, druga zaś spełnia więcej rolę prognostyczną, w szczególności w okresie, kiedy wychowanek kończy szkołę ogólnokształcącą i szuka porady w wyborze swego przyszłego zawodu[37]).

Wiemy już, że każdy nasz uczeń jest indywidualnością i na skutek jego własnych wysiłków wewnętrznych, oddziaływania środowiska wychowawczego, tudzież pod wpływem poznania i zrozumienia wartości, tkwiących w dobrach kulturalnych, staje się jaźnią indywidualną, osobowością. Obserwując zachowanie się i postępowanie naszych uczniów i opracowując ich charakterystyki, nie tylko stwierdzamy, że każdy z nich jest indywidualnością, ale odkrywamy zarazem pewne cechy wspólne, właściwe pewnej liczbie uczniów w danej klasie w odróżnieniu od pozostałych. Owe cechy wspólne ujawniają się n. p. w ogólnej budowie ciała, w sposobie ujmowania i obserwacji, w reagowaniu na podniety, w stosunku do otoczenia, w zachowaniu się podczas zabawy i pracy i t. p. Tą drogą dochodzimy do ustalenia cech wspólnych właściwych danej grupie i odróżniających ją od innych — słowem wyodrębniamy pewne typy wśród dzieci w danej klasie szkolnej. Ze względu na sposób ujmowania rzeczy i zjawisk, na ich wyobrażenie, reprodukowanie i zapamiętanie rozróżniamy wśród uczniów typy wzrokowe, słuchowe, ruchowe i mieszane, ze względu na uwagę typy koncentracyjne i rozdzielcze, stwierdzamy tu też różne typy umysłowe, jak opisowy i obserwacyjny (objektywny), oraz uczuciowy, fantazyjno-poetycki (subjektywny), różne typy inteligencji, jak inteligencji praktycznej i teoretycznej i t. d. Badaniem typów zajmuje się psychologja różniczkowa i nauka o typach czyli typologja[38]).

---

[37]) *Dr Franciszka Baumgarten.* Badania uzdolnień zawodowych. Przeł. *Juljusz Saloni.* Warszawa 1930.

[38]) *W. Stern.* Differentielle Psychologie. Lipsk 1921. *A. Binet.* Les idées modernes sur les enfants. Paryż 1927.

W szkole tradycyjnej dzielono wszystkich uczniów zgrubsza na dwa typy: typ ucznia pilnego, wzorowego i typ próżniaka, lenia. Szkoła twórcza usiłuje głębiej wniknąć w różnice, zachodzące między jednostkami celem znalezienia odpowiednich środków postępowania (wychowanie i nauczanie indywidualizujące), dąży do wykrycia cech wspólnych, właściwych pewnej grupie uczniów w klasie, np. zbliżone tempo pracy, mniej więcej jednakowy poziom inteligencji, podobne zainteresowania i uzdolnienia celem organizowania mniejszych grup w danej klasie dla opracowania jakiegoś wspólnego zadania (wychowanie i nauczanie grupowe). Uwzględniając zasadę indywidualizacji i cechy wspólne, odróżniające jedną grupę od innych, zdołamy łatwiej rozwiązać problemy, jakie nam nasuwa wychowanie zbiorowe w szkole, w czem pomocną nam będzie psychologja indywidualna i różniczkowa, tudzież teorja typów. *Binet* w swych badaniach nad inteligencją, *Adler*, twórca psychologji indywidualnej, *Jung*, przedstawiciel psychologji analitycznej, *Spranger* w swej psychologji postaci, *Jaensch* w swych badaniach nad właściwościami ejdetycznemi, *Kretschmer* w swych badaniach, dotyczących budowy ciała i charakteru, starają się wykryć i ustalić pewne typy, zarówno wśród dorosłych jak i wśród dzieci.

W ostatniej dobe duże wywołały zainteresowanie badania *Kretschmera*, dotyczące stosunków i wzajemnej zależności między budową ciała a temperamentem i charakterem danej jednostki[39]). W swoich obserwacjach i doświadczeniach klinicznych wyróżnił on trzy zasadnicze typy w budowie ciała swych pacjentów: a) typ asteniczny (albo leptosomatyczny), odznaczający się wąską budową kośćca, płaską klatką piersiową, słabo rozwiniętemi mięśniami ramion, skróconą nieco formą jajowatą czaszki; astenika cechuje też pewien niedorozwój wagi w stosunku do wzrostu i słabo rozwinięta szczęka dolna. Dzieci zbliżone do tego typu są słabowite i delikatne. b) Typ atletyczny cechują w przeciwieństwie do typu astenicznego szerokie ramiona, silnie rozwinięte ręce, wydatna klatka piersiowa, mocna i gruba budowa kośćca, czaszka o formie jajowatej, wysoka i wąska, długi i silny kark, szczęka dolna silnie rozwinięta. c) Typ pyk-

---

[39]) *E. Kretschmer*. Körperbau und Charakter. 1926. Wyd. VI.

niczny odznaczający się silnie rozwiniętą środkową częścią tułowia, twarzą miękką i szeroką, krótkim i grubym karkiem. Mięśnie i kości pyknika mają kształty zaokrąglone wskutek znacznego pokładu tłuszczowego. Czaszka duża, zaokrąglona, niezbyt wysoka. Charakterystyczna budowa pyknika przedstawia postać pięcioboku rozszerzonego. Oprócz tych trzech typów zasadniczych istnieją jeszcze typy o kształtach mieszanych lub też niezdecydowanych (dysplastyczne).

Na podstawie licznych badań, dokonanych w środowisku niemieckiem, stwierdza *Kretschmer* istnienie zależności między typem budowy ciała a charakterem, przyczem punkt wyjścia w jego analizie stanowią obserwacje i doświadczenia nad osobnikami anormalnemi, patologicznemi. Następnie doszedł do podobnych wyników na podstawie obserwacji osobników normalnych i zdrowych, wśród których rozróżnia dwojakiego rodzaju temperamenty i charaktery: a) cyklotymiczny, cechujący osobniki o budowie pyknicznej i b) schizotymiczny, właściwy osobnikom o budowie astenicznej i atletycznej.

Zarówno temperament cyklotymiczny, jak i schizotymiczny posiada wiele odmian. Główne cechy psychiczne temperamentu cyklotymicznego zestawia *Kretschmer* w trzech grupach:

1. towarzyski, dobroduszny, przyjazny, pogodny;
2. wesoły, dowcipny, żywy, porywczy;
3. spokojny, cichy, ociężały, miękki.

Podobnie i w temperamencie schizotymicznym rozróżnia 3 grupy głównych cech psychicznych:

1. nietowarzyski, powściągliwy, poważny, ponury, mizantrop;
2. nieśmiały, bojaźliwy, wrażliwy, nerwowy, miłośnik przyrody i książki;
3. podatny, dobroduszny, solidny, zrównoważony, tępy, ograniczony.

Badania doświadczalne, przeprowadzone ostatnio w pracowniach psychologicznych i w szkołach stwierdzają istnienie tych dwu typów, t. j. cyklotymicznego i schizotymicznego także i wśród dzieci szkolnych[40]) Doświadczenia tego rodzaju

[40]) *K. Dembach.* Die Mehrfacharbeit und ihre typologische Bedeutung (Exp. Beiträge zur Typenkunde) 1929. — *Dr G. Pfahler.* System der Typenlehren. Lipsk 1929.

przeprowadził psycholog niemiecki *Karol Dembach*, badając chłopców IV oddziału niemieckiej szkoły elementarnej, w wieku średnio lat 10-ciu. Badania te dotyczyły typu uwagi dzieci, ich życia uczuciowego i ich zachowania się w różnych sytuacjach, wreszcie budowy ich ciała. W badaniach nad uwagą chodziło mu o to, o ile wykonywanie równoczesne dwu czynności (np. przyswojenie sobie pamięciowo czytanego przez nauczyciela wiersza i równoczesne rysowanie figur geometrycznych) przeszkadza dziecku w skupieniu się i zmniejsza wyniki pracy. W rezultacie wyodrębnił tu *Dembach* dwie grupy dzieci ze względu na typ uwagi. Jedna grupa nie wykazała zniżki wydajności podczas wykonywania dwu czynności równocześnie; zanaczyła się u niej zdolność do rozdzielenia uwagi na kilka czynności, u drugiej zaś stwierdził badacz wpływ ujemny na wydajność, o ile w grę wchodziła, obok czynności głównej (uczenie się wiersza) jeszcze czynność dodatkowa (rysowanie figur geometrycznych), a więc słabą rozdzielczość uwagi, ale silniejszą zdolność do koncentracji. Badania antropometryczne wykazały, że w budowie ciała pierwszej grupy dzieci o typie uwagi rozdzielczej zaznaczają się w przybliżeniu cechy typu pyknicznego i w związku z tem właściwości temperamentu cyklotymicznego, w budowie zaś drugiej grupy o typie uwagi koncentracyjnej ujawniają się cechy typu astenicznego i, w zależności od tego, właściwości temperamentu schizotymicznego. Wydajność więc dzieci podczas wykonywania podwójnej czynności jest według *Dembacha* symptomatem odnośnie do ich przynależności bądź to do typu cyklotymicznego, bądź też schizotymicznego.

Zapomocą odpowiednio ułożonego kwestjonarjusza starał się też *Dembach* zbadać życie uczuciowe dzieci i ich zachowanie się, reagowanie na różne sytuacje i na podstawie odpowiedzi wysnuł wnioski o przynależności do jednego z dwu wspomnianych typów. Między innemi kwestjonarjusz ten zawierał następujące pytania:

1. Czy wolisz czytać książkę, czy też bawić się z kolegami?
2. Czy chętniej bawisz się z jednym, czy z wielu kolegami?
3. Czy chętniej bawisz się sam, czy też z kolegami?
4. Czy wolisz jedną jakąś zabawę przez czas dłuższy, czy też lubisz wciąż nowe zabawy?
5. Jakie historyjki i opowiadania czytasz chętniej — wesołe czy smutne?

6. Czy wpadasz w złość, czy też zachowujesz się spokojnie, gdy ci się coś nie udaje odrazu?

7. Cobyś wolał — czy podróżować, czy też zostać w domu?

8. Jaki przedmiot nauki wolisz — naukę języka (gramatykę) czy krajoznawstwo?[41])

Odpowiedzi dzieci na powyższe pytania na podstawie autodiagnozy pozwoliły również wysnuć wnioski o ich przynależności bądź to do typu cyklotymicznego, bądź też schizotymicznego. W odpowiedziach dzieci ujawniły się cechy istotne obu typów, przyczem zaznaczyły się też specyficzne właściwości psychiki dziecięcej.

Chłopcy 10-letni typu cyklotymicznego, przenoszą zabawy z kolegami nad czytanie książek; niechętnie przebywają sami, wolą towarzystwo kolegów. Wielu z nich chętnie zmienia zabawy. Opowiadanie smutnych historyjek nie bardzo ich wzrusza. Są szczerzy, opowiadają chętnie osobom, do których mają zaufanie, o swoich pragnieniach, marzeniach na jawie, o swoich snach. Z pośród przedmiotów ulubionych wymieniają naukę rzeczy ojczystych (krajoznawstwo), rysunki, wogóle przedmioty zajmujące się światem otaczającym. Lubią takie zajęcia, jak roboty ogrodowe, obróbkę drzewa i t. p. Usposobienie ich wesołe, pogodne, nie pamiętają długo urazy i skłonni do przebaczenia.

Odmienne i nieraz wprost przeciwne cechy ujawniają chłopcy typu schizotymicznego. Przenoszą oni czytanie książek nad zabawy z kolegami, chętnie bawią się sami lub też z wybranym przyjacielem. Lubią takie zajęcia, jak budowanie (zabawy architektoniczne), piłeczkowanie, chętnie też hodują zwierzęta. Niechętnie przebywają wśród tłumu; zdarza się, że czytują z ochotą smutne historje i zastanawiają się nad takiemi zagadnieniami, jak Bóg, śmierć i t. p. Na obrazę lub inne przykrości reagują niektórzy schizotymicy bardzo gwałtownie, inni zachowują się spokojnie. Są ambitni i, chcąc ukryć swoje słabe strony, niechętnie się wywnętrzają. W ich marzeniach sennych i na jawie ujawnia się ich ciekawe i bogate życie wewnętrzne. Lubią takie przedmioty, jak rachunki, ortografja, religja, śpiew, wogóle widać skłonność do zajęć więcej abstrakcyjnych, do zajmowania się życiem wewnętrznem.

---

[41]) *Dembach*, op. cit. str. 216 i n.

Przytoczone tu charakterystyki dwu typów — cyklotymicznego i schyzotymicznego — dają tylko w przybliżeniu obraz rzeczywistości. W życiu nie spotykamy się, a przynajmniej nader rzadko, z typami „czystemi". Tu istnieje nieskończona i nader bogata skala różnic indywidualnych, przyczem różne osobniki, wykazując w większej ilości i bardziej wybitne cechy, zbliżają się bądź to do jednego, bądź też do drugiego typu. Jeśli idzie o dziecko, nie wolno nam zapominać, że ulega ono w swym rozwoju dość znacznym zmianom i w poszczególnych fazach pewnym wahaniom, i w związku z tem „jego typ", podobnie, jak jego charakter i osobowość, dopiero się urabia i kształtuje. Wreszcie podkreślić należy, że badania *Kretschmera* i jego szkoły, m. i. *Dembacha* odbywały się w środowisku niemieckiem i że analogiczne badania, dokonane w innem środowisku, np. polskiem i przeprowadzone wśród naszych dzieci szkolnych, może dałyby nieco odmienne wyniki[42]). Atoli badania tego rodzaju ułatwiają niezawodnie nietylko mniej lub więcej trafne określenie typu dziecka, ale umożliwiają też wniknięcie w jego życie duchowe, w jego potrzeby i dążenia, zainteresowania i uzdolnienia, a tem samem dają możność umiejętnej organizacji pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole.

Opracowując karty indywidualności i wolne charakterystyki, zdobywa nauczyciel materjał porównawczy, który umożliwia mu ocenę uczniów w klasie, ich poziomu intelektualnego i etyczno-społecznego, co atoli możliwe jest wówczas, gdy klasy nie są zbyt przepełnione. Oceniając poziom intelektualny i stopień uspołecznienia ucznia, jego uzdolnienia i zainteresowania, w porównaniu z innymi dochodzimy do wyodrębnienia pewnych typów, a wreszcie do głębszej oceny całej grupy uczniowskiej, jako struktury psychicznej wyższego rzędu, której analizą zajmuje się psychologja socjologiczna[43]). Dziecko ujmujemy nietylko jako indywidualność i osobowość, ale także na tle środowiska fizycznego i socjalnego, w związku z jego oddziaływaniem na tworzenie się jaźni jednostkowej, która istnieje tylko w związku z otoczeniem i w rzeczywi-

---

[42]) *K. Sobolski.* Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej. (*Chowanna*, zesz. III, r. 1929).

[43]) *W. Mc Dougall.* Grundlagen einer Sozialpsychologie. *Fl. Znaniecki.* Socjologja wychowawcza. Warszawa 1928.

stości nie można jej wyodrębnić od większej całości, jaką jest grupa społeczna. Otoczenie oddziaływa na dziecko, które za pośrednictwem zmysłów przyjmuje podniety i na mocy syntetyzujących sił duchowych przerabia je w swej jaźni na struktury psychiczne. Pod wpływem doznanych podniet i powstających struktur ujawnia dziecko swoje dążenia, uczucia i myśli — słowem reaguje na podniety otoczenia. Tak więc życie indywidualne dziecka rozwija się w związku z życiem innych osobnków w jego otoczeniu domowem, sąsiedzkiem, a następnie szkolnem. Dziecko wchodząc w styczność z osobami ze swego otoczenia, reaguje na ich zachowanie się i postępowanie i w ten sposób tworzy się duchowa więź między dzieckiem a otoczeniem osobowem. Jednostka wrasta w swe otoczenie i staje się cząstką większej całości, jaką jest grupa społeczna — rodzina, klasa szkolna lub cała szkoła, zrzeszenie rówieśników, koła naukowe, kluby sportowe, związki zawodowe, stowarzyszenia etyczne i religijne, stronnictwa polityczne i t. d. W związku z naszym tematem zwrócimy przedewszystkiem uwagę na życie dziecka w środowisku szkolnem, w grupie społecznej, jaką tworzy klasa szkolna.

9. Klasa szkolna jako wspólnota.

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

Organizacja taka jest możliwa, jeśli treść nauczania pozostawać będzie w związku z potrzebami dziecka, jeśli uczniowie pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela samorzutnie wysuwać będą zagadnienia i jeśli je samodzielnie rozwiązywać będą. Rozwiązywanie niektórych zagadnień wymaga współudziału mniejszej lub większej grupy dzieci, albo też całej klasy, wymaga pracy zbiorowej. Uczniowie wykonują pewne zadania, dzieląc między sobą poszczegól-

ne funkcje, np. w pracy w ogrodzie szkolnym, w pielęgnowaniu roślin, w hodowaniu zwierząt, w sporządzaniu środków żywności, w modelowaniu, w pracy warsztatowej, w utrzymywaniu porządku w klasie, w przygotowaniu chóru, w opracowaniu sztuki teatralnej, w rozwiązywaniu różnych tematów z zakresu nauki szkolnej, w gromadzeniu pomocy naukowych, w organizowaniu wspólnych wycieczek, zabaw i t. d. Współpraca taka rozwinąć się może wówczas, jeśli klasa jako grupa uczniowska przekształci się w harmonijną całość, jeśli ją ożywiać będzie wspólny duch — słowem, jeśli tworzyć będzie wspólnotę pracy, jednostkę psychiczną wyższego rzędu. Zastanowimy się pokrótce nad psychologją klasy, jako indywidualności zbiorowej.

Zagadnieniu psychologji zbiorowej (tłumu, masy) wogóle, a w szczególności psychologji klasy, jako społeczności, poświęcone są liczne prace[44]). W naszej literatyrze omawia ten problem *B. Nawroczyski* i *J. Mirski*[45]). Nowoczesny wychowawca powinien na tę kwestję baczną zwrócić uwagę i pilnie obserwować życie swej klasy, jako organizacji duchowej. Nasuną mu się wówczas doniosłe pytania, od rozwiązania których zależeć będzie wynik jego pracy wychowawczej. W jaki sposób tworzy się klasa jako organizm psychiczny? Jakie działają w niej siły? Jaka jest tu rola nauczyciela? Jakie czynniki wpływają dodatnio na rozwój spólnoty? Co przyczynia się do jej rozluźnienia? W jaki sposób odbywa się praca w klasie, będącej spólnotą duchową? Oto niektóre problemy w związku z psychologją klasy szkolnej.

Wyobraźmy sobie chwilę, kiedy mniej lub więcej liczna gromadka dzieci skupiła się po raz pierwszy w swojej izbie szkolnej. Jest to moment, w którym „nowi“ uczniowie i „nowy“ nauczyciel znaleźli się w klasie, aby pracować dla wspólnych celów. Zaczyna się tworzyć klasa, przybierająca właściwą so-

---

[44]) *Gustaw Le Bon.* Psychologja tłumu. — *H. Gaudig.* Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Lipsk 1917. — *H. Deiters.* Die Schule der Gemeinschaft. (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Lipsk. — *A. Kruckenberg.* Die Schulklasse. Lipsk 1926.

[45]) *B. Nawroczyński.* Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa 1931. — *J. Mirski.* Zagadnienie psychologji zbiorowej w szkole. (*Ruch Pedagogiczny* nr. 1 r. 1919). Zob. też Psychologja klasy jako grupy społecznej. (*Ruch Pedagogiczny* nr. 8, r. 1928).

bie fizjonomję. Początkowo jednak przedstawia się klasa jako luźne zbiorowisko jednostek niezłączonych ze sobą silniejszą więzią duchową. Pominąwszy różnice, wynikające ze stanowiska socjalnego rodziców, różnice pochodzenia, narodowości, wyznania i t. d., dostrzeżemy przy bliższej obserwacji ogromną różnorodność pod względem uzdolnienia, temperamentu, charakteru, życia wyobrażeniowego i uczuciowego. Są wśród tych dzieci jednostki żywe i spokojne, rozważne i roztrzepane, śmiałe i odważne, bojaźliwe, szczere i skryte, uczuciowe i obojętne, są umysły lotne i bystre, tępe i ociężałe, typy fantazyjne i rozumowe, powierzchowne i głębokie. Odnajdziemy tu typy praktyków i teoretyków, krytyków, systematyków, przywódców i wykonawców, typy produktywne, twórcze i naśladowcze.

Pomimo tej różnorodności usposobień, uzdolnień i charakterów klasa jako całość przybiera wkrótce pewną fizjonomję, na podstawie której wypowiadamy swoją opinję, swój sąd o niej jako o całości, że jest inteligentna lub tępa, ruchliwa lub spokojna, czysta lub niechlujna, dobrze wychowana lub gburowata i t. p. Już od samych niemal początków zaczyna się w klasie wytwarzać pewna łączność między dziećmi. Klasa przekształca się stopniowo w harmonijną zbiorowość, w organizm psychiczny wyższego rzędu, w indywidualność, która podobnie jak jednostka, myśli, odczuwa, dąży do pewnych celów, reaguje i działa, zdolna jest do ciągłego rozwoju i doskonalenia. *Nawroczyński* na podstawie wyników swoich badań doszedł do następujących twierdzeń: 1. „organizacja szkolna w wybitny sposób sprzyja kiełkowaniu i wzrostowi życia społecznego wśród grup młodzieży, stanowiących klasy szkolne; 2. poczynając mniej więcej od 10-go roku życia, zdolności społeczne młodzieży szkolnej są już do tego stopnia rozwinięte, iż wytwarzają w niej żywiołowe dążenie do zrzeszania się i tworzenia organizacji; 3. wskutek tego uczniowie jednej klasy albo stanowią grupę społeczną, obdarzoną świadomością zbiorową, a nieraz nawet z wyraźnie zarysowaną indywidualnością, albo też są bardzo podatnym do utworzenia takiej grupy materjałem; 4. przy sprzyjających warunkach uspołecznienie klasy szybko wzrasta, tworząc niejako sklepienie, nad odśrodkowemi dążeniami jednostek i drobniejszych ugrupowań[46])."

---

[46]) *Nawroczyński*, op. cit., str. 53.

Klasa jako indywidualność zbiorowa nie jest zwykłą sumą jednostek o najróżnorodniejszych właściwościach, jest ona zupełnie nowym tworem, będącym niejako syntezą osobniczych cech, myśli, uczuć i dążeń, jest różnojednią według określenia Trentowskiego, *unitas multiplex* w myśl wyrażenia Sterna. Jest różnojednią, strukturą psychiczną wyższego rzędu, aniżeli indywidualność i osobowość. Życie wyłącznie indywidualne ustępuje do pewnego stopnia życiu zbiorowemu; jednostka nie zatraca jednak przytem swojej indywidualności, ale przeciwnie, wzbogaca i rozszerza swoją psychikę, bo budzi się w niej obok świadomości indywidualnej świadomość zbiorowości, wspólnych zainteresowań i dążeń, co znajduje wyraz w posługiwaniu się określeniami „nasza klasa", „nasze zadania, prace, wycieczki", „nasz nauczyciel", „myśmy to lub owo postanowili", myśmy to lub owo wykonali" i t. p.

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

Ważnym bardzo czynnikiem, wytwarzającym wspólnotę szkolną są wpólne przeżycia dzieci w czasie pracy i nauki. Wspólne wyobrażenia, myśli, uczucia i zainteresowania ożywiają gromadę dzieci w klasie, wytwarzają podobne stany duchowe. Do zespolenia jednostek w klasie przyczynia się wiedza zdobywana przez dzieci z zakresu różnych przedmiotów. Zdobycie wiedzy i sprawności fizycznej jest zresztą jednem z głównych zadań i wogóle powodem istnienia klasy szkolnej. Pod wpływem nauki wytwarzają się pewne wspólne poglądy, wytwarza się podobny sposób patrzenia i ujmowania zjawisk i faktów. Nieraz klasa nastrojona jest na jeden ton uczuciowy; w duszach dzieci budzi się równocześnie współczucie, sympatja lub antypatja, podziw, zapał, entuzjazm np. pod wpływem lektury czy opowiadania. Uczucia te i wzrusze-

nia wywołują pragnienie naśladowania znakomitych mężów, którzy dokonali wielkich czynów. Przeżycia takie pozostawiają niezatarte ślady w duszy zbiorowości klasy.

Do powstania wspólnoty przyczynia się w dużym stopniu wzajemne oddziaływanie dzieci, pracujących w jednej klasie, przyczem wielki wpływ wywierają takie czynniki, jak naśladownictwo i sugestja. Wskutek działania tych czynników wytwarzają się pewne zwyczaje, obyczaje, maniery, pewien sposób wyrażania się, słownik uczniowski. Bez naśladownictwa trudno sobie wogóle wyobrazić istnienie klasy. Dzieci naśladują nauczyciela i swoich kolegów: stąd też przykład, wzór postępowania ma tak wielkie znaczenie w wychowaniu. Dzięki naśladownictwu i sugestji rozwijają się nawyki w myśleniu i działaniu. Szczególnie dzieci młodsze ulegają bardzo sugestji na skutek słabej odporności i pobudliwości ich fantazji. Wpływa na nie nietylko nauczyciel, ale i koledzy, zwłaszcza uznani przez ogół przywódcy klasowi.

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

W skład klasy, jako indywidualności zbiorowej wchodzi nauczyciel, którego wpływ na strukturę spólnoty może być bardzo silny. Podobnie jak istnieje oddziaływanie wzajemne wśród uczniów, tak też istnieje wpływ nauczyciela na uczniów i do pewnego stopnia uczniów na nauczyciela. Nauczyciel oddziaływuje przedewszystkiem przykładem osobistym, umie-

jętnem postępowaniem, gruntowną wiedzą, zwłaszcza na stopniu średnim i wyższym, oddaniem się nauce i młodzieży, żywym współudziałem w życiu dzieci, w ich pracach i zabawach zbiorowych.

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

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

może dość rychło zapobiec tego rodzaju objawom, a nawet powstanie ich uniemożliwić, jeśli praca w klasie oparta jest na zasadach szkoły twórczej, które, usuwając współzawodnictwo egoistyczne, głoszą hasło spółdziałania dla dobra zbiorowości.

Klasa jako wspólnota duchowa organizuje pod kierunkiem nauczyciela pracę i naukę, wysuwa pewne zagadnienia, obmyśla nieraz plan zajęć, środki wykonania, stosując różne formy, uzupełniające się harmonijnie. W szkole nowej istnieją różne formy organizacji pracy, np. każdy otrzymuje pewien temat do opracowania w całości, tak, że klasa rozpada się na pojedynczych pracowników. Albo też odbywa się swobodna dyskusja nad obranem zagadnieniem, w której klasa jako całość stanowi spólnotę myślową. Nauczyciel jest tu słuchaczem i bierze udział w dyskusji. Czasem znów pewne zadanie zostaje podzielone na części, a uczniowie obierają poszczególne działy, z których następnie powstaje całość. Te częściowe zadania opracowuje albo jeden uczeń, albo też mała grupa, złożona n. p. z kilku uczniów, przyczem uwzględnia się wedle możności ich zainteresowania. Szkoły amerykańskie, oparte na systemie daltońskim i szkoły społeczne w Hamburgu *(Gemeinschaftsschulen)* przyjmują w organizacji nauczania system kursów, na które uczęszczają dzieci już od 12, a nawet od 10 roku życia (jak w szkole daltońskiej). Kurs obierają sobie dzieci same według swojego upodobania. Tutaj mają możność dalszego kształcenia się ci uczniowie, którzy odznaczają się różnemi zdolnościami; są więc kursy matematyczne, handlowe, techniczne, artystyczne i t. p. Dla dojrzalszych uczniów organizuje się w tych szkołach kursy geometrji, algebry, ekonomji, stenografji, obcych języków, tudzież różne kursy techniczno-artystyczne. Głównym motywem takiej organizacji jest swobodny i samodzielny wybór pracy[47]).

W analizie podstaw psychologicznych szkoły twórczej starałem się podkreślić moment aktywności i samorzutności sił duchowych dziecka. Widzieliśmy, że zasadniczemi elementami różnych procesów psychicznych są pierwiastki uczuciowe i wola, nadające życiu duchowemu charakter dynamiczny. Szkoła twórcza opiera się na psychologji woluntarystycznej, która istotne objawy życia ducho-

[47]) *Fr. Hilker.* Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.

wego widzi w procesach woli, podczas gdy podstawą szkoły tradycyjnej jest werbalizm i asocjacyjna psychologja, według której istotą życia duchowego są wyobrażenia. Obecnie werbalizm zostaje wyparty ze szkoły, natomiast coraz silniejszy wpływ na rozwój pedagogiki i szkoły twórczej wywiera psychologja woluntarystyczna, wskazująca drogi i środki kształcenia „jaźni działającej".

Rozpatrzyliśmy podstawy teoretyczne szkoły twórczej, jej związek z życiem społecznem, ze środowiskiem, z rozwojem myśli filozoficznej i wynikami badań w dziedzinie psychologji dziecka. Stwierdziliśmy, jak głęboki wpływ wszystkie te czynniki wywierają na kształtowanie się nowej szkoły, do której zmierza obecnie cała ludzkość, i w której wychowywać się będą młode pokolenia zdolne do coraz doskonalszego życia społecznego i indywidualnego. Na urzeczywistnienie idei szkoły twórczej w praktyce składają się trzy zasadnicze warunki: 1. sprzyjające warunki materjalne i dostateczne uposażenie szkoły; 2. talent pedagogiczny nauczyciela; 3. zrozumienie zagadnień socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych, stanowiących podłoże pracy w nowej szkole. Wychowawca, obdarzony talentem, inicjatywą i pomysłowością, zamiłowaniem do pracy, tudzież do głębszych studjów pedagogicznych, znajdzie też odpowiednie środki i drogi realizacji szkoły twórczej. Zgodnie z jej duchem i jej zasadami samodzielnie stawiać będzie zagadnienia wychowawcze i metodyczne, będzie je samodzielnie analizował i wspólnie z dziećmi rozwiązywał. Pojmując w ten sposób pracę nauczyciela, nie możemy podawać szczegółowo opracowanych programów i gotowych wzorów lekcyjnych, ponieważ sprzeciwiałoby się to samej idei szkoły twórczej. Zadaniem naszem tedy w części II-giej, poświęconej zagadnieniom praktycznym, będzie omówienie i oświetlenie ważniejszych prób i dotychczasowych doświadczeń w dziedzinie realizacji nowej szkoły zagranicą i u nas, ażeby w ten sposób osiągnąć cel właściwy naszej pracy, a mianowicie pobudzenie odpowiednio przygotowanych nauczycieli do podjęcia samodzielnych prób i usiłowań, zmierzających do urzeczywistnienia szkoły twórczej.

CZĘŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

I.

ROZWÓJ SAMORZĄDU W SZKOLE TWÓRCZEJ.

W miarę jak klasa szkolna staje się jednostką psychiczną wyższego rzędu i spólnotą duchową, wyłaniają się różne potrzeby grupy społecznej i wytwarzają równocześnie odpowiednie formy współżycia, wspólnej pracy i nauki. Formy te coraz bogatsze w treść i coraz różnorodniejsze rozwijają się dzięki współdziałaniu nauczycieli, dzieci i rodziców, którzy wchodzą w skład spólnoty, opierającej się na zasadach samorządu, jako instytucji organicznie wchodzącej w życie szkoły twórczej. Samorząd uczniowski czyli gmina szkolna jest właśnie jednym z istotnych czynników, umożliwiających realizację nowej szkoły, rzec można — stanowi o jej charakterze i duchu. Nie będę tu rozpatrywał dziejów samorządu szkolnego, a tylko zwrócę uwagę na niektóre zagadnienia praktyczne w związku z pracą w szkole twórczej[1]).

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

---

[1]) O samorządzie w szkole pisali: *Ad. Ferrière*, L'Autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité. Neuchatel — Paris 1921; *W. Förster*. Szkoła i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego. Tłum. *J. Kramer* i *Bol. Kaprocki*. Lwów 1928. *Anna Grudzińska*. Gminy szkolne (Ruch Ped. 1913); *Dr M. Bienenstock*. (Muzeum 1911 i Nowe Tory 1912); *Dr L. Bykowski*. Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w gimnazjum VIII we Lwowie; *J. Mirski*. Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów (*Ruch Ped.* r. 1922). — *Dr Wł. Szczygieł*. Gmina szkolna. 1929. — *Dr R. Taubenszlag*. Samorząd uczniowski w świetle opinji różnorodnych grup młodzieży szkolnej. Warszawa 1931.

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

W rozwijaniu się form życia społecznego dzieci widzą niektórzy psychologowie powtarzanie się w skrócie tych faz kulturalnych, jakie przechodziła ludzkość w ciągu tysiącleci swego rozwoju w myśl t. zw. zasady biogenetycznej, stwierdzającej, że ontogeneza czyli rozwój jednostki odpowiada filogenezie czyli rozwojowi rasy. Dziecko podobnie jak dorosły odznacza się instynktem towarzyskim, jest według *Arystotelesa* zwierzęciem społecznem. Popęd towarzyski ujawnia się u dzieci dość wcześnie, już między 3 a 7 rokiem życia. Dziecko szuka zazwyczaj towarzystwa uczestników zabawy, jednakże objaw ten nie jest jeszcze właściwą formą życia społecznego, trwa krótko, przemija za każdem razem z chwilą, gdy dzieci rozstają się po zabawie. W pierwszym roku nauki zachowuje życie społeczne tę pierwotną postać; dopiero po 7 roku życia popęd do zrzeszania się przybiera formy trwalsze i co szczególne, że już w tym okresie stwierdzić można istnienie przywódców[2]). Tworzą się gromadki dzieci 9-, 10-letnich o charakterze jakoby klanów pierwotnych z przywódcami na czele, którzy godność tę piastują zazwyczaj nie z wyboru, ale poprostu sami się wysuwają dzięki swym specjalnym zaletom, o których już była mowa w poprzednim rozdziale.

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

---

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

kowita organizacja społeczna, i która odpowiada potrzebom jednostek[3]).

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

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

Jeszcze w okresie przedwojennym, a więc przed *Drem Prodingerem,* już w r. 1904 podejmuje u nas pierwsze próby samorządu dzieci nauczyciel w Harbutowicach koło Wadowic *Fr. Kuś.* Pomysł jego — jak pisze — był zupełnie samodzielny, nieoparty na żadnych wzorach. Bezpośrednim powodem wprowadzenia samorządu na IV-tym stopniu nauki były ustawiczne skargi w klasie, rozpatrywanie których zajmowało nauczycielowi zbyt dużo czasu. Powiedział więc uczniom, że wybiorą

---

[3]) *Ad. Ferrière,* op. cit., str. 36.

z pośród siebie pięciu, do których skargi zanosić będą, a ten sąd koleżeński wyda wyrok po uzyskaniu aprobaty nauczyciela. Wybory były zupełnie wolne. W skład sądu koleżeńskiego weszli 3 uczniowie i 2 uczenice. Na trzech wybranych chłopców jeden był zdolny, spokojny i pracowity, drugi mniej zdolny i pilny, lecz odznaczający się powagą (tego wybrano przewodniczącym), trzeci, to chłopiec żywego temperamentu, a koledzy, wybierając go do wydziału, dali mu do zrozumienia, że teraz swą żywość hamować musi. Wydział ten miał jeszcze za zadanie łagodzenie sporów w klasie, czuwanie nad porządkiem, obronę słabszych i pomoc wzajemną; nawet przyczyny nieregularnego uczęszczania do szkoły oddawał nauczyciel do zbadania wydziałowi. Wyniki działalności tej gminy szkolnej były nader dodatnie: znikła swawola, coraz rzadziej dopuszczały się dzieci kłamstwa, postęp w naukach był widoczny, a przedewszystkiem urabiały się charaktery, kształciło poczucie prawa i obowiązku. Działalność tej gminy trwała dwa lata i nauczyciel stwierdził jej zbawienne skutki także i w późniejszem życiu młodzieży po opuszczeniu szkoły[4]).

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

---

[4]) *Ruch Pedagogiczny*. R. 1914, nr. 1—2.

[5]) *M. Szczawińska*, Gazeta i sąd w szkole. (*Rocznik Pedagogiczny*. Tom I. Warszawa 1923).

i w szkole XXIX w Warszawie[6]). Na zasadzie samorzutności i inicjatywy dzieci w rozwijaniu i tworzeniu form życia społecznego w gminie szkolnej opiera się też *S. Kisielewska*, podając nader cenne i szczegółowe wskazówki, wynikające z bezpośredniej dłuższej obserwacji i umiejętnych doświadczeń poczynionych w szkole. W serji artykułów w *„Pracy Szkolnej“*: „Jak wprowadzałam samorząd w szkole?“[7]), daje autorka barwny i plastyczny obraz życia spólnoty szkolnej. Nauczyciel we Włocławku *F. Mittek* skupia życie gminy szkolnej w ramach kooperatywy, której zadaniem jest spopularyzowanie idei spółdzielczości wśród dzieci szkolnych i praktyczne przygotowanie ich do późniejszego życia społecznego. Jako najbardziej odpowiednią formę organizacji samorządu w szkole powszechnej zaleca „kooperację uczniowską“, obejmującą cztery lub więcej wydziałów, a mianowicie: 1. Wydział kulturalno-oświatowy (urządza zebrania, odczyty, wydaje pisemka i tp.). 2. Wydział handlowy (prowadzi sklepik szkolny). 3. Wydział Bratniej Pomocy (pomaga słabszym). 4. Wydział Sprawiedliwości (sądy koleżeńskie, przestrzeganie regulaminu). 5. Wydział drużyny harcerskiej i t. d. Organem kooperacji jest Rada nadzorcza, złożona z 12 lub 15 członków, zależnie od ilości wydziałów (w każdym wydziale zarząd składa się z 3 członków). Forma kooperatywy stanowi jedną z najlepszych nowoczesnych metod wychowania społecznego i obywatelskiego; kooperatywa uczniowska jest bowiem niejako warsztatem pracy społecznej i zgodnie z zasadami szkoły twórczej kształci bezpośrednio pod względem etycznym i obywatelskim. Metodyczne i praktyczne wskazania, jak organizować i prowadzić pracę w kooperatywie szkolnej, znajdujemy w wartościowej książce *Franciszka Dąbrowskiego* p. t. „Spółdzielnie uczniowskie“ (Warszawa 1925).

Wspomniałem już, że w miarę rozwoju duchowego dzieci dochodzimy do coraz wyższych form życia społecznego w klasie, do pełnej autonomji. Obraz życia takiego przedstawiała gmina kl. IV-tej wydziałowej (8-my rok nauki) w szkole im.

---

[6]) *W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik.* Samorząd w szkole powszechnej. Przykłady realizacji. Warszawa 1928.

[7]) *Praca Szkolna*, rok 1922. *Fr. Mittek.* Idea spółdziałania w szkole nowoczesnej. Warszawa 1928.

ś. Jana Kantego w Krakowie, gdzie wprowadziłem samorząd w r. szkol. 1913/14[8]). W roku tym uczęszczało do kl. IV-tej wydz. 42 uczniów w wieku od 14 do 16 lat.

Młodzież ta przybyła z kilku szkół krakowskich i z poza Krakowa, była ona więc niejednolicie prowadzona w ostatnich latach nauki, wychowywana w różnem środowisku i w różnych warunkach. Uczniowie szkół wydziałowych, istniejących przed wojną w Małopolsce, pochodzili przeważnie ze sfer uboższych, a pod względem rozwoju duchowego stali zazwyczaj niżej, aniżeli młodzież szkół średnich w tym wieku. W szkołach wydziałowych przeważali uczniowie, którzy przepadli przy egzaminie wstępnym do gimnazjum, albo też tacy, którzy z powodu słabych zdolności, a wreszcie z powodu ciężkich warunków materjalnych rodziców nie mogli się dostać do szkoły średniej. Próby pedagogiczne, podejmowane z takim materjałem uczniowskim, wymagają wiele ostrożności, i są bądź co bądź trudniejsze w wykonaniu, aniżeli np. w zastosowaniu do młodzieży szkół średnich.

Z początkiem roku szkolnego zaproponowałem moim uczniom, by spróbowali sami ująć rządy w klasie. Omówiliśmy wspólnie projekt urządzenia gminy szkolnej, który następnie przybrał formę ustawy. Oto treść „Konstytucji", na której opierało się życie w naszej gminie szkolnej:

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

2. Gminą zarządza Zwierzchność gminna, wybierana przez uczniów klasy większością głosów na przeciąg jednego kwartału szkolnego, tj. 2½ miesięcy.

3. Zwierzchność gminna składa się z wójta i 6-ciu wydziałowych.

4. Wybory do Zwierzchności gminnej odbywają się kartkami pod dozorem gospodarza klasy.

5. Do obowiązków Zwierzchności należy: a) czuwanie nad porządkiem i czystością w klasie i na korytarzach, tudzież nad całością sprzętów szkolnych, b) czuwanie nad przyzwoitem zachowaniem się uczniów zarówno w budynku szkolnym jak i poza nim, c) nadzór nad czystością odzieży, obuwia, książek i przyborów szkolnych poszczególnych uczniów d) nadzór nad środkami naukowemi, pozostawionemi w klasie przez nauczyciela, e) rozdzielanie zeszytów i innych środków naukowych na polecenie nauczyciela, f) dozór nad przestrzeganiem przez uczniów regulaminu szkolnego.

Zwierzchność gminna stara się też a) o urządzanie wycieczek, zebrań sprawozdawczych z przeczytanych książek, pogadanek, urządzanie po-

---

[8]) *Ruch Pedagogiczny*, 1917, nr. 1—2 (Samorząd uczniów w szkole).

mocy naukowej dla współuczniów, uroczystych zebrań (z odczytami, śpiewem, deklamacją, muzyką), o prenumerowanie pism dla młodzieży, b) wydawanie pisemka, c) organizowanie drużyny harcerskiej, d) założenie sklepiku szkolnego.

6. Dla należytego spełniania tych obowiązków członkowie Zwierzchności dzielą się pracą w ten sposób: a) wójt sprawuje władzę zwierzchniczą nad wszystkimi wydziałowymi i pilnuje, aby sumiennie wypełniali przyjęte obowiązki, b) gospodarze pilnują porządku i czystości w klasie i na korytarzach, czuwają nad czystością uczniów, ich odzieży i ich przyborów szkolnych, rozdzielają przybory. W tym celu wójt dzieli klasę na dwa oddziały i każdemu z gospodarzy wyznacza dozór nad jednym z nich, c) sekretarze czuwają nad zachowaniem się uczniów w szkole i poza budynkiem szkolnym, nad postępami i pilnością uczniów, d) bibljotekarz zawiaduje bibljoteczką szkolną, e) skarbnik zawiaduje kasą klasową.

7. Zwierzchność gminna odbywa posiedzenia w oznaczonych terminach, a mianowicie: koło pierwszego i 16-go każdego miesiąca. Posiedzenia zwołuje wójt i przewodniczy na nich. Sekretarz zapisuje uchwały w zeszycie na ten cel przeznaczonym. Uchwały zapadają większością głosów. W posiedzeniach Zwierzchności bierze udział gospodarz klasy.

8. Dla urzeczywistnienia zadań, wymienionych w ustępie 5-tym, może Zwierzchność gminna nałożyć na uczniów opłaty jednorazowe lub stałe. O takiej uchwale zawiadamia wójt wszystkich współuczniów Opłaty te zbiera skarbnik, wybrany przez Zwierzchność i zapisuje wszystkie dochody i wydatki w osobnej książeczce kasowej. Wydatki może on czynić za wiedzą i zgodą gospodarza klasy jedynie na podstawie uchwały Zwierzchności, która wykonuje nadzór nad funduszami gminy i przedkłada sprawozdania na posiedzeniach Zwierzchności.

9. Członkowie gminy wybierają z pośród siebie większością głosów na przeciąg kwartału czterech sędziów i prokuratora, którzy tworzą sąd koleżeński.

10. Przedmiotem rozpraw sądu koleżeńskiego są: a) zaniedbanie obowiązków ze strony członków gminy, b) nieporozumienia między współuczniami, c) naruszenie obowiązujących praw, d) wogóle wszelkie wykroczenia członków, któreby narazić mogły honor gminy szkolnej. Sprawy tego rodzaju przedkładają członkowie gminy przewodniczącemu sądu koleżeńskiego.

11. Kary stosowane przez sąd koleżeński są następujące: a) upomnienie wobec Zwierzchności, b) upomnienie przez gospodarza klasy, c) upomnienie przez dyrektora szkoły, d) pozbawienie piastowanego urzędu, e) usunięcie od wspólnych zabaw i wycieczek na pewien przeciąg czasu, f) wykluczenie z gminy szkolnej.

12. Sąd koleżeński zbiera się na posiedzenie raz na 2 tygodnie.

13. Uchwały Zwierzchności i sądu koleżeńskiego są ważne wówczas, gdy je zatwierdzi gospodarz klasy.

14. Majątek gminy szkolnej przechodzi z końcem roku szkolnego lub w razie jej rozwiązania pod zarząd gospodarza klasy. Cała gmina uchwala wtedy większością ⅔ głosów, w jaki sposób rozporządzić należy majątkiem gminy.

Jeden z uczniów postarał się o odbicie „Ustawy“ na maszynie do pisania w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów, tak, że każdy przyszły obywatel gminy szkolnej otrzymał tekst „Konstytucji gminy szkolnej“, z którą mógł się doskonale zaznajomić.

Z końcem września, skoro się już uczniowie w ciągu tego miesiąca wzajemnie nieco bliżej poznali, odbyły się w myśl „Konstytucji“ wybory zwierzchności gminnej. Podziwiałem powagę uczniów, z jaką dokonywali owych wyborów, skrupulatność w obliczaniu głosów (jeden z członków gminy pisał na tablicy kreski obok nazwisk odczytywanych przez drugiego „skrutatora“), wcale silne naprężenie wśród młodocianych wyborców, którzy niecierpliwie oczekiwali wyników „skrutynjum“. To zachowanie się moich młodych obywateli usunęło wątpliwości, jakie miałem z początkiem wprowadzania samorządu.

Po dokonaniu wyborów odbyło się posiedzenie konstytuujące zwierzchności gminnej. Protokół z tego I-go posiedzenia (30. IX. 1913) zaznajamia nas, że „na zebraniu wybrano: kol. B. wójtem, kol. Cz. i S. sekretarzami, kol. L. i S. gospodarzami klasy, kol. L. skarbnikiem, kol. K. bibljotekarzem. Uchwalono podatek gminny 8 gr (miesięcznie) na bibljotekę i prenumerowanie pisma *„Skaut“*.

W sprawozdaniach z następnych posiedzeń zwierzchności gminnej, w powziętych uchwałach, ozwierciedla się częściowo życie młodych obywateli w łonie gminy szkolnej. Podajemy niżej kilka bardziej charakterystycznych protokołów w oryginale, napisanych przez jednego z sekretarzy.

„Na porządku dziennym (II. zebranie zwierzchności z 14. X. 1913) omawiano karność, sprawę bibljoteki klasowej, kasy gminnej i organizację sądu.

Kol. *S.* o karności: uczniowie nie *umią* musztry i lekceważą przepisy.[9])

Kol. *K.* (bibljotekarz) wnosi, ażeby odebrać wszystkie książki z tamtego roku, oznaczyć godziny *bibljotekarskie.* Uchwalono 1 godzinę w tygodniu, w poniedziałek po pierwszej.

Kol. *S.* proponuje 2 godziny w tygodniu (wniosek upadł).

Kto będzie trzymał pożyczoną książkę dłużej niż 2 tygodnie, będzie zmuszony zapłacić 2 hal. kary.

---

[9]) Odnosi się to do pierwszych początków organizowania oddziału skautowego w klasie.

Zgubioną książkę ma się zapłacić lub zastąpić nową tej samej wartości.

Kol. *L.* (skarbnik): Podatek gminny ma być uiszczony do 15. b. m.

Uchwalono 20 hal. miesięcznie na „Skauta", który będzie przyznany uczniom na 2 dni według alfabetu.

28. X. 1913. „Na porządku dziennym: sprawa podatku, pilności w nauce i bibljoteka.

Skarbnik zdaje sprawę kasową: dochody w dniu 28 października 1913 wynoszą 2 K 78 h. Wydano 20 h. na pismo „Skaut". Panu gospodarzowi klasy zwrócono 50 h. Bibljotekarzowi na książki 12 h Ogółem wydano 82 h. Pozostałość kasowa wynosi 2 K 8 h.

Podatku nie uiściło jeszcze 13 uczniów. Tych uczniów skarbnik ma napomnieć.

Kol. *S.* zgłasza, żeby za te pieniądze (odnosi się to do pozostałych 2 K 8 h.) kupić książki do bibljoteki. Wniosek uchwalono.

Uchwalono także, ażeby książki wypożyczać przed godziną ósmą[10]).

Kol. *L.* zgłasza, ażeby większą uwagę zwrócić na tych uczniów, którzy nie noszą zadań.

Uchwalono i radzono nad tem, ażeby odbyć wycieczkę do „Pałacu Sztuk Pięknych", ażeby zwiedzić pamiątki po księciu Józefie Poniatowskim i do Muzeum Narodowego"[11]).

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

Bibljotekarz zdaje sprawę z bibljoteki: Książek jest w bibljotece 55.

Kol. *K.* zgłasza, ażeby książki wypożyczać 3 razy na tydzień, w poniedziałki, środy i soboty przed godziną ósmą. Wniosek ten uchwalono.

Książek nowych kupiono 10, a za książki wydano 2 K 3 h.

Kol. *S.* zgłasza, że kol. B. zgubił dwa numery „Skauta", a następnych numerów jeszcze niema, i żeby kol. B. odkupił numery „Skauta", albo za nie zapłacił, a za karę niepożyczanie mu „Skauta" na 2 miesiące. Wniosek uchwalono.

Sprawa wycieczki: Pałac Sztuk Pięknych z pamiątkami po ks. Józefie Poniatowskim zwiedziliśmy dnia 30. X. 1913.

Zaprojektowano zwiedzenie Muzeum Narodowego w najbliższych dniach."

1. XII. 1913. „Muzeum Narodowe zwiedziliśmy dnia 25. XI. 1913. Stan kasy wynosi 2 K 29 h.

Za te pieniądze uchwalono kupić nowy zapas książek"[12]).

2. XII. 1913 odbyło się walne zromadzenie członków gminy

Kol. *S.* (sekretarz) przedstawia dotychczasowe czynności.

---

[10]) Po 1-szej zapewne spieszno im było do domu.

[11]) Z powodu 100-tnej rocznicy śmierci ks. Józefa urządzona była wystawa pamiątek po bohaterze w pałacu T-wa Sztuk Pięknych w Krakowie.

[12]) W myśl polecenia kupowali odpowiednie tanie dziełka z wydawnictwa Arcta w Warszawie i z „Bibljoteczki Uniwersytetów ludowych i młodzieży szkolnej".

Bibljoteka liczy dzieł 53. Omówiono zwiedzenie Muzeum Narodowego. W poniedziałki, środy i soboty wypożyczanie książek. Podatek 8 h.

Kol. *St.* proponuje urządzenie wieczorku.

Kol. *B.*: Zginęła rysownica.

Kol. *K.* zarzuca, iż gazeta szkolna nie wychodzi."

Na zebraniu tem dokonano nowych wyborów, ponieważ 3-ch członków zwierzchności i jeden sędzia złożyli swoje urzędy.

Z protokołów innych dowiadujemy się, że gmina oprócz „Skauta" zaprenumerowała tygodnik warszawski „Zbliska i Zdaleka". Wogóle zarządzanie czytelnictwem było jedną z najważniejszych czynności członków zwierzchności. Z końcem lutego bibljoteczka klasowa gminy zawierała 87 tomików i dwa czasopisma dla młodzieży. Z bobljoteki korzystało, jak się dowiadujemy z protokołu — w miesiącu grudniu np. 45 uczniów, a więc książki były w ustawicznym ruchu.

Na następnem posiedzeniu zwierzchność roztrząsała inne sprawy, jak zwiedzenie Muzeum Czartoryskich, urządzenie wycieczki do Zakopanego. „Ta wycieczka — wywodzi jeden z członków zwierzchności — kosztowałaby 12 koron, więc uczniowie mogą składać przez zimę pieniądze. Mielibyśmy pamiątkę z młodych lat". „Sprawą wycieczki do Zakopanego zajmą się kol. L. i K.". Zastanawiano się też „nad urządzeniem sztuczki dramatycznej i tę sprawę oddano w ręce kol. Sk.", tudzież nad urządzeniem „poranku staraniem gminy szkolnej IV klasy wydziałowej dla uczniów całej szkoły".

Program poranku wykonali uczniowie własnemi siłami. Podajemy „zaproszenie", które urządzający rozesłali po innych klasach.

„II. Poranek, urządzony staraniem gminy szkolnej IV kl. wydziałowej na Smoleńsku, odbędzie się dnia 20. II. 1914.

Na program złożą się:

1. Odczyt: „O znaczeniu skautingu" . . . . . *J. K.*
2. Gra na skrzypcach: „Träumerei" Schumana . . . *L. St.*
3. Deklamacja: „Reduta Ordona" . . . . . *E. S.*
4. Gra na skrzypcach: „Nokturn" Chopina . . . . *L. St.*
5. Podziękowanie . . . . . *I. L.*

Początek o godz. 11-tej przed południem."

Nader ochotnie wygłaszali też członkowie gminy wobec klasy referaty na temat, który sobie sami obrali. Uczeń, który grał na poranku szkolnym, mówił na temat „Z historji

muzyki średniowiecznej", inni „O awjatyce", „O skautingu" i t. p. Sprawami porządku w klasie zajmowali się „gospodarze", jednakowoż na zebraniach zwierzchności nie radzono nad tem wiele. Od czasu do czasu tylko jeden z gospodarzy przedstawiał stan porządku w sali szkolnej, przyczem raz zgłosił wniosek, „że od każdego śmiecia, znajdującego się pod uczniem, płaci ten uczeń za karę 1 gr.".

Przytoczone sprawozdania z posiedzeń zwierzchności odsłaniają nam częściowo obraz życia młodzieży w szkole, dowiadujemy się, jakiemi sprawami zajmowali się uczniowie, jaki wpływ miały uchwały zwierzchności na tryb życia szkolnego, o ile występuje u młodzieży w tym wieku zdolność inicjatywy, umiejętność samokształcenia. Przy dyskretnem kierownictwie wiele spraw, dotyczących wychowania, a nawet nauki samej, powierzyć można młodzieży. Przecież zwiedzanie muzeów i wystaw, urządzanie wycieczek, poranków szkolnych, organizowanie czytelnictwa własnemi siłami uczniów — wielki wpływ wywierają na ich rozwój duchowy i „nauka" taka chyba niemniej im korzyści przyniesie, aniżeli odrabianie lekcji i „nietracenie drogiego czasu".

Podczas gdy zwierzchność gminna dbała o porządek w klasie, załatwiała sprawy natury administracyjnej i troszczyła się o potrzeby intelektualne młodych obywateli, Sąd koleżeński zajmował się sprawami wynikłemi z nieporozumień i zatargów w gminie szkolnej. Poczucie sprawiedliwości i słuszności tkwi w duszy dziecka głęboko, doznaną krzywdę odczuwa ono dotkliwie i pragnie zadośćuczynienia. O ile krzywda wyrządzona została dziecku ze strony starszego, silniejszego, n. p. wychowawcy, a nie ma możności zadośćuczynienia, budzi się w niem niechęć, a nawet nienawiść, co oczywista niekorzystny wywiera wpływ na stronę uczuciową i na charakter ucznia. W gronie rówieśników dziecko samo wymierza sobie sprawiedliwość, albo też zwraca się ze swą sprawą do starszych. I oto w takich wypadkach sąd koleżeński ważnym może być czynnikiem wychowawczym, wzwyczaja młodzież do życia obywatelskiego w przyszłości, uczy bezpośrednio, na przykładach, jakie życie samo nasuwa, pojęcia prawa. Oddajmy wymierzanie sprawiedliwości, tam, gdzie to młodzieży dotyczy — młodzieży samej.

Według postanowienia „Konstytucji" zajęła się zwierzchność gminna na II-giem posiedzeniu sprawą wyboru sądu

koleżeńskiego. Wybory do sądu odbyły się podobnie jak do zwierzchności w sposób poważny, na jaki zasługuje podobny akt w życiu gminy. Podkreślamy ten moment, bo gdyby w takich wypadkach ujawnił się w klasie „nastrój wesoły“, gdybyśmy wówczas zauważyli znaczące uśmiechy, dowcipkowanie — słowem lekceważenie samorządu ze strony uczniów, patrzenie nań jako na „zabawkę“ — zgóry spodziewać się można, że próba urządzenia gminy szkolnej nie miałaby wtedy powodzenia. W zarodku samym tkwiłby pierwiastek, któryby unicestwił środek tak doniosły w wychowaniu, jakim jest samorząd uczniów. Zdaje mi się, że obok osobowości nauczyciela, zapewnia gminie szkolnej powodzenie i rozwój przedewszystkiem pierwsze wystąpienie uczniów w charakterze „obywatelskim“, a więc stosunek „na serjo“ do tych czynności, które ściśle są związane z pojęciem autonomji uczniów.

Po wybraniu sędziów członkowie gminy odnosili się w wypadkach, które uznawali za ważne, do Sądu koleżeńskiego, złożonego z pięciu uczniów. Wniesione „skargi“ oraz sprawozdania z posiedzeń Sądu koleżeńskiego odzwierciedlają nam w pewnej mierze inną znowu stronę życia w małej społeczności naszej gminy szkolnej.

Oto litanja „przestępstw“ w ciągu pierwszych miesięcy istnienia gminy szkolnej: przezywanie i trącanie, rzucanie skórkami pomarańczowemi (właśnie nastał sezon pomarańczowy“), odrywanie wieszadeł u płaszczy wskutek gonienia po klasie, rzucanie gąbką i ścierką na kolegów, wreszcie bicie i kłucie igłą. Wszystkich tych wykroczeń dopuścili się sprawcy w czasie przerw w nauce.

Jeden z uczniów pisze do sądu koleżeńskiego: „Uskarżam się na izraelitę R. M., który mnie przezywa i nie daje mi spokoju, przychodzi do mnie na pauzie i trąca, jak co piszę. Upraszam przeto o poparcie sprawy. W. M.“.

Inny donosi „uprzejmie, że U. i Ł. nie dadzą spokoju na przerwie i rzucają skórkami pomarańczy, przez co walają ubranie, rozrzucają skórki, a *przechodząc*, można nogę złamać. Dlatego żądam wglądnięcia i zadośćuczynienia“. Na skardze oprócz podpisu oskarżyciela widnieją nazwiska 3-ch świadków.

Przeciwko tym samym uczniom wpłynęła i druga skarga o „rzucanie łupkami całą pauzę do kolegów tak, że w ławce siedzieć niepodobna, lecz całą pauzę trzeba stać przy drzwiach, za szafą, albo w sieni. Już kilka razy — pisze oskarżyciel — prosiłem Ł., aby rzucania zaniechał, lecz to nie pomogło — więc upraszam Świetny Sąd o łaskawe za-

łatwienie tej sprawy, od której spokój w klasie podczas pauzy zależy. Za prawdziwość tej skargi ręczą: (następują podpisy)".

Jeden z obywateli wniósł pismo do Sądu koleżeńskiego z prośbą o „łaskawe przeprowadzenie śledztwa w sprawie zrzucania i urywania przy płaszczach wieszadeł. Już trzy razy — żali się — zerwano mi wieszadło, a płaszcz prawie codzień leży na ziemi. Ja przychodzę do szkoły w czyściutkim płaszczu, a wychodzę, jakbym się w nim po ziemi talał..." Uczeń ten wymienił nazwiska trzech kolegów, których podejrzywał jako sprawców. Między posądzonymi jeden czuł się niewinny i zażądał satysfakcji: „Oskarżam — pisze — Sk. o posądzenie mnie o zrzucanie płaszczów z wieszadeł, a to biegają po klasie Ł. J. i E. I także M. biega po klasie i bije każdego, który jest słabszym i kłuje igłą."

Charakterystyczną nader jest skarga, której treść i podane tam motywy świadczą o wysokiem pojmowaniu powierzonych godności i połączonych z niemi obowiązków. Członkowie Sądu koleżeńskiego sami przestrzegali surowo i wzajemnie na siebie uważali, by każdy z nich wywiązał się należycie z powierzonego mu zadania. „Niniejszem zawiadamiam kolegów Sądu koleżeńskiego — pisze wątły i małego wzrostu chłopczyna, najmłodszy w gronie sędziowskiem — iż kol. *Prz.* nie nadaje się do spełniania godności sędziego z powodu nieodpowiedniego zachowania się podczas pauz, który jako s ę d z i a (podkreślone w oryginale) powinien dać przykład swym kolegom, by i oni ustatkowali się. Ja zaś jako prokurator muszę oskarżać bezwzględnie (sic!), lecz najlepiej niech osądzi to Sąd koleżeński, jaki wyrok może ustatkować kol. *Prz.*".

Naogół tego rodzaju skarg wpłynęło w ciągu dwu miesięcy ośm, a więc liczba wcale skromna, tak, że nie było obawy, by się owo wzajemne skarżenie wyrodziło w przyzwyczajenie i w nałóg pieniactwa. Sąd koleżeński rozpatrywał wniesione skargi na swych posiedzeniach i zazwyczaj zapadała uchwała, by przewodniczący sądu „upomniał najsurowiej" winnego. W sprawie zrzucania płaszczy powziął ten Sąd wielce oryginalną uchwałę, zanotowaną w protokóle, a mianowicie, „by jeden z członków Sądu pilnował wieszadeł podczas pauz; został przeznaczony do pilnowania kol.-sędzia K.". Zapobieganie złemu, posunięte tu do ostatecznych granic.

W jednym wypadku zastosował Sąd karę najostrzejszą, podaną w „Ustawie", tak, że musiałem pośredniczyć i nieco złagodzić wyrok zbyt surowy. „Ponieważ przez wszystkie pauzy —brzmi wyrok — kol. U. rzuca pomarańczowe skórki na kolegów, przez co nietylko przeszkadza kolegom swoim w nauce (widocznie chodzi o powtórkę lekcyj w czasie przerw), ale i może spowodować jakieś nieszczęście, Sąd koleżeński uchwalił, by kol. U. wykluczyć przez 1 miesiąc, t. j. luty,

z Gminy szkolnej i pozbawić go korzystania z bibljoteki klasowej".

Wiadomo, że młodzież skłonna jest do wymierzania surowych kar, do pomijania okoliczności łagodzących i w takich wypadkach interwenja wychowawcy jest wskazana, może on bowiem wtedy na przykładzie wytłumaczyć, że zbyt ostry wyrok nie zawsze prowadzi do celu.

W sprawie skargi, podanej przez jednego z członków Sądu na kolegę-sędziego, odbyło się osobne posiedzenie, którego przebieg według zapisków był następujący:

„Prokurator Sądu kol. *K.* oskarża członka Sądu *Prz.* o nieodpowiednie zachowanie się i niespełnianie swych obowiązków. Kol. *St.* (drugi sędzia) podał wniosek, by *Prz-go* przewodniczący Sądu upomniał najsurowiej, przeciw czemu kol. *Prz.* protestował i podał się do dymisji. Dymisję eks-sędziego przyjęła też następnie cała gmina do wiadomości i wybrała na jego miejsce godniejszego.

Zadaniem mojem było podanie możliwie wiernego obrazu życia samorządowego we wspomnianej klasie. W przytoczonych sprawozdaniach uczniów z posiedzeń Zwierzchności i Sądu koleżeńskiego, jak również w podanych skargach ujawnia się najzupełniej poważny stosunek uczniów do instytucyj samorządowych — stosunek, wynikający ze współżycia młodzieży. Czasami uderza nas szczera naiwność uczniów w tym okresie życia. Oczywista, ten ton poważny w stosunku do gminy szkolnej ujawnić się musi także i w postępowaniu nauczyciela, w sposobie przyjmowania „uchwał, wniosków i życzeń" młodych obywateli, w czuwaniu nad tem, by powzięte uchwały były wykonane. Jeśliby pewne postanowienia były bezcelowe albo nawet szkodliwe dla dobra gminy, dla wychowania, wówczas należy odpowiednio pokierować obradami i wykazać niewłaściwość uchwały. Wypadki takie są jednak — o ile się przekonałem — rzadkością, z reguły młodzież kieruje się zdrowym instynktem w swoich planach, projektach i dążeniach.

Poczynione doświadczenia przekonały mnie w zupełności o wysokiej wartości wychowawczej samorządu uczniów w szkole. Nie będziemy tu rozpatrywali wpływu gminy szkolnej na rezultat klasyfikacji z końcem roku czy półrocza, albowiem nie byłoby to właściwem kryterjum w ocenianiu war-

tości samorządu młodzieży. Na postępy uczniów w przedmiotach nauki, w zachowaniu tyle się składa różnorodnych czynników — i inteligencja dziecka, jego wrodzone zdolności, zamiłowanie do przedmiotów, środowisko i stosunki społeczne, a co najważniejsza metoda nauczania i umiejętność zainteresowania młodzieży danym przedmiotem — że ocena gminy szkolnej i jej znaczenia pod tym kątem widzenia, nie miałaby właściwie celu. Znaczenie samorządu w szkole tkwi przedewszystkiem w nim samym, jako w doniosłym czynniku wychowawczym, i bez względu na niezawodny wpływ, jaki wywiera na całokształt pracy uczniów, na jej wydajność, posiada samorząd sam w sobie wysoką i trwałą wartość kształcącą, jest on bowiem znakomitą szkołą życia i wdraża młodzież na podstawie działania i bezpośrednich przeżyć do wykonywania funkcyj obywatelskich w przyszłości.

Liczne miałem dowody, że nauczyciel powierzyć może młodzieży wiele spraw i zaufać jej taktowi. Młodzież wychowywana w atmosferze samorządu, jest rzeczywiście karna i nie nadużyje zaufania nauczyciela, także i w takich wypadkach, gdy pozostawiona jest samej sobie. Okazuje wówczas samodzielność i szczere zrozumienie honoru gminy szkolnej. Przytoczę tu jeden szczegół z życia małej społeczności autonomicznej.

Pewnego razu, zatrzymany jakimś ważnym wypadkiem, spóźniłem się do szkoły i zamiast o godzinie ósmej, przyszedłem o 8¾. Zatrzymawszy się chwilę przed drzwiami klasy, zwróciłem uwagę na niezwykły spokój. Nie słychać hałasu, ani nawet głośnej pogwarki, to też byłem przekonany, że mnie dyrektor albo który z kolegów zastępuje. Wchodzę do klasy i za katedrą widzę nie kolegę, ale wójta gminy szkolnej z książką w ręku, który z powagą wywołuje małych obywateli do czytania. Podziękowałem wójtowi uprzejmie za zastępstwo i kazałem chłopcom wstać do modlitwy, ale i w tej czynności wójt mnie już był wyręczył. Fakt ten świadczy wymownie, że spokój, porządek, karność w klasie osiągnąć można nie budzeniem obawy przed jakiemiś następstwami nieprzyjemnemi, jak to bywa w szkole tradycyjnej, ale środkiem o wiele pewniejszym, a co ważniejsza — prawdziwie wychowawczym, t. j. szczerem zaufaniem okazywanem młodzieży, powierzaniem jej ważnych czynności przy dyskretnem kierownictwie nauczyciela.

Dajmy młodzieży sposobność samowychowywania wówczas, kiedy coraz silniej występuje poczucie własnego „ja“, kiedy ona troskliwą opiekę starszych odczuwać poczyna jako ciężar i więzy krępujące. Zaufanie, okazane wtedy młodzieży, pozyska nam serca naszych młodych przyjaciół, a tem samem przyczyni się do usunięcia konfliktów cichych i ukrytych w duszy, lub też jawnych, jakie dzisiaj jeszcze zdarzają się w życiu szkolnem.

II.

O PROGRAMIE I METODACH PRACY W SZKOLE TWÓRCZEJ.

A. *Uwagi ogólne.*

Życie szkolne rozwijać się może, podobnie jak życie wogóle, tylko w warunkach sprzyjających, a najważniejsze z nich — to należyte odżywianie, słońce i zdrowe powietrze, które zapewnić należy wszystkim dzieciom. Wprowadźmy gromadkę dzieci 25 do 30 do klasy przestronnej, w której się będą mogły poruszać swobodnie i gdzie im nie zabraknie ni powietrza, ni słońca. Od samego też początku powinny dzieci przebywać w otoczeniu estetycznem, wśród zieleni i kwiatów; ściany ich „domu" w szkole, gdzie im upływa najpiękniejsza część życia, niechaj zdobią artystycznie wykonane kopje dzieł wielkich mistrzów, które przemawiają do duszy dziecka, i naiwne, a tak nieraz subtelne i artystyczne prace samych dzieci. Usuńmy z klasy przygnębiające swym wyglądem nieestetycznym i szablonowe ławy szkolne, o których powiedziano, że są więzieniem dla dzieci, a ustawmy w ich miejsce wokół ścian higjeniczne i estetycznie wykonane krzesełka i stoliki, przy których dzieci uczyć się będą i pracować. W urządzeniu klasy nie może też zabraknąć podręcznej bibljoteczki, szaf z różnemi materjałami i narzędziami do pracy, oraz półek, na których dzieci umieszczają swoje wyroby. W ten sposób dawną izbę szkolną z katedrą i ławkami przekształcimy w pracownię, w której może się odbywać praca i nauka w duchu szkoły twórczej. Rozważmy zkolei, co stanowi treść pracy dzieci, jaki jest program nauki w nowej szkole i na jakich opiera się zasadach.

W stosunku do szkoły tradycyjnej program nauki i zajęć w szkole twórczej uległ zasadniczej zmianie. Nie jest układany szczegółowo zgóry, w formie gotowej, jakgdyby skrzepłej

i skamieniałej, ale tworzy się i rozwija stopniowo w miarę nasuwających się sytuacyj i zagadnień, jakie z nich wynikają. Materjał naukowy wypływa z życia dzieci w domu i w szkole, pozostaje w związku z ich potrzebami i zainteresowaniami. Wobec zmienności i różnorodności, jakie panują w przyrodzie, w środowisku, w jakiem dziecko żyje, można tylko przyjąć ogólne ramy i wytyczne zasady programu, jako podstawy orjentacyjne dla nauczyciela. Program naukowy winien być tak ułożony, aby po pierwsze, zawarte w nim zagadnienia i ćwiczenia odpowiadały właściwościom duchowym i prawom rozwoju psychiki dziecka; powtóre aby w ramach jego pomieścić się mogła żywa treść, jakiej dostarcza środowisko fizyczne i socjalne dziecka, tudzież różne ważniejsze zdarzenia życia współczesnego. Tak więc program powinien być oparty na podstawach psychologicznych i cechować go powinna dynamika i elastyczność.

W opracowaniu programów naukowych na podstawach psychologicznych przychodzi nam obecnie w pomoc psychologja strukturalna, której wyniki badań wykazują, w jaki sposób dziecko postrzega i wyobraża sobie rzeczy i zjawiska świata otaczającego, w jaki sposób uczy się i jak się rozwija jego sprawność techniczna, jak zdobywa wiadomości. Dziecko w wieku przedszkolnym i w początkach okresu szkolnego ujmuje przedmioty w swem otoczeniu, osoby i rzeczy jako całostki schematyczne, w ich postaci charakterystycznej i na tej podstawie rozpoznaje je następnie. W świadomości jego powstają, jak wiemy, struktury psychiczne. Jest to prymitywne ujmowanie syntetyczne, a dopiero później jaźń dziecka dokonuje analizy przedmiotu, poczem następuje właściwa synteza. O tej właściwości postrzegania rzeczy jako postaci i wyobrażania ich sobie w formie struktur psychicznych świadczą wymownie kreślenia dzieci na piasku, ich rysunki i ulepianki, wykonane samorzutnie. Wypływają stąd zasadnicze wskazania natury dydaktycznej.

Wyniki badań w dziedzinie psychologji strukturalnej wskazują, że program naukowy zawierać powinien zagadnienia i ćwiczenia, przedstawiające pewne mniejsze lub większe całości, pewne cykle mniej lub bardziej skomplikowane, zależnie od wieku i rozwoju duchowego uczniów. Na drogę tę weszła już przed wielu laty praktyka pedagogiczna, a obecnie znajduje ona uzasadnienie teoretyczne swego racjonalnego

postępowania w badaniach psychologji strukturalnej[1]). Od lat wielu podkreślali między innymi i nasi pedagogowie, n. p. *Ew. Estkowski* i *Stan. Zarański* fakt, że dziecko z natury swej rysuje kształty rzeczy podpadających pod jego zmysły tak, jak je sobie wyobraża, a więc jako całostki schematyczne, a przeciwne jego naturze, nudne i nużące są ćwiczenia bez końca w kreśleniu kresek, kółek, laseczek, jak to bywało w szkole tradycyjnej. Były to abstrakcje dla dziecka, nie mające odpowiedników w jego świecie konkretnym, a więc sztuczne i bezsensowne. Obserwując dziecko w wieku przedszkolnym, widzimy, że chętnie kreśli różne przedmioty kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem i kredkami na papierze. Podobnie też dzieci, bawiąc się, lepią nie laseczki i kółeczka, ale rzeczy konkretne, podpadające pod zmysły, a więc garnuszki, dzbanki, talerzyki, koszyczki, bułki, jajeczka, owoce i t. p. W podobny sposób postępują, gdy chcą coś wystrugać i zrobić z drzewa lub z tektury.

Również i w nauce czytania i pisania weszła praktyka pedagogiczna na drogę „nauczania strukturalnego, postaciowego", wyprzedzając pod tym względem rozwój psychologji. Pomijając dawniejsze metody czytania *Jacotot'a, Itard'a,* którzy już dziesiątki lat temu zalecali czytanie wyrazów całych, a nawet zdań od samego początku, wspomnieć należy o zastosowaniu tej metody na większą skalę, zwłaszcza wzrokowo-ideograficznej czyli t. zw. metody globalnej *Decroly'ego* w szkołach belgijskich, a u nas metody wyrazowej *Falskiego.* Oni to przyczynili się do wyrugowania niewłaściwych metod, polegających na rozpoczynaniu nauki czytania od rozpoznawania liter pojedynczych i ich nazywania, lub też od sylab bezsensowych, — nauki, która tyle udręki sprawiała dzieciom i tyle ich łez kosztowała. Również i nauka pisania nie rozpoczyna się od kreślenia linijek i kółek, czy też pojedynczych liter, jak to było w szkole tradycyjnej. Punktem wyjścia w nauce czytania i pisania musi być wyraz oznaczający rzecz konkretną. Koniecznem jest — mówi *Falski* — wskazanie uczniowi sposobu uproszczonego rozpoznawania wyrazów z ogólnego ich kształtu

---

[1]) *J. Joteyko.* Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927.

i odtwarzania naraz ich brzmienia na zasadzie skojarzenia między obrazem kształtu i brzmieniem. Nadto wyraz uświadamia też dziecku rzecz, którą poznało na podstawie bezpośredniej obserwacji. Tak więc *Falski* podnosi wyraz do znaczenia jednostki podstawowej w czytaniu i kładzie nacisk „na potrzebę planowego kształcenia w uczniach zdolności rozpoznawania wyrazów jako pewnych całości“[2]). Psychologja strukturalna potwierdza to stanowisko; wiadomo nam już, że w świadomości dziecka powstają podobnie jak na podstawie obserwacji przedmiotów, tak i na podstawie obserwacji kształtu wyrazów, odpowiadające im struktury psychiczne.

W nauce o rzeczach podpadających pod zmysły punkt wyjścia stanowi zawsze całość, postać, oparta na przeżyciach dzieci. Dziecko nie prowadzone ustawicznie na łańcuchu drobiazgowych i nudnych pytań zdaje sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób samorzutny, ujmując charakterystyczne cechy opisywanych przedmiotów — zwierzęcia, rośliny, rzeczy — we właściwy sobie sposób. Obserwując wzgórze, rzekę, łan zboża, łąkę, drzewo, kwiat, następnie bardziej skomplikowane formy w przyrodzie, np. krajobraz widziany z wierzchołka wzgórza, wytwarzają sobie uczniowie najpierw ich postać ogólną, a dopiero potem przechodzą do analizy. W nauce języka polskiego zerwaliśmy już z czytaniem i przerabianiem drobiazgowem zdania po zdaniu, zrywamy też w szkole twórczej z lekturą wyjątków, z *Wypisami*, dajemy natomiast dzieciom do rąk utwory, stanowiące całość.

Zgodnie z psychologją dziecka niema też w szkole twórczej, zwłaszcza w pierwszych czterech latach nauki, specjalizacji, t. zn. podziału na poszczególne przedmioty, z wyznaczeniem osobnych godzin na przyrodę, osobnych na geografję, historję i t. d., ale mamy w programie zagadnienia, stanowiące pewne całości lub cykle, jak w szkołach belgijskich „ośrodki zainteresowania“ *(centres d'intérêt)*, w szkołach niemieckich i austrjackich nauczanie koncentracyjne *(Gesamtunterricht)*, a u nas naukę rzeczy ojczystych, zaprojektowaną i opracowaną przed dwudziestu laty, ale nie-

---

[2]) *Marjan Falski.* Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (*Ruch Pedagogiczny*, rok 1912 i 1913).

stety dotąd jeszcze niestosowaną w praktyce, ponieważ urzędowe programy nasze wprowadzają zbyt wcześnie podział na przedmioty.

Wobec usunięcia podziału na przedmioty niema w szkole twórczej pokratkowanego rozkładu godzin, który tak ważną odgrywa rolę w szkole tradycyjnej. Zajęć dzieci nie przerywa dzwonek, i to nieraz w chwili najintensywniejszej pracy; w ten sposób usunięto mechaniczny środek dzielenia lekcyj. Przejście z jednego tematu do drugiego, z jednej dziedziny pracy do drugiej wynika z przyczyn natury rzeczowej i psychologicznej. Brak obowiązującego rozkładu godzin skłania nauczyciela do ułożenia sobie planu pracy i w ten sposób unika nieładu i rozprószenia. W planie swym uwzględnia odpowiednie ustosunkowanie poszczególnych zajęć, zwraca też uwagę na to, by dzieci miały dość czasu na ćwiczenia w czytaniu, pisaniu, rachunkach i w robotach ręcznych.

Rozpatrzywszy podstawy psychologiczne programu nauki w szkole twórczej, zwrócimy zkolei uwagę na jego charakter dynamiczny. W szkołach belgijskich, w których nauka opiera się na metodzie Decroly'ego, istnieje program, opracowany z punktu widzenia potrzeb dziecka i jego stosunku do otoczenia. W miarę, jak się ujawniają potrzeby i zainteresowania dziecka. w miarę zmian w środowisku przyrodniczem, fizycznem i społecznem, wysunięte zostają odpowiednie zagadnienia, jako „ośrodki zainteresowania", np. odżywianie, potrzeba walki z ujemnemi wpływami klimatycznemi, ochrona przed niemi, obrona przed nieprzyjaciółmi i niebezpieczeństwami i t. p. Jeszcze większą swobodę wprowadza plan daltoński, uwzględniający zdolności i zainteresowania uczniów, tudzież ich poziom intelektualny. Dla dzieci słabiej rozwiniętych, lub też okazujących mniejsze zainteresowanie w danej dziedzinie istnieje program minimalny, dla wybitnie zaś uzdolnionych i mających specjalne zainteresowania zastosowanie ma program maksymalny. Ten sam uczeń może np. w jednym przedmiocie opracować materjał według programu minimalnego, w drugim zaś, który go szczególnie interesuje, według maksymalnego. W nowych szkołach austrjackich istnieje program ramowy, ułożony w ten sposób, że nauczyciel ma możność uwzględnienia środowiska i wprowadzenia potrzebnych zmian w związku z aktualnemi wypadkami. Najdalej pod tym względem poszły spólnoty szkolne *(Gemeinschaftsschulen)* w Hamburgu,

gdzie nauczycielowi pozostawiono zupełną swobodę i gdzie wogóle niema programu obowiązującego. W miarę nasuwających się zagadnień i faktów, czerpanych z życia otaczającego, odbywa się opracowanie materjału naukowego. Zagadnienia wysuwają bądź to dzieci, bądź też nauczyciel, poczem rozpoczyna się praca na podany temat. Po skończonej w ciągu dnia lub tygodnia pracy pisze nauczyciel sprawozdanie i w ten sposób powstaje wierny obraz życia dzieci w szkole, ich postępów i wykonanych tematów. Sprawozdania z pracy ubiegłego dnia szkolnego piszą również uczniowie.

W metodycznem opracowaniu materjału naukowego uwzględnia szkoła twórcza naogół następujące główne zasady: Punktem wyjścia jest z reguły obserwacja rzeczy i zjawisk, tak jak one istnieją w rzeczywistości, w środowisku naturalnem. Dopiero w braku przedmiotu rzeczywistego posługujemy się okazem, modelem, rysunkiem, obrazem. Z bezpośrednią obserwacją łączą się ściśle wycieczki i zwiedzania, ułożone planowo w związku z opracowywanym materjałem naukowym. Zebrane drogą bezpośredniego przeżycia wiadomości należy uporządkować systematycznie, tak, aby powstała harmonijna i logiczna całość. Wreszcie dajemy dzieciom jak najwięcej sposobności do wyrażania swych przeżyć zapomocą odpowiednich środków technicznych. Dzieci modelują, rysują, opisują swe przeżycia, nabywając przytem wprawy w poprawnem rysowaniu, lepieniu, wypowiadaniu się, pisaniu i czytaniu. Po tych uwagach ogólnych przejdziemy zkolei do szerszego nieco omówienia niektórych zagadnień programowych i metodycznych w szkole twórczej.

B. *Klasa elementarna.*

Pierwszy rok nauki, w szczególności początkowe trzy, względnie cztery miesiące stanowić winny jakoby okres przejściowy między życiem dziecka w domu a jego nowem życiem w szkole. Nauka w tym czasie winna mieć charakter zabawy, przekształcającej się stopniowo w pracę systematyczną. Treścią nauki w pierwszych miesiącach będą tedy zabawy i gry, obserwacje na przechadzkach i wycieczkach, pogadanki na temat przeżyć dziecięcych, opowiadanie bajek i powiastek, odczytwanie bajek przez nauczyciela, śpiew, lepienie, opisywanie obrazków przedstawiających pewne sceny

z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnemi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczności i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wypowiadać we właściwy sobie sposób własne przeżycia psychiczne. Przedmiotem, koncentrującym, skupiającym wspomniane wyżej zajęcia i pouczenia, będzie w pierwszych miesiącach nauka o rzeczach (pod zmysły podpadających).

Przy tej nauce nie poprzestajemy na samem uzmysławianiu — na oglądaniu i omawianiu okazu lub ryciny, ale pobudzamy dziecko do samodzielnego ujęcia omawianej rzeczy zapomocą różnorodnych materjałów i środków technicznych, w postaci rysunku, ulepianki, wycinanki i t. d. w myśl wspomnianej już zasady, że dziecko jest nietylko istotą pobierającą wrażenia świata zewnętrznego, ale że tkwią w niem dyspozycje psychiczne, dążności do wyrażania się. Środkiem zaś wyrażania się jest nietylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś, (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.

Lepienie i rysowanie stanowią więc bardzo ważne zajęcia dzieci w początkowych miesiącach pierwszego roku nauki. W tym celu każde dziecko winno mieć deseczkę lub tabliczkę z linoleum, gąbkę zwilżoną lub szmatkę, zastrugane drewienko, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziewać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwacjach dzieci i ich przeżyciach, otrzymuje każde bryłkę gliny i rozpoczyna się lepienie. Lepią na podstawie poczynionych obserwacyj balonik, piłkę, jaje, gniazdko, koszyczek, garnuszek, miseczkę, lichtarz, grzyby, kwiaty, zwierzęta i t. p. Od czasu do czasu pozostawić należy dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który ma być przedstawiony w glinie.

Lepienie jest znakomitym środkiem ćwiczenia zmysłu dotyku, ruchu i wzroku, stanowi też wyższy i doskonalszy stopień uzmysławiania. Dziecko samodzielnie poznaje kształt rzeczy i jej istotne cechy. Ale co do wykonania, nie można żądać od dzieci siedmioletnich ścisłości i wykończenia rzeczy; idzie głównie o to, by dziecko uchwyciło postać rzeczy

tak jak jej obraz zarysował się w jego świadomości, by w ten sposób wyraziło swoje przeżycie. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest prawdziwą rozkoszą dla dzieci. Ruch i działanie, wyzwalające przyjemne uczucia i duże zainteresowanie, przykuwają uwagę dziecka, które podziwia, jak z niekształtnej bryłki gliny powstaje w jego rękach rzecz, podobna do obserwowanej w naturze.

W związku z lepieniem pozostaje wycinanie z barwnego papieru, rysowanie i malowanie kredkami. W ten sposób dzieci zdobywają też wyobrażenia barw. Rysowanie może być poprzedzone układaniem patyczków. Dzieci rysują zawyczaj rzecz, którą przedtem ulepiły z gliny albo ułożyły z patyczków. Rysować powinny nietylko w zeszytach, ale i na tablicy. W tym celu pożądane jest umieszczenie wzdłuż ścian izby szkolnej tablic z linoleum, na których kilkanaście dzieci rysuje równocześnie, a reszta w swoich zeszytach. W naszej literaturze pedagogicznej istnieją z zakresu nauczania rysunku i wycinanki poważne prace *Henryka Polichta*[3]). Dzieła te, oparte na gruntownych studjach i długoletniem doświadczeniu praktycznem, odznaczające się intuicją artystyczną, są znakomitą pomocą dla nauczyciela, który w tym kierunku zmierza do samodzielności. Ponieważ rysunek, jako środek wyrażania się, stanowi tak ważny dział zajęć i nauki szkolnej dzieci na tym stopniu, pożądane jest, a nawet konieczne, by przedewszystkiem sam nauczyciel posiadał jak największą wprawę w rysowaniu, w ilustrowaniu nauki o rzeczach, bajek i powiastek zapomocą barwnego rysunku na tablicy.

Nauczyciel powinien w ciągu tych pierwszych miesięcy wyszyskać każdą sposobność, by dzieci skłonić do pracy samodzielnej, by je zająć ćwiczeniami ręcznemi. Dzieci bawią się np. na dziedzińcu szkolnym piłką — niechaj potem ulepią i narysują balonik. Przypatrują się podczas przechadzki gniazdku i ptakom, a więc dać im trzeba zadanie w związku z poczynionemi spostrzeżeniami. Niechaj ulepią gniazdko i jajeczka. Podobnie na podstawie obserwacji i pogadanki o owocach, jarzynach, drzewach, o ulu i t. d. dzieci lepią i rysują owe przedmioty, przyczem okaże się ich pomysłowość, pobu-

---

[3]) *H. Policht* i *G. Leńczyk*. Podręcznik do nauczania rysunków w szkołach powszechnych. Kraków 1927. Wyd. II. — *Henryk Policht*. Metodyczne nauczanie wycinanki. Kraków 1924.

dzona zostanie fantazja. Dzieci obserwują słońce, potem wycinają z papieru koło i malują je barwnemi kredkami. W czasie świąt Bożego Narodzenia dzieci przygotowują własne ozdoby na drzewko, wycinają z barwnego papieru gwiazdy, łańcuszki i t. p. Zajęcia te wszystkie mają narazie charakter zabawy, ale równocześnie przygotowują do systematycznej pracy ręcznej i nauki.

Obserwacja rzeczy na podwórzu szkolnem, w ogrodzie, na przechadzce i wycieczce i w związku z tem lepienie, rysowanie, malowanie, wycinanie, kształcą zmysły dziecka, rozwijają zręczność i sprawność, przyczyniają się do wytworzenia zasobu jasnych wyobrażeń o rzeczach z otoczenia — słowem wywierają wpływ nader dodatni na ogólny rozwój dziecka. W ten sposób prowadzona „nauka o rzeczach podpadających pod zmysły“ pobudza dzieci do działania, do pracy produktywnej.

Nauka o rzeczach powinna być tak prowadzona, by dziecko samo stanowiło niejako ognisko tej nauki, by osoba jego wysunięta była na plan pierwszy. Mówiąc np. o odzieży, każemy mówić o jego własnem ubraniu, skąd się wzięło, jak powstało, kto je uszył i t. p. Pogadanka, ujęta w ten sposób, będzie miała dla dziecka duży urok, obudzi w niem żywy interes i niezawodnie utrwali jego wyobrażenia o zwierzętach i roślinach, dostarczających surowców, z których sporządzono materjały na jego własną odzież, tudzież o osobach, które ją sporządziły. Podobnie postępujemy, gdy jest mowa o domu, o rodzinie, o żywności, o roślinach, zwierzętach, minerałach i t. d. Obranym tematem zajmują się dzieci kilka godzin, a nieraz i kilka dni. Po kilku miesiącach (3—4) takiego przygotowania następuje nauka czytania i pisania, tudzież rachunków w ciągłym związku z wycieczkami i z nauką o rzeczach podpadających pod zmysły.

Zacznijmy od nauki rachunków, która również początkowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierwszych dni pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we właściwem znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadzkach, w ogrodzie szkolnym, podczas rysowania i układania figur z patyczków. Można im też urządzić „zabawę w sklep“; dzieci sprzedają i kupują różne towary, jak wstążki papierowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, kasztany, pudełka, zapałki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel na-

wiązuje ćwiczenia rachunkowe — daje pojęcie zbioru i ćwiczy w działaniach przy pomocy konkretnych przykładów, czerpanych z życia dzieci.

Jak już wspomniano, nauka czytania i pisania rozpocząć się winna w 4-tym, a nawet w 5-tym miesiącu pobytu dziecka w szkole. Czy takie rzekome opóźnienie jest pożądane? Jak można uzasadnić odłożenie tych właśnie najbardziej typowych zajęć szkolnych na czas późniejszy? W tej sprawie trzeba się oprzeć na obserwacjach dzieci, w szczególności, jak przyswajają sobie w początkach sztukę czytania i pisania. Otóż każdy niezawodnie zauważył, ile trudności sprawia dziecku w pierwszych tygodniach kreślenie liter rysikiem czy ołówkiem, jak niezręcznie posługuje się temi przyborami i jak szybko dziecko się męczy i nudzi. Stan podobny nie może oczywiście wzbudzić zamiłowania i ochoty do pisania, owszem zniechęca dziecko do pracy szkolnej, tem bardziej, że niema jeszcze zrozumienia dla takich czynności, jak czytanie i pisanie.

Te trudności, nad któremi biedzi się dziecko w początkach pochodzą stąd, że brak mu wprawy w kreśleniu, że odpowiednie mięśnie ręki są niewyćwiczone, że zmysł wzroku i ruchu również wymaga poprzednich ćwiczeń. Ćwiczenia takie — to właśnie lepienie i rysowanie przedmiotów z otoczenia. Możnaby też poprzedzić pisanie układaniem krótkich wyrazów z patyczków. Dzieci widzą na wywieszkach sklepowych, na ogłoszeniach duże litery — niechaj je naśladują, układając odpowiednio patyczki, a potem rysując te same litery, np. A, M. D, O, z których powstają wyrazy i krótkie zdania DOM, MAMA, MAMA MA DOM. Dzieci mogą w ten sposób ułożyć z patyczków i narysować swoje imiona i nazwiska, szczególnie krótkie i łatwiejsze.

Skoro już dzieci nabrały dostatecznej wprawy w rozpoznawaniu kilku łatwiejszych wyrazów, w ich układaniu i rysowaniu, przystępujemy do składania i czytania przy pomocy ruchomego alfabetu. W tym celu każde dziecko winno mieć własne pudełko z literami, wydrukowanemi na małych kartonikach. Na tekturze nakleić można w takiej ilości pudełka z zapałek, ile jest liter. Dzieci, układając wyrazy i krótkie zdania, równocześnie biorą żywy udział w nauce, wszystkie są czynne. Podkreślić tu należy, że wyrazy te i zdania stanowić winny całość logiczną, czerpane być winny z życia dzieci i wy-

nikać z nauki o rzeczach, z obserwacji na wycieczce, z powiastki i bajki, które były poprzednio treścią pogadanki lub opowiadania.

Kiedy ręka i oko nabrały dostatecznej wprawy przy pomocy lepienia, wycinania, rysowania, układania, kiedy dziecko nauczyło się postrzegać formę i odrysowywać wyrazy napisane, kiedy rozumie znaczenie symbolów, jakiemi są litery, przystąpić należy do właściwej nauki pisania, której tempo będzie teraz wcale szybkie. Po takiem przygotowaniu dziecko zainteresuje się żywo czytaniem i pisaniem, nie sprawią mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypłynęły w sposób naturalny, a więc pisanie z form bardziej konkretnych i przystępnych dla umysłu dziecka, t. j. z lepienia, rysowania, malowania, czytanie zaś z obserwacji otoczenia, przedmiotów i rzeczy w naturze. Same dzieci niechaj podają, coby trzeba napisać i przeczytać w związku z omawianym tematem. Niechaj z zaprojektowanych przez siebie zdań, napiszą te, które same wybiorą i uznają za najlepsze. Przyroda niechaj będzie dla dziecka żywą księgą, na której zaczyna się uczyć, podobnie jak Emil *Rousseau'a*. Droga taka, zgodna z zasadą biogenetyczną, odpowiada też prawu ewolucji, jaką kroczył duch ludzki w ciągu dziejów kultury. Najpierw człowiek lepił, wyrzynał, wycinał, rył w drzewie, kamieniu to, co zaobserwował w przyrodzie, w otoczeniu, i w ten sposób wypowiadał swoje przeżycia psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu, wielu stuleciach wynalazł pismo głoskowe i począł się niem posługiwać dla wyrażenia swych myśli, uczuć i dążeń.

„Uważając sztukę pisania — pisze *Zarański* — tak, jak się sama w pierwocinach swoich rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto pierwiastkową naukę pisania rozpoczynać obrazowaniem“. Dziecko lubi kreślić różne postaci kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem na papierze. Kreski te i postaci — cytujemy w dalszym ciągu Zarańskiego — przybierają w jego żywej wyobraźni znaczenie tych przedmiotów, które zmysły jego najsilniej uderzają... „Nie zapominaj jednak, że właściwie nie rysunek, lecz ułożenie ręki do kreślenia postaci piśmiennych, ćwiczenia tego ostatecznym jest celem. Bazgranie takie zastąpi żywemu zazwyczaj dziecku

polskiemu tę czynność, którą Niemcy rozwlekać lubią w nużący system kropek, kresek i linij"[4]).

Skoro już dzieci rozpoczęły systematyczną naukę, nie przestają w dalszym ciągu oddawać się rysowaniu, lepieniu, wycinaniu i t. p. zajęciom ręcznym, pozostającym w ścisłym związku z nauką czytania i pisania. Przy nauce czytania i pisania posługiwać się winien nauczyciel elementarzem, ułożonym w myśl następujących zasad: 1. treść czytanki winna być czerpana z życia dziecka, uwzględniać jego zasób wyobrażeń i jego zainteresowania; 2. teksty czytanek stanowić winny logiczną całość, aby dzieci już na progu swej nauki uczyły się myślenia prawidłowego.

Zasadom tym odpowiada Elementarz powiastkowy *M. Falskiego*[5]), który skierował metodę czytania i pisania na nowe i właściwe tory. W razie braku odpowiedniego elementarza może też sam nauczyciel wspólnie z dziećmi układać odpowiednio stopniowane pod względem metodycznym teksty do czytania i pisania, których treść zaczerpnięta będzie ze świata dziecięcego, z otoczenia, z przeżyć dziecka. W ten sposób klasa tworzy sobie własny elementarz. W jednej ze szkół lipskich widziałem małą prasę drukarską do użytku nauczycieli i uczniów. Po każdej lekcji czytania odbijano na niej (nauczyciel lub starszy uczeń) przerobiony materjał na osobnych kartkach w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów w klasie. Ponad tekstem zostawiano wolne miejsce, na którem dzieci po otrzymaniu kartek umieszczały rysunek lub barwny obrazek, zastosowany do treści „czytanki". W szkole twórczej dziecko opracowuje stopniowo pod kierunkiem nauczyciela swój własny *Elementarz*. Na górnej połówce przygotowanej kartki rysuje obrazek na podstawie obserwacji i w związku z pogadanką, a pod obrazkiem podpisuje nazwę przedmiotu. Zczasem podpisuje jedno lub kilka zdań, stanowiących krótką powiastkę lub opis rzeczy. Kartki te składa do swej teczki i w ten sposób dziecko wykonuje samodzielnie obrazki i opracowuje tekst Elementarza.

---

[4]) *S. Zarański.* Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869.

[5]) *Marjan Falski.* Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów-Warszawa. — *M. Falski.* Wskazówki metodyczne do Elementarza powiastkowego dla dzieci. Warszawa 1925.

W myśl rozwiniętych tu wskazań powinien nauczyciel opracować sobie plan każdej lekcji samodzielnie na tle środowiska, w którem pracuje, i z którego czerpać winien materjał lekcyjny. Wychodząc z tej zasady, nie można zalecać jakiegoś szablonu, t. zw. „lekcyj wzorowych", jakie kreślą niektóre „Przewodniki metodyczne". Lekcję musi nauczyciel tworzyć wspólnie z dziećmi, bo tylko wtedy będzie ona godziną pracy samodzielnej, pracy — życiem tętniącej, rozwijającej i kształcącej. „Przewodniki metodyczne", zawierające szczegółowe rozwinięcie poszczególnych lekcyj wraz z gotowemi pytaniami i gotowemi odpowiedziami dzieci (!) zamieniają nieraz nauczyciela w automat, odtwarzający niewolniczo wzory, zawarte w książce. Nic dziwnego, że lekcje takie są martwe, nudne i nużące zarówno nauczyciela jak i dzieci, są bezkrwiste i jednostajne. Nauczyciel — chociażby młody, dopieroco rozpoczynający pracę — ale dobrze przygotowany do zawodu, znający psychologję dziecka i podstawowe zasady dydaktyki, nie sięgnie po takie wzory, bo wie, że mając do czynienia z samem życiem — z dzieckiem odczuwającem i działającem, pobudzić je potrafi do pracy produktywnej i wobec jej wyników zbledną „lekcje najwzorowsze", opracowane przy biurku według wszelkich zasad i formułek dydaktycznych. Stąd nie wynika, abyśmy odrzucali wszelkie książki, omawiające zagadnienia z metodyki nauczania. Owszem książki takie są nader pożądane, o ile obok ogólnych wskazań psychologicznych i dydaktycznych zawierają obrazki lekcyjne, szkice lekcyj, protokoły lekcyjne, zadaniem których jest nie danie sposobności do lenistwa myśli, do bezdusznego naśladowania, ale przedewszystkiem pobudzenie nauczyciela do samodzielnej pracy. Będą one impulsem do czynienia prób, do ożywienia i pogłębienia pracy nauczycielskiej[6]. Niechaj w każdą godzinę lekcyjną nauczyciel tchnie ducha własnego, niechaj treścią jej będzie wspólna praca dziecka i nauczyciela, a wówczas stanie na wyżynach pracy twórczej w szkole, wówczas dozna tych uczuć, jakich doznaje artysta, tworzący dzieło sztuki.

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

---

[6]) Zob. np. *M. Librachowa* i *H. Selmowiczówna*. Pogadanki z dziećmi. Pierwszy rok nauczania. Wyd. II. Warszawa 1928.

Szkice te oparte są przeważnie na bezpośredniej obserwacji pracy dzieci w naszych szkołach.

Wczoraj byliśmy w pasiece. A. Przeżycia dzieci i obserwacje. Jedno z dzieci zdaje sprawę z odbytej wycieczki do pasieki, inne uzupełniają jego opowiadanie. Do klasy przyniosły dzieci kilka pszczół nieżywych, znalezionych w pasiece i przypatrują się ich pyszczkowi, skrzydełkom, nóżkom. Dzieci przyniosły też osy, one nie żyją w ulu, tylko budują sobie gniazda. Niezawodnie znajdą się dzieci, które już doświadczyły na sobie, jak bolesne jest ukłucie żądłem. Na tablicy rysuje nauczyciel barwnemi kredkami pszczołę w powiększeniu. Dzieci opowiadają o pracy pszczół na łąkach, w polu i w ulu. Wczoraj widziały ule prawdziwe, dziś przypatrują się w klasie modelom uli i zbliska widzą otwór, którędy pszczoły wylatują na robotę i wracają z zapasami, widzą deszczułkę przed otworem, gdzie spracowane pszczółki odpoczywają.

B. Przeróbka psychiczna (asocjacja). Po tych obserwacjach następuje treściwe uporządkowanie materjału — o wyglądzie pszczoły i osy (różnica), o ich życiu w lecie i w zimie, o miodzie, o piernikach miodowych, o pracowitości pszczół, o porządku w ulu i t. d.

C. Wyrażenie. Dzieci mają dłuższe i krótsze patyczki, z których układają kształt ula, rysują na tablicy ul i pszczółki, mogą też ulepić ul, albo sporządzić z materjału, którego im dostarczą pudełka z zapałek. Wkońcu następuje wyrażenie słowne; dzieci czytają i piszą wyraz ul, albo wyraz osa na przygotowanych kartkach, na których poprzednio narysowały odpowiedni obrazek, układają wyrazy z liter alfabetu ruchomego, mogą też znaleźć te litery w starej gazecie lub ogłoszeniu i wyciąć. Jak długo dzieci zajęte były pracą ręczną, rysowaniem, pisaniem, siedziały przy swoich stolikach. Teraz im nauczyciel chce coś ładnego opowiedzieć lub przeczytać o pszczółkach; dzieci zabierają cichutko swe krzesełka, otaczają nauczyciela i zasłuchane patrzą na „swego pana“, który im opowiada, jak to „dziadzio kocha pszczoły i one go też kochają“ (*H. Boguszewska* i *H. Koźniewska,* Historja jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Czytanka „Pszczoły“), lub też czyta im „Opowieść pszczółki“ z *Płomyczka* (nr. 20 z r. 1294. *Z. Prażmowski*).

O niektórych zwierzętach żyjących koło domu. A. Przeżycia dzieci i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie, pokolei, np. o swoich kotkach w domu, u sąsiadów. Te swobodne opowiadania będą niewątpliwie dla nauczyciela pod niejednym względem miłą niespodzianką. Przekona się, z jaką nieraz bystrością dziecko zaobserwowało niejeden szczegół ciekawy, z jakiem ożywieniem dzieci opowiadają i jakiemi przy tem charakterystycznemi posługują się gestami, wyrażeniami i określeniami. Będzie to niezawodnie o wiele bardziej zajmujące, aniżeli monotonna i nudna lekcja przy pomocy stawianych pytań, zadawanych przez nauczyciela. Na podstawie obserwacji okazu żywego lub wyrazistego obrazka — dobrze, jeśli nauczyciel potrafi sam wymalować na tablicy barwnemi kredkami kota — dzieci opisują, stawiają pytania i zagadnienia, zdają sprawę ze swoich przeżyć i doświadczeń. Dzieci obserwują żywego kotka, jego uszka kończyste, jak się ruszają zabawnie (kotek ma doskonały słuch), przypatrują się zwężonej źrenicy, gdy głowa kotka zwrócona ku światłu słonecznemu, a kiedy odejdziemy z nim od okna w miejsce zaciemnione, widzą, jak się jego oczy rozszerzają (kotek widzi w ciemności). Obserwują ostre pazurki, które potrafi schować i wtedy stąpa na miękkich poduszeczkach. Patrzą, jak się kot z łatwością i zgrabnie przesuwa przez wąską szparę, gdy odchylimy troszeczkę drzwi szafy. Może uda się dotknąć jego języka szorstkiego, ale to niebezpieczne, bo może ugryźć ostremi ząbkami. A jak często liże się swoim językiem i dlatego zawsze taki czyściutki.

B. Przeróbka psychiczna. Dzieci porządkują pod kierunkiem nauczyciela zgromadzony materjał w logiczną całość w ten sposób, by powstało żywe i barwne opowiadanie o kocie, o jego życiu, o jego zwyczajach, o stosunku do dzieci i ludzi dorosłych

C. Wyrażenie. Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przyczem pobudzamy je do pewnej pomysłowości. Może niejedno dziecko ulepi kotka, jak pije mleko z miseczki, inne, jak się na myszkę zaczaja, jak się łapką myje i czyści i t. p. Podobnie postępujemy, gdy dzieci następnie kota rysują lub malują barwnemi kredkami.

Po takiem przygotowaniu następuje czytanie z zastosowaniem ruchomego alafbetu i pisanie (Zob. w „Elementarzu powiastkowym“ Falskiego wyrazy kot, kotek). Dzieci piszą

kilka zdań krótkich o kotku i ilustrują swoje ćwiczenie pisemne stosownym rysunkiem. Dla ożywienia lekcji można też nauczyć dzieci odpowiedniego wierszyka, czy piosenki w związku z tematem, np. odpowiednie czytanki w książce p. t. *Nasi Przyjaciele* (Warszawa 1928. „Nasza Księgarnia") wierszyk „Kiciuś" St. Koszuthówny (Płomyczek, nr. 2, r. 1925).

Lekcja w tym duchu prowadzona pobudzi dzieci do pracy produktywnej, do działania, będzie dla nich prawdziwą rozkoszą, bo i dziecko, podobnie jak człowiek dojrzały, doznaje zadowolenia, uczuć przyjemnych w chwili „tworzenia".

O naszych owocach. A. Przeżycia i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie pokolei o tem, co widziały na targu, w ogrodzie jesienią (wycieczka do sadu), które owoce najlepiej im smakują, jak często dostają, czy kupują sobie same, jak drogie są teraz, czy wszystkie znane im owoce u nas się udają i t. d. Nauczyciel był przedtem z dziećmi w sadzie, gdzie obserwowały drzewa owocowe, kazał im przynieść na dzień następny po kilka owoców i sam sobie przygotowuje gruszkę, jabłko, śliwkę. Dzieci, mając owoce przed sobą, określają ich barwę, wielkość, postać, rozkrawują i mówią, jak wygląda owoc wewnątrz, w środku i co zawiera, porównują wreszcie różne owoce, pod względem kształtu, wielkości, barwy.

B. Przeróbka psychiczna. Po tych spostrzeżeniach następuje uporządkowanie wiadomości o owocach, przyczem podkreślamy takie momenty, jak stosunek dzieci do drzew (poszanowanie i ochrona, sadzenie i pielęgnowanie roślin przez dzieci same), wskazania higjeniczne (owoc zdrowy, ale gdy dojrzały, wypłukanie owoców przed spożyciem), pierwiastki społeczne (praca ogrodnika i robotnika, bogactwo kraju, przetwory owocowe, jak powidła, marmolady, konfitury), pierwiastki estetyczne (piękno sadów i gościńców, zasadzonych drzewami owocowemi, na wiosnę, jesienią).

C. Wyrażenie. Dzieci otrzymują plastelinę lub glinę i lepią różne owoce. Może niejedno ulepi jabłko, gruszkę, śliwkę i ładnie ułoży na glinianym talerzyku lub w ulepionym koszyczku. Podobnie i w czasie rysowania pobudzamy dzieci do pomysłowości. Może niejedno narysuje ogrodnika, stojącego na drabinie i zrywającego z drzewa owoce albo przekupkę sprzedającą owoce. Będą to rysunki nieraz nieudolne ale niejedne zadziwią nauczyciela trafnem ujęciem tematu, a może

i budzącem się już w tym okresie życia wyraźnem uzdolnieniem dziecka do rysunku. Po modelowaniu i rysowaniu układają dzieci na podstawie poznanych wyrazów czytankę o owocach przy pomocy ruchomego alfabetu i ćwiczą się w pisaniu krótkich zdań na ten sam temat, przygotowują nową kartkę z rysunkiem i czytanką do swego Elementarza.

Staw w lecie. A. Przeżycia i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie pokolei o tem, jak się można bawić nad stawem, jak rzucają na wodę kamyczkami, jak puszczają łódki z drzewa lub tektury, jak się w lecie można w stawie kąpać, jak przyjemnie wsiąść do dużej łódki, a w zimie, kiedy woda zamarznie, jak miła jest ślizgawka po lodzie. Może niejedno dziecko opowie, jak to ryby łowią lub raki i t. p. Nauczyciel był przed lekcją z dziećmi nad stawem i dużo tam nowych rzeczy obserwowały: zwierzęta (ryby, żaby, owady, a może w pobliżu bocian się przechadza), rośliny wodne (lilje wodne, trzcina, kaczeńce). Nieco materjału z tej wycieczki dzieci przyniosą do szkoły, drobniejsze zwierzątka i kilka roślin.

B. Przeróbka psychiczna. Na podstawie żywej obserwacji opowiadają dzieci dnia następnego pod kierunkiem nauczyciela o stawie, jaka w nim woda, o jego brzegu, o życiu w wodzie i nad brzegami, o stosunku dzieci i ludzi dorosłych do stawu; o tem, jak to uważać trzeba, by nie zanieczyszczać wody w stawie i nie zaśmiecać pięknych jego brzegów papierkami, ogryzkami i t. p.

C. Wyrażenie. Dzieci lepią łódkę, rybę, żabę, albo też wycinają z tektury łódkę i wiosło. Rysują lilję wodną, rybę, żabę. Może się zdarzy, że dziecko barwnemi kredkami wymaluje chłopczyka z wędką nad stawem, bociana, posilającego się żabą. Dzieci niezawodnie będą próbowały swych sił nad wykonaniem własnych pomysłów. Po modelowaniu i rysowaniu następuje czytanie, układanie, przy pomocy ruchomego alfabetu i tekstu, którego treścią będzie życie na stawie w lecie, np. w rodzaju czytanki w „Elementarzu powiastkowym“ Falskiego (na łące jest staw...), sporządzenie nowej kartki „Elementarza“ i odpowiedni wierszyk (Dzieci i żaby). W związku z podobnemi lekcjami odbywają się też ćwiczenia rachunkowe, np. ile kaczek i gęsi było na wodzie — cztery na powierzchni, a dwie się zanurzyły. Ile wierzb rosło nad stawem — na jednym brzegu 3, a na przeciwnym 5 i t. p. — słowem około nauki

o rzeczach podpadających pod zmysły, koncentruje się na tym stopniu, jak już o tem wspomniano, praca dziecka w szkole.

Przykłady tutaj podane mają na celu pobudzenie nauczycieli danej miejscowości do ułożenia planu pracy szkolnej w pierwszym roku nauki, w którymby uwzględnione i należycie wyzyskane były właściwości środowiska, krajobraz, jego zasoby naturalne, życie człowieka, w sposób odpowiedni do duchowego rozwoju dziecka w tym okresie życia.

C. *Nauka rzeczy ojczystych.*

Ośrodkiem, skupiającym pracę w pierwszych dwu latach szkoły powszechnej, jest nauka o rzeczach, zadaniem której jest poznanie przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia, rozwój zmysłu obserwacji, wzbogacenie zasobu wyobrażeń, tudzież słownika dzieci. W następnych dwu latach, w kl. III i IV-tej ośrodkiem koncentracyjnym jest nauka rzeczy ojczystych, około której grupujemy wszystkie zajęcia dzieci w ten sposób, aby stanowiły organiczną całość. Była już mowa o tem, czem jest nauka rzeczy ojczystych i jaka jej treść (str. 55 i n.), teraz rozważymy niektóre zagadnienia, dotyczące metody nauczania tego przedmiotu. Uwzględniając „naukę rzeczy ojczystych“ w programie pierwszych lat szkoły powszechnej, w szczególności w kl. III-ciej i IV-tej, usuwamy tem samem podział na poszczególne przedmioty naukowe w tym okresie. Przyroda, geografja i historja nie powinny być tedy odrębnemi przedmiotami w kl. III-ciej i IV-tej, ponieważ zróżnicowanie takie jest przedwczesne i nie odpowiada rozwojowi umysłowemu dziecka w wieku od lat 8 do 11-tu.

Wyodrębnienie poszczególnych przedmiotów, wprowadzenie nazwy, rozszerzenie materjału naukowego z uwzględnieniem rzeczy dalszych i obcych powinno nastąpić wówczas, kiedy dziecko ujawni odpowiednie zainteresowania i kiedy będzie dostatecznie rozwinięte pod względem duchowym. W dziejach kultury i historji nauk widzimy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. W okresie dzieciństwa cywilizacji ujmowała ludzkość całą wiedzę o świecie otaczającym i człowieku, jako jedną całość i dopiero w miarę rozwoju kultury następowało w ciągu wieków stopniowe wyodrębnianie różnych umiejętności. Podobnie i w rozwoju duchowym dziecka zachowaćby należało naturalne stop-

niowanie, a więc nie należy obarczać jego umysłu przedwcześnie zbyt wielką ilością przedmiotów i zbyt obfitym materjałem naukowym. W okresie do lat 11-tu głównym przedmiotem powinna być nauka rzeczy ojczystych, t. j. nauka o świecie otaczającym, o życiu z najbliższego otoczenia w związku z potrzebami dziecka. Około tego przedmiotu grupujemy różne zajęcia, jak prace ręczne, rysunek, czytanie, pisanie, rachowanie, które wynikają zeń w sposób naturalny.

Zadanie nauki rzeczy opczystych *(Heimat- und Lebenskunde, Science du lieu natal)* polega na zaznajamianiu się dzieci drogą bezpośredniej obserwacji z krajobrazem, zasobami naturalnemi, wytwórczością, ze zwyczajami i obyczajami, z kulturą duchową miejscowości rodzinnej i najbliższej okolicy. Nauczyciele więc i uczniowie powinni umieć postrzegać otaczającą rzeczywistość i umieć ją stosować w pracy szkolnej. Na podstawie tej rzeczywistości tworzyć należy programy naukowe. Tymczasem dzieje się jeszcze dziś w niektórych szkołach naszych zupełnie inaczej, gdzie rzeczywistość nie istnieje w nauczaniu, gdzie programy drukowane lub pisane i pokratkowane, tudzież podręczniki, rozkłady godzin i dzwonki zasłaniają nauczycielowi i dzieciom szkolnym życie otaczające. Że tak się dzieje, mogłem się naocznie przekonać przy sposobności hospitowania z moimi uczniami t. zw. lekcyj wzorowych w naszych szkołach w mieście i na wsi.

W jednej ze szkół wiejskich, w powiecie krakowskim, odbywa się w oddz. II-gim lekcja na temat „nasze drzewa". Dzieci wymieniają biegle różne drzewa, rosnące w naszych lasach, ogrodach, na polu nad rzekami i przy drodze, opowiadają o ich liściach i owocach, poczem następuje czytanie nudnego „ustępu" ze „Szkółki" w związku z tematem. Była to nauka zupełnie oderwana od środowiska i życia otaczającego, o czem się wkrótce przekonałem. Idąc do szkoły, zauważyłem przy głównej drodze tej wsi wspaniałe okazy różnych drzew, o których się właśnie dzieci uczyły. Żadne jednak z nich nie umiało zdać sprawy, jakie drzewa rosną w ich wiosce, jakkolwiek je widują codziennie w drodze do szkoły i do domu. Jasnem jest, że „lekcja" ta powinna się była odbyć tam, gdzie rosną „drzewa naszej wioski".

Innym razem byłem na lekcji w szkole wiejskiej (oddz. 3 i 4), która się również odbywała w klasie. Temat lekcji o „rzekach". Dzieci doskonale odpowiadały na pytania, co

to są rzeki główne i poboczne, wymieniały nazwy różnych rzek, mówiły o brzegach, o źródle, ujściu i t. d. Skoro się dowiedziałem od nauczycielki, że w wiosce jest rzeczka, zaproponowałem, abyśmy się wszyscy wraz z dziećmi tam udali. Wkrótce stanęliśmy nad brzegiem i rozpoczęła się rozmowa z dziećmi o ich rzece, jakie ma brzegi (jeden z chłopczyków miał zejść na dół, ale niełatwo było, bo brzeg prawy w tem miejscu był stromy, lewy natomiast łagodny) i z czego utworzone, dlaczego miejscami tak poszarpane, zwróciliśmy uwagę na prąd wody, na koryto i zmierzyliśmy w kilku miejscach głębokość wody długim kijem; zastanawialiśmy się też, jakby można zapobiec wylewom, które w naszej wiosce niedawno duże wyrządziły szkody. Obserwowaliśmy rośliny, w szczególności drzewa i krzewy, rosnące nad brzegami naszej rzeczki i omówiliśmy jej znaczenie dla mieszkańców wioski. Wkońcu wyobraziliśmy sobie, dokądbyśmy zajechali łódką i cobyśmy widzieli po drodze, w którą stronę nasza rzeczka płynie i do jakiej wpada rzeki. W drodze powrotnej nauczycielka z pewnem zdziwieniem mówiła o takiej „nauce“ poza murami szkoły i szczerze przyznała, że w ciągu swej dwuletniej pracy w tej wsi była wogóle po raz pierwszy z okazji naszego przyjazdu w tej okolicy nad rzeką i nigdy jej nawet na myśl nie przyszło, aby się tam wybrać z dziećmi na naukę.

Jeszcze o jednej lekcji wspomnę, tym razem w klasie IV-tej w szkole miejskiej w samym Krakowie. Tematem lekcji była „ziemia krakowska“. Dzieci przy pomocy mapy oznaczały granice ziemi krakowskiej, wymieniały rzeki, które tutaj płyną, miasta znaczniejsze, opowiadały o zajęciach ludności i t. p. Przy sposobności zapytałem dzieci, czy były na Krzemionkach. Znaczna część klasy była tam i wówczas zażądałem, by nam powiedziały, któremi ulicami zajdziemy z naszej szkoły na Krzemionki. Szło to trudno; właściwie żadne z dzieci nie zdołało nas poprowadzić tak, by się nie myliło w oznaczaniu ulic, którędy wiodła droga do celu. To samo powtórzyło się, kiedy chodziło o przewodnictwo w drodze do ujścia Rudawy do Wisły, jakkolwiek i tam już była znaczna część dzieci. Ale o całej ziemi krakowskiej dzieci te odpowiadały doskonale, powtarzając słowa nauczyciela i książki.

Z przytoczonych tu przykładów wynika jasno, że w szkole tradycyjnej pomija się często rzeczywistość, środowisko, życie samo, że zasada bezpośredniej obserwacji i przeżycia dzieci

nie ma jeszcze zastosowania w całej rozciągłości. Jest to czysty werbalizm, tak przeciwny duchowi szkoły twórczej. Stan ten należy bezwzględnie usunąć, co jest wykonalne, nawet w obecnych trudnych warunkach, o ile uwzględnimy następujące postulaty: 1. Nauczyciel sam powinien jak najdokładniej poznać pod względem przyrodniczo-geograficznym, historycznym i etnograficznym środowisko swej pracy. 2. Nauka odbywać się powinna jak najczęściej — o ile to wynika z treści — na wolnem powietrzu, na przechadzkach i wycieczkach. 3. Nauczyciel wspólnie z dziećmi stara się o zbiory i pomoce naukowe, o materjały potrzebne do samodzielnej pracy.

Objąwszy stanowisko w danej miejscowości, nauczyciel przejść powinien swój powiat i najbliższą okolicę wszerz i wzdłuż, przypatrzyć się własnemi oczami rzeźbie krajobrazu, poznać rzeki i stawy, rodzaje gleby, lasy i łąki, florę i faunę, warsztaty pracy człowieka, zakłady użyteczności publicznej, instytucje kulturalne swego środowiska. Wtedy dopiero będzie mógł każdą wycieczkę należycie obmyśleć i przygotować, ułożyć sobie dokładny plan, jak obmyślenie drogi, oznaczenie czasu potrzebnego na jej przebycie, ustalenie celu wycieczki, obmyślenie przedmiotu obserwacji i treści pouczeń. Pamiętać należy o tem, by zbyt dużo wrażeń i wyobrażeń nie podawać dzieciom w czasie jednej wycieczki — raczej ograniczyć materjał, byleby był opracowany dokładnie i gruntownie. Na wycieczkach gromadzą tedy dzieci materjał, który następnie w szkole grupują, porządkują i utrwalają sobie przy pomocy nauczyciela, przebywając po raz wtóry — ale już teraz w swej fantazji — całą wycieczkę. Utrwalenie poznanego materjału z nauki rzeczy ojczystych odbywa się przy pomocy różnych środków, a więc przez przedstawienie zapomocą rysunku, gliny, piasku, słownego opisu wycieczki i t. p.

Racjonalna nauka rzeczy ojczystych wymaga obok wycieczek odpowiedniego zbioru pomocy naukowych. Jakże przykre wprost wrażenie wywierają szkoły, które poza zwykłemi sprzętami i kilkoma obrazami świecą pustką, jakkolwiek nauczyciel pracuje nieraz w jednej miejscowości lat kilka czy kilkanaście. A przecież tak niewiele funduszów potrzeba, by w najskromniejszej nawet szkółce były zbiory do nauki rzeczy ojczystych, by każda szkoła miała zczasem własne muzeum szkolne. Nauczyciel sam i przy pomocy uczniów mógłby w przeciągu kilku lat stworzyć takie muzeum,

o ile tylko nie brak mu energji, dobrej woli i o ile całą duszą oddany jest swej pracy.

Do pogadanek geograficznych postarać się należy o glinę, piasek, o rozmaite drobiazgi, jak pudełka od zapałek, patyczki, kawałki deseczek, szkła, o barwny papier i t. p. Drobiazgi te niezawodnie dzieci same przyniosą. W każdej szkole powinna być piaskownica (deska kwadratowa lub prostokątna zaopatrzona po bokach listewkami, poprostu rodzaj płytkiej skrzyni[7]). Na takiej właśnie piaskownicy przedstawiają dzieci krajobraz na podstawie odbytej wycieczki. Usypują ze zwilżonego piasku wzgórza, żłobią doliny lub koryta strumieni i rzek, wysypując je zabarwionemi trocinami, wytyczają drogi, gościńce i tory kolejowe paskami papieru, oznaczają przy pomocy kawałka tafli szklanej sadzawkę, staw, czy jezioro, naznaczają kładkę na strumieniu lub most na rzece zapomocą deseczki, zapomocą patyczków tworzą aleję drzew, a barwne pudełka służą do oznaczenia domków, ustawionych szeregami wzdłuż ulic miasta lub ulicówki wiejskiej. W ten sposób powstanie reljef, rzeźba krajobrazu, wprawdzie przedstawiona nie z matematyczną dokładnością, ale uzmysławiająca różne pojęcia geograficzne. Jest to środek naukowy niewymagający zbyt dużych kosztów i nawet w obecnych warunkach może się nań zdobyć każda szkoła powszechna. Plan szkoły i miejsca rodzinnego, a w ostateczności także mapę powiatu i mapę Polski może nauczyciel sam sporządzić na dużym kartonie. Opowiadania o dalszych stronach ziemi ojczystej oprzeć należy na odpowiednim zbiorze obrazów, szkiców, albumów, widokówek lub ilustracyj, wyciętych n. p. z różnych czasopism. Wielkie usługi oddałby nauczycielowi aparat fotograficzny, tudzież epidjaskop. Potrzebna wreszcie jest dobra bibljoteka, zawierająca książki dla dzieci z barwnemi opisami podróży i krajów, oraz podstawowe dzieła dla nauczycieli, z którychby mogli przygotować się do lekcji. (Zob. str. 268).

Chcąc zgromadzić zbiory do pogadanek przyrodniczych, należy przedewszystkiem wyzyskać własne środowisko. Różne rodzaje gleby, najpospolitsze minerały, jakie się znajdują w okolicy, powinny być w muzeum szkolnem. O ile którego z pospolitych minerałów brak w danej miejscowości, należy się o niego postarać drogą zamiany przez korespondencję.

---

[7]) Deski 80 cm długości, 60 cm szerokości i 20 cm głęb.

Nauczyciel, pracujący n. p. w Zagłębiu górniczem może koledze w Wieliczce lub w Drohobyczu posłać okazy węgla kamiennego, rudy metali wzamian za okazy soli kamiennej lub wosku ziemnego. W ten sposób możnaby zczasem zaopatrzyć każdą szkołę w obfity zbiór minerałów i ich przetworów. Wieleby też pomogły dzieci, które chętnie przynoszą do szkoły różne okazy, o ile tylko nauczyciel potrafi je zachęcić i zainteresować. Można też i do rodziców, w szczególności ze sfer inteligentniejszych, zwrócić się o pomoc w zaopatrywaniu szkoły w pomoce naukowe. Rzecz jasna, że zbiorki minerałów winny być uporządkowane, każdy okaz umieszczony w pudełku, oznaczony odpowiednim napisem (nazwa, miejsce i data znalezienia lub nabycia). Pudełka na minerały powinni uczniowie sami sporządzić.

Nauka przyrody żywej opiera się przedewszystkiem na życiu samem, a więc na hodowaniu i pielęgnowaniu roślin czy to w ogródku szkolnym, czy też w doniczkach lub korytkach, umieszczonych w oknach izby szkolnej. Podczas wycieczki gromadzą dzieci różne rośliny i sporządzają następnie zielniki. W muzeum szkolnem oprócz zielników zgromadzić należy nasiona roślin, następnie różne przetwory roślinne, jak tłuszcze, przetwory owocowe, próbki materjałów włókienniczych. Na kartonie przedstawić można dzieje płótna, z którego dziecko ma uszytą koszulkę. (Nasienie lnu — łodyga — przędza — nici — płótno). Ze świata zwierzęcego powinien być w szkole każdej zbiór okazów drobniejszych zwierząt, owadów, płazów, gadów, najpospolitszych ptaków i drobniejszych ssaków. Kolekcję owadów mogą sobie sami uczniowie sporządzić przy pomocy nauczyciela, podobnie też i zakonserwować w formalinie lub spirytusie zaskrońca, jaszczurkę, traszkę, raka i t. p. Trudniej przedstawia się sprawa ze sporządzeniem kolekcji ptaków i ssaków. Tu konieczny jest zbiorowy wysiłek stowarzyszeń nauczycielskich lub władz szkolnych, któreby stworzyły specjalne kursy wypychania i preparowania zwierząt. Dwu lub kilku nauczycieli w powiecie po ukończeniu takiego kursu specjalnego mogłoby zczasem zaopatrzyć cały powiat w potrzebne okazy ptaków i ssaków. W każdej szkole powinno też być akwarjum, w któremby dzieci hodowały zwierzęta wodne i obserwowały ich rozwój, tudzież terarjum, gdzieby znowu żyły zwierzęta ziemne. Jakżeby wówczas inaczej wyglądała nauka, gdyby dzieci ob-

serwowały samo życie, a nie poprzestawały li tylko na martwem słowie książki lub opisie przy pomocy nieudolnych obrazków. Podobnie jak do pogadanek geograficznych, tak i do pouczeń z dziedziny przyrody martwej i żywej, konieczna jest odpowiednia bibljoteczka. Barwne opisy pracy górnika w kopalniach i robotnika w fabrykach, opisy z życia zwierząt, stosunek dzieci do zwierząt, przyczyniłyby się bardzo do urozmaicenia i pogłębienia nauki.

Obrazki historyczne i etnograficzne, dotyczące miejsca rodzinnego dziecka i kraju ojczystego, trzeba również oprzeć na konkretnym materjale. I tutaj otwiera się owocne pole pracy dla nauczyciela, który powinien skrzętnie zbierać podania miejscowe, legendy, opisy zwyczajów, uroczystości ludowych, powinien też zajrzeć do starych kronik kościelnych w parafji, dowiedzieć się o zdarzeniach historycznych, których tłem była okolica najbliższa. Materjał taki ożywi i urozmaici naukę bardzo. Artystycznie wykonane reprodukcje wielkich mistrzów malarstwa historycznego, ilustracje pamiątek i pomników historycznych winny się również znajdować w muzeum szkolnem. Bibljoteka powiastek i powieści historycznych, lektura łatwiejszych źródeł dziejowych wywoła trwałe zainteresowanie dzieci.

Ważne są również zbiory do dziejów kultury, modele i ilustracje narzędzi pracy, naczyń, urządzeń, przyborów do pisania używanych w rozmaitych epokach. Tak n. p. zbiór przyborów do pisania zawierałby: klin kamienny, tępy kawałek trzciny, źdźbło, rylec metalowy, pióro z trzciny na jednym końcu zastrugane na drugim spłaszczone, pędzel, (którym posługują się Chińczycy), nóż, (którym mieszkańcy wysp Sundajskich ryją znaki na grubych liściach palmowych), pióra gęsie, wreszcie stalówka. W związku z przyrządami używanemi do pisania, pozostaje materjał, na którym się pisze: tabliczki kamienne, skorupki gliniane, grube liście palmowe, kora, tablice powleczone woskiem, pergamin, papier i t. p. Zbiory te wraz z wzorami rkżnych znaków pisarskich (pismo klinowe, obrazkowe, runy) miałyby zastosowanie już na wyższych stopniach szkoły powszechnej.

Z powyższego przedstawienia wynika, że gromadzenie odpowiednich zbiorów do nauki rzeczy ojczystych nie nasuwa trudności nie do pokonania. W ciągu niewielu lat powinni nauczyciele zbiorowym wysiłkiem, a także przy pomocy dzieci

i rodziców stworzyć w swych szkołach skromne muzea szkolne.

Nauka rzeczy ojczystych w tym duchu pojęta, pobudzi nauczycielstwo do głębszego wniknięcia w kulturę środowiska, do zżycia się z otaczającą przyrodą, do jej ukochania, a systematyczna praca nad jej poznaniem, poparta obfitemi zbiorami, przyczyni się nietylko do stworzenia muzeów szkolnych, ale i do powstania szeregu monografij typowych okolic ziemi polskiej. Niejeden zdolniejszy nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zgromadzi materjał, uporządkuje go, poczyni sobie odpowiednie zapiski, plany, wykresy, fotografje, zbierze dane statystyczne, dotyczące ludności i ich zajęć i przy pomocy literatury naukowej opracuje monografję rzeczy ojczystych na tle środowiska, w którem się znajduje jego szkoła. Dążyć należy do tego, aby każda szkoła była zaopatrzona w taką książkę z odpowiedniemi ilustracjami, szkicami, przekrojami, przedstawiającemi ziemię, płody i dzieje mieszkańców. Książka ta będzie dla nauczyciela drogowskazem, powie mu, gdzie szukać materjału do pogadanek przyrodniczych, geograficznych i historycznych. Stwierdzić należy z uznaniem, że w niektórych środowiskach nauczycielstwo nasze w związku z t. zw. ruchem regjonalnym zapoczątkowało już poważne próby około opracowania monografij powiatów, o czem świadczą projekty planów i artykuły *St. Bełżeckiego, St. Gumuły* (Regjonalizm), *A. Milaty* (Program prac dla miejscowych Komisyj Krajoznawczych), *A. Macieszy*, ogłoszone w *Życiu Szkolnem* (Włocławek), *Miesięczniku Pedagogicznym* (Cieszyn), w *Naszych Drogach* (Radom) i w innych czasopismach. Na podstawie takiego przygotowania nauczyciela nie będzie to nauka historji, geografji, przyrody w specjalnych godzinach, ale nauka żywa, związana z otoczeniem dziecka i jego potrzebami, tkwiąca w środowisku silnemi korzeniami.

Nauki rzeczy ojczystych nie powinny się dzieci uczyć z podręczników, bo takie nauczanie wytwarza tylko chaos i tamuje rozwój duchowy dziecka. Wogóle nie należy dawać do rąk dzieciom w oddziale III i IV podręczników do nauki historji, geografji i przyrody, które są dla nich prawdziwą udręką. Wielu rodziców inteligentniejszych stwierdziło, że ich dzieci 9-cio, 10-letnie z kl. III i IV, ucząc się z obecnie rozpowszechnionych podręczników, nic nie ro-

zumieją i przyswajają sobie materjał mechanicznie. Książka metodycznie opracowana ma być tylko do użytku nauczyciela, a dzieciom na tym stopniu dajmy naukę żywą, następnie wartościowe książeczki z literatury pięknej — barwne opisy podróży, opisy o życiu mieszkańców, opowiadania o pracy człowieka na roli, w warsztacie, w fabryce i kopalni, opowiadania historyczne i z dziejów kultury, napisane przez wielkich mistrzów słowa, znających duszę dziecka i jego światek. Dajmy dziecku do rąk czasopismo dla dzieci, w którem znajdzie artykulik żywo i barwnie ilustrujący lekcję z nauki rzeczy ojczystych. W ten sposób nie będzie szkoła podawała sztucznie i gwałtownie całej masy wyobrażeń historycznych i geograficznych, które wytwarzają chaos, i dla których dziecku brak zrozumienia i zainteresowania, ale uczyć będzie rzeczy ojczystych metodą naturalną, opartą na obserwacji, przeżyciach, na działaniu dzieci, na łączeniu nauki z życiem i zjawiskami w środowisku.

Opracowując materjał do nauki rzeczy ojczystych, powinien nauczyciel posługiwać się wartościowemi wydawnictwami, które pojawiły się w naszej literaturze ostatniej doby w dość pokaźnej ilości. Znakomitym dlań wzorem będzie przedewszystkiem doskonała książka *Stefanji Sempołowskiej* „Podręcznik do nauki o Warszawie". (Warszawa 1925). Każdą szkołę zaopatrzyć należy w podręczną bibljoteczkę dla nauczycieli, zawierającą ważniejsze książki i czasopisma poświęcone omawianym tu problemom[8]).

W nauce rzeczy ojczystych stosujemy metodę koncentracyjną w ten sposób pojętą, że dzieci rozpatrują dane zagadnienie, możliwie wszechstronie i pod względem geograficzno-przyrodniczym, gospodarczym i historycznym, że w opracowaniu tematu mają sposobność wykonywania różnych prac technicznych, rysunków, szkiców, gromadzenia zbiorów i t. p. Dzieci gromadzą ilustracje, fotografje, robią sobie zapiski, po-

---

[8]) Podajemy wybór książek, które mogą być nauczycielowi pomocne przy nauce rzeczy ojczystych:
Antoniewiczówna J. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie.
Arctówna M. Wskazówki do zbierania roślin.
Boguszewska H. W domu, w polu i w lesie. Pogadanki przyrodnicze.
Brzeziński M. Najciekawsze i najważniejsze zwierzęta ssące.
— Nasi wrogowie i przyjaciele wśród ptaków.
Bykowski L. Wycieczki szkolne.

sługując się odpowiedniemi książkami, czasopismami i specjalnie dla dzieci ułożonemi encyklopedjami[9]). Przeważnie wysuwają dzieci same pewne zagadnienia, wynikające z ich potrzeb i w związku z ich zainteresowaniami. Stąd też ten sposób nauczania nazywa *Decroly* metodą ośrodków zainteresowania *(méthode des centres d'intérêt)*, według *Dalhema* zaś bardziej logiczną nazwą byłaby metoda

---

Czerwiński K. Kolekcjonowanie zwierząt.
Czyżycki W.-Hubert I. Jak wykonywać samemu pomoce naukowe.
Dyakowski B. Z naszej przyrody. Obrazy z życia zwierząt i roślin krajowych.
— Nasz las i jego mieszkańcy.
— Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami.
— Nauka o rzeczach i przyrodzie.
— O robieniu obserwacyj przyrodniczych przez uczniów. Ruch Pedagogiczny 1917.
Gayówna D. Dzienniki przyrodnicze.
— Geografja. Cz. I. Krajoznawstwo.
Gebert-Gebertowa. Opowiadania z dziejów ojczystych.
— Wypisy historyczne z dziejów ojczystych.
Grotowska M. O poznawaniu kraju.
Haberkantówna W. Z naszych wycieczek. Wycieczki przyrodnicze i krajoznawcze.
Hajnos R.-Sawicki L. Metodyka geografji.
Janowski Al. Pogadanki krajoznawcze.
Lorec Z. Akwarjum słodkowodne.
Męczkowska-Rychterówna. Metoda przyrodoznawstwa.
— Ćwiczenia z przyrody martwej.
— Ćwiczenia z przyrody żywej.
Młodowska-Berggrün-Bobrowska. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze
Mścisz M. Zarys metodyki geografji.
Niemcówna St. Dydaktyka geografji.
Niewiadomska C. Legendy, podania i obrazki historyczne. Bibl. Młodz. Szkolnej.
Orsza H. Na ziemi polskiej przed wielu laty.
Tyne St.-Gołąbek J. Beskid Zachodni i Podhale.
Witkowska H. Dni chwały, dni klęski.
Wydawnictwa Pol. T-wa Krajoznawczego w Warszawie.
Wyd. Księgarni św. Wojciecha: Bibljoteczka przyrodniczo-geograficzna.
Czasopismo „Ziemia".
Czasop. dla dzieci i młodzieży: 1. „Płomyk"; 2. „W Słońcu"; 3. „Iskry"; 4. „Orli Lot"; 5. „Przyrodnik".

[9]) W literaturze francuskiej istnieją tego rodzaju opracowania dla dzieci i młodzieży, np. *L'Encyclopédie de la Jeunesse (Larousse)* — *G. Colomb.* Leçons de choses en 650 gravures. *J. H. Fabre.* Le livre d'histoires, recits scientiphiques de l'oncle Paul à ses neveux.

kojarzenia idei *(méthode d'association des idées)* [10]). Metodę tę stosują obecnie w szkołach belgijskich, hamburskich i innych na stopniu początkowego, a częściowo i średniego nauczania. Zamiast poszczególnych przedmiotów istnieje nauka koncentracyjna (w nowych szkołach austrjackich pod nazwą *Gesamtunterricht*). Jednem zagadnieniem zajmują się dzieci zarówno w szkole, jak i w domu kilka dni, a nieraz i kilka tygodni, rzeczą zaś nauczyciela jest zapobieganie zbytniemu rozprószeniu, a natomiast doprowadzenie uczniów do planowości w pracy, wkońcu do utrwalenia zasadniczych wiadomości.

Dla przykładu przytoczę kilka zagadnień, stanowiących ośrodki zainteresowania; zagadnienia te nasuwa dzieciom życie otaczające i w niem też znajdują niewyczerpane materjały i środki, umożliwiające rozwiązanie problemu:

A. Żywność. Co dzieci jadają — Rośliny, dostarczające żywności — Zboża, parzyny, owoce — Uprawa zbóż — Mąka i chleb — Młyny, piekarnie — Zboża zagraniczne (ryż) — Ilość mąki i chleba spożywana w naszym domu dziennie (tygodniowo, miesięcznie) — Nasze ogrody warzywne — uprawa jarzyn — inspekta i cieplarnie — Przetwory — Cukier — Targi — Zakupy zimowe — Przyrządzanie i przechowywanie jarzyn — Ceny najczęściej spożywanych jarzyn — Owoce krajowe i zagraniczne — Przetwory owocowe — Ceny owoców.

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

Higjena środków żywności — Sól — Korzenie — Higjena jedzenia i formy, jakich przestrzegać należy w czasie jedzenia[11]) — Kooperatywy.

B. Odzież. W co się dzieci ubierają i skąd się biorą materjały. — Rośliny, dostarczające materjałów — Len, przysposabianie prędzy, płótno — Warsztaty tkackie ręczne — Tkanie zapomocą maszyn — Wybielanie naturalne i sztuczne — Rozpoznawanie różnych gatunków płótna — Produkcja lnu w Polsce — Uszycie koszulki — Bawełna, przędzalnie, tkalnie — Rozpoznawanie różnych wyrobów bawełnianych —

---

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

[11]) Zob. *Dr J. Rauch-Sobolewska.* Pogadanki o higjenie. Warszawa 1928.

Skąd sprowadzamy surowiec — Fabryki w Polsce — Wzory i barwienie — Skomponowanie wzoru na tkaninę.

Zwierzęta, dostarczające materjałów — Przysposabianie wełny do tkania — Nasze wyroby ludowe, kilimy — Fabryki w Polsce — Wywóz i przywóz — Jedwab — hodowla jedwabników — Kraje produkujące jedwab — Wytwórnie jedwabiu sztucznego w Polsce — Rozpoznawanie różnych wyrobów jedwabnych na próbkach. — Skóra, garbowanie — Przemysł garbarski.

Ceny różnych materjałów odzieżowych — Ile potrzeba metrów materjału na ubranie, koszulę dla dzieci. — Higjena odzieży — Estetyka ubrania — O modzie — Stroje ludowe w Polsce — (Muzeum etnograficzne — Zbiór ilustracyj, rysunków, figurek drewnianych, przedstawiających polskie typy ludowe — Strojenie lalki w strój ludowy — Szycie i zdobienie) — Moment społeczny — robotnicy przędzalni — Praca w fabryce a praca na roli i w ogrodzie.

C. Węgiel. Czem palą w naszem mieszkaniu — Oglądanie, badanie własności węgla — Różne gatunki węgla kamiennego — Odciski roślin na węglu — Skąd się wziął w ziemi — O torfie. — Pokłady węgla i torfu u nas — Ilość wydobywanego rocznie węgla u nas — Ilość ludzi zatrudnionych w górnictwie węglowem w Polsce — Węgiel jako środek opałowy — Ceny węgla — Obliczanie kosztów opału mieszkania dzieci w zimie (dziennie, tygodniowo, miesięcznie) — Inne środki opałowe u nas — O węglu drzewnym.

Węgiel jako podstawa przemysłu — Koleje — Wywóz węgla — O kopalni węgla — Życie górnika — Katastrofy w kopalniach (Odczytanie sprawozdań z dzienników) — Zwierzęta w kopalni — Prażenie węgla (sucha destylacja) — Gaz i koks — Urządzenia gazowe — Zwiedzenie gazowni — Lektura (n. p. Nr. 24 z 1926 r. „Płomyka") — Oglądanie reprodukcyj dzieł sztuki na temat życia górnika i pracy w kopalni i fabryce.

D. Książka. Jak powstała moja książka — Wyrób papieru — Zwiedzenie drukarni — Praca w drukarni — Autor, wydawca, księgarz — Bibljoteka i czytelnia w naszem miejscu rodzinnem — Bibljoteki i czytelnie dla dzieci w Polsce i zagranicą — Wynalazek druku — Książki pisane — Zakonnicy w klasztorach — Zwoje pergaminowe — Tabliczki woskiem powlekane, stilus — Papyrus, hieroglify — Bibljo-

teka cegiełkowa — Rysunki na ścianach jaskiń, kościach zwierząt. Higjena książki — Estetyka książki — Wrogowie i przyjaciele książki — Towarzystwa miłośników książki — Oprawa książek i zdobnictwo. — Lektura: Historja pewnej kropki („*Płomyk*“ Nr. 12 z r. 1925).

Z tych zagadnień głównych, jak: żywność, odzież, ciepło, książka, podanych tu w formie przykładów, wyłaniają się liczne tematy poszczególne, do których dzieci i nauczyciele gromadzą materjały i obserwacje, pracując w ogródku szkolnym, urządzając wycieczki do różnych instytucyj, w okolice bliższe i dalsze, oglądając odpowiednie obrazy świetlne i filmy i t. p. Gromadzą materjały z książek, encyklopedyj, czasopism dla dzieci (*Płomyk, W Słońcu, Iskry* i t. d.), wycinki z dzienników, ilustracje, sporządzają rysunki, szkice i zapiski w przeznaczonych na ten cel zeszytach. Przy takiej pracy ujawni się inicjatywa i pomysłowość zarówno dzieci, jak i nauczyciela, powstanie kooperacja i klasa wspólnemi siłami zmierzać będzie do celu.

D. *Język ojczysty w szkole twórczej.*

Podstawą nauczania języka ojczystego w szkole tradycyjnej jest „*Książka do czytania*“, „*Szkółka*“, „*Wypisy*“. Wprowadzono je do szkoły w połowie 18 stulecia, w epoce racjonalizmu i oświeconego absolutyzmu, jako środki szerzenia odpowiednio spreparowanej oświaty wśród mas ludowych. Literaturę tę szkolną zapoczątkował *Rochow* swoją książką p. t. *Der Kinderfreund*, przetłumaczoną wkrótce na różne języki, m. i. na francuski, polski i duński. W ciągu 18-go i do końca 19-go stulecia „*Książka do czytania*“ uchodziła za nieodzowną pomoc w nauce szkolnej, była jak gdyby symbolem szkoły tradycyjnej, nic tedy dziwnego, że namnożyło się „*Wypisów*“ coniemiara, ukazywały się ciągle nowe wydania i nowe „*Książki do czytania*“, nie przynoszące w istocie nic nowego, bo autorzy odpisywali wyjątki z dzieł, lub nawet przepisywali z poprzednich „*Wypisów*“.

W 19-tym wieku zarysowały się pewne różnice w poglądach na treść „*Wypisów*“. Rozróżnić tu możemy trzy kierunki: Jedni domagali się, aby „*Wypisy*“ zawierały czytanki wyłącznie treści umoralniającej, drudzy znowu żądali artykułów treści pouczającej, n. p. z zakresu przyrody, geografji,

techniki, historji, z dziejów kultury i t. p. — słowem, by książka szkolna była pewnego rodzaju encyklopedją dla dzieci. Trzeci wreszcie kierunek zmierzał do połączenia obu tych zapatrywań i w rezultacie aż do naszej doby utrzymały się „*Wypisy*“, zawierające zarówno czytanki treści umoralniającej, jak i pouczającej (realja). Obok „Książek do czytania“, przeznaczonych do nauki w szkole, rozwinęła się w ciągu 19-go stulecia specjalna literatura dla dzieci i młodzieży o zabarwieniu przeważnie tendencyjnem, nieraz bez wartości artystycznej. Karmienie młodzieży podobną literaturą spowodowało często niechęć do czytania, a także i zepsucie smaku.

Dopiero z końcem 19 w. i z początkiem naszego stulecia budzi się dążność do reformy nauki języka ojczystego i czytelnictwa młodzieży; prąd ten wyraził się w haśle, aby dzieciom i młodzieży dawać do czytania tylko rzeczy wartościowe, artystyczne i by dzieci jak najrychlej przygotować do czytania odpowiednich dla ich wieku utworów wielkich pisarzy w całości, a nie w wyjątkach i fragmentach, nieraz zniekształconych. Świat pedagogiczny zajął w stosunku do tradycyjnej „Książki do czytania“ stanowisko krytyczne, wykazując jej strony ujemne zarówno pod względem poprawności językowej, stylu, jak i jej wartości artystycznej. Większość tych „Wypisów“ cechował bowiem styl suchy, bezbarwny, ich treść nudna i ckliwa nie mogla obudzić zainteresowania dzieci. Artykuły treści umoralniającej i historycznej (szczególnie w naszych stosunkach przedwojennych) odznaczały się tendencją społeczno-polityczną, wywierającą zgubny wpływ na dusze młodzieży[12]). Książki te fabrykowali nieraz autorzy, pozbawieni jakichkolwiek zdolności pisarskich, nie mówiąc już o zdolnościach twórczych, nie znający psychologji dziecka, a ich ideą przewodnią było zaszczepianie ducha lojalizmu (w Austrji), nacjonalizmu i szowinizmu (w Prusiech), pokory maluczkich w stosunku do możnych tego świata i t. d. Niepozorna ta książeczka szkolna była w rękach rządów zaborczych i rządów reakcyjnych ważnym instrumentem społeczno-politycznym w urabianiu lojalnych poddanych. „Ustępy umoralniające“ zawierały właściwie dość często treść niemoralną; znaleźć tu bowiem można było całą galerję mało-

---

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

letnich przestępców: oszustów, kłamców, złodziei, dręczycieli zwierząt i t. p., którzy oczywista w czytance zawsze ponoszą zasłużoną karę ku zbudowaniu maluczkich.

„Książka do czytania“ niema nic wspólnego z życiem i mija się z celem swoim. Przedstawia zlepek najróżniejszych wyjątków i urywków, które nie pozostawiają trwalszego wrażenia, a sposób ich opracowania w szkole tradycyjnej zniechęca wprost do czytania. Wiadomo z codziennej obserwacji, że skoro dziecko, zwłaszcza ciekawe i inteligentne, dostanie z początkiem roku nową książkę, już w pierwszych niemal dniach zaznajamia się z jej treścią i umie zdać sprawę z poszczególnych czytanek. Szkoła tradycyjna jednak nie bierze w rachubę tego faktu i przez cały rok nudzi i nuży dzieci czytaniem „ustępów“, które już nie budzą w nich najmniejszego zainteresowania. Przytem niektórzy nauczyciele zasypują dzieci podczas opracowywania znanych im już czytanek pytaniami bez liku, co ostatecznie wywołuje w klasie atmosferę ogólnego znudzenia i bezmyślności. Ileż to razy słyszymy w chwili, gdy nauczyciel zapowiada uroczyście: „Dziś będziemy czytali nowy ustęp“ p. t. *O cudzych jabłkach,* głos obrony i zarazem prośby dziecka: „Proszę pana, bo ja już to czytałem, bo ja to już umiem“. „Siedź cicho! Nie pytam cię o to!“ — jest zwyczajna odpowiedź na ten apel dziecka do zdrowego rozsądku dorosłych.

W życiu późniejszem nikt nie bierze do rąk „Wypisów szkolnych“, nie czyta z nich urywków i wyjątków, mniej lub więcej trafnie pozbieranych z różnych książek, ale czyta utwór w całości, czyta autora w oryginale. Szkoła zaś powinna przygotowywać do życia, a raczej w szkole tętnić powinno życie i jak najwcześniej należy dzieciom umożliwić umiejętne czytanie odpowiadających ich rozwojowi umysłowemu wartościowych książek. Chodzi o wytworzenie nawyku umiejętnego czytania, o obudzenie potrzeby dobrej książki, któraby w życiu człowieka była nieodstępną towarzyszką. Szkoła dążyć powinna do rozpowszechnienia i utrwalenia czytelnictwa wśród mas ludowych, a tem samem do podniesienia życia kulturalnego całego społeczeństwa. Celu tego osiągnąć nie można przy pomocy „Wypisów“ i „Książek do czytania“. To też obok „Wypisów“ uwzględniano już w szkole tradycyjnej lekturę domową, polegającą na czytaniu utworów wybranych w całości, z których uczniowie zdawali sprawę. Szkoła twórcza

idzie dalej, usuwając w zupełności „Wypisy“ i wprowadzając czytanie utworów w całości także jako lekturę w szkole.

Doszedłszy do przeświadczenia, że tradycyjna „Książka do czytania“ nie może spełnić właściwego zadania w nauczaniu języka polskiego, podjąłem w r. 1913/14 próbę zastąpienia „Wypisów“ zbiorkiem wartościowych dziełek, z których każde stanowiło całość artystyczną. Zmianę tę wprowadziłem w kl. VI do VIII-mej szkoły wydziałowej im. ś. Jana Kantego w Krakowie w tem przeświadczeniu, że szkoda czasu na przerabianie „ustępów“ z „Książki do czytania“, przedstawiającej istny zlepek bez wartości. Młodzież w wieku od 11 do 14 lat czytała zamiast urywków i lichych powiastek, czy też beznadziejnie nudnych i nieudolnych opisów i „ustępów rzeczowych“ arcydzieła literatury polskiej. Po przeczytaniu jednego tomiku kupowali uczniowie następny i tak w ciągu roku opracowano w klasie około 30 książeczek w wydaniu Gebethnera „Bibljoteka Uniw. Ludowych i dla Młodzieży szkolnej“, tudzież Arcta „Książki dla wszystkich“. Na zbiorek ten złożyły się wybrane utwory Kochanowskiego, Krasickiego, Brodzińskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Sienkiewicza, Konopnickiej, Prusa, Dygasińskiego, Sieroszewskiego, Kasprowicza, Żeromskiego i innych twórców, którzy bezpośrednio przemawiali do duszy ucznia, a nie za pośrednictwem „Wypisów“, gdzie nieraz okrojone i zniekształcone wyimki nie dawały najmniejszego wyobrażenia o danym utworze. Uczniowie oprawiali sami swoje tomiki, każdy sporządził sobie swój katalog, do którego wpisywał każde nowo zakupione dziełko i w ten sposób każdy z nich zdobywał skromną bibljoteczkę. Przy takim systemie nauczania, polegającym na czytaniu utworów w całości, od III lub IV-tej kl. począwszy, mógłby uczeń w ciągu 5 lat zdobyć bibljoteczkę, złożoną ze 100 do 150 tomików wartościowych dziełek. Rezultat tej próby był nader dodatni; budziło się wśród uczniów coraz większe zamiłowanie do czytania, z prawdziwą uciechą kupowali nowo zapowiadane książeczki, które zresztą w owym czasie można było nabyć po cenach bardzo niskich, od 6 do 30 gr za tomik.

Usunięcie „Wypisów“ ze szkoły i zastąpienie ich zbiorkiem dziełek do lektury klasowej spotyka się z różnemi zarzutami. Około zagadnienia „wypisy, czy zbiorek lektury klasowej?“ toczy się spór w świecie pedagogicznym. Rozpatrzmy

zarzuty, jakie stawiają przeciwnicy zbiorku książeczek. Zdaniem ich czytanie jednego utworu większych rozmiarów jest na stopniu szkoły powszechnej n. p. od III oddziału począwszy, przedwczesne, ponieważ umysł dziecka nie może objąć tak bogatej treści, nie może też śledzić rozwijającej się akcji. Następnie zarzucają, że czytanie utworów w całości wymaga zbyt wiele czasu, na co sobie szkoła pozwolić nie może i wreszcie, że byłoby to połączone z dużemi kosztami, z czem szczególnie w warunkach obecnych liczyć się trzeba. Zamiast jednej książki do czytania na cały rok musieliby rodzice kupować i kilkanaście i więcej tomików w ciągu roku.

Zarzuty te odpiera w sposób przekonywujący pedagog niemiecki *Fr. Gansberg*, jeden z najwybitniejszych propagatorów nowych prądów pedagogicznych. W wartościowych utworach istnieje tyle czynników skojarzeniowych, tyle momentów przykuwających uwagę, że nawet umysły słabsze śledzą rozwój akcji ze wzrastającem zainteresowaniem i trudno im się oderwać od czytania. Wartościowy utwór literacki zdoła oczarowa młodego czytelnika, przykuwa go coraz silniej, wywiera nań wpływ nieodparty, tak, że dusza jego stapia się jakoby w jedność z dziełem sztuki. Będą to przeżycia, które niezatarte pozostawią ślady w duszy ucznia; takiego jednolitego i silnego wrażenia „Wypisy“, w których umysł dziecka przeskakuje wciąż od jednego tematu do drugiego, nigdy nie wywrą.

Celem nauczania języka ojczystego nie jest opracowanie dużej ilości wyimków i urywków z różnych autorów, ale obudzenie zamiłowania do czytania, obudzenie nieodzownej potrzeby czytania rzeczy prawdziwie wartościowych w życiu, wykształcenie umiejętności czytania i wyboru dobrych książek. Cel ten osiągniemy, jeśli czytane utwory pozostawią silne i nieprzemijające wrażenie w duszy dziecka. Nie należy tedy przerywać czytania w chwili, kiedy budzić się poczyna ciekawość i zainteresowanie treścią utworu, kiedy uczeń wnikać zaczyna w jego ducha. W życiu czytają dzieci i dorośli jedną książkę nieraz kilka dni, a nawet kilka tygodni. Pod wpływem takiej lektury budzą się własne myśli i pragnienia, tworzą się w duszy wychowanków ideały. Sprawić to może lektura utworów wartościowych, a nie czytanie wyjątków lub moralizatorskich powiastek[13]).

---

[13]) *Fr. Gansberg*. Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lipsk 1911. Str. 106 i in.

Poważniejsze trudności w zastąpieniu „Wypisów“ zbiorkiem lektury nasunie niezawodnie sprawa kosztów. Argument ten ma znaczenie gospodarcze, ale nie może być brany w rachubę ze stanowiska pedagogicznego, wychowania estetycznego i literacko-artystycznego. Przeszkodę tę można będzie usunąć na drodze akcji zbiorowej władz szkolnych, sfer pedagogicznych, wybitnych literatów i wydawców. Komisja złożona z przedstawicieli tych sfer, zająć się powinna ułożeniem spisu dziełek na poszczególne okresy życia dzieci, a masowe wydawnictwo tych utworów wpłynie na ich ogromne potanienie. Wydawnictwo to powinno być pod nadzorem władz szkolnych i organizacyj nauczycielskich, co niezawodnie przyczyni się do potanienia książek. Przy takiej masowej produkcji zbiorek złożony z 10 do 12 tomików, wydanych estetycznie i na dobrym papierze, nie przekroczy znowu tak bardzo kosztów zakupna „Wypisów“. Dzieci niezamożne zaopatrywać powinny w takie dziełka instytucje samorządowe, jak n. p. gmina m. Wiednia, która dostarcza bezpłatnie potrzebną ilość tomików, sięgającą nieraz do przeszło pół miljona egzemplarzy, dzieciom wiedeńskich szkół elementarnych.

W szkole twórczej oparta jest nauka języka ojczystego na lekturze klasowej. Tradycyjne „Książki do czytania“ zostały stąd usunięte bezwzględnie. Celem skierowania nauki języka polskiego w naszej szkole na właściwe tory, należy więc jak najrychlej opracować program lektury (kanon), któryby jednak dawał nauczycielowi swobodę wyboru odpowiednich dziełek. Program taki przygotować powinien, jak już wspomniałem, zespół wybitnych literatów, pedagogów i psychologów, opierając się na znajomości psychiki dziecka i na materjałach zebranych drogą ankiety. Do najwybitniejszych naszych pisarzy i pedagogów zwrócićby się należało z zapytaniem: „Które książki są najodpowiedniejsze dla dzieci i młodzieży polskiej w poszczególnych okresach ich życia?“ (Od 6 do 8 lat, od 8—10, od 10—12, od 12 do 14 i wzwyż). Zebrany przy pomocy ankiety materjał oświetli nam też upodobania samych dzieci różnego wieku, jakie książki najchętniej czytają i jakie im się najwięcej podobają[14]).

---

[14]) Zob. *M. Potworowska-Dmochowska.* Upodobania literackie dzieci szkolnych. Odbitka ze „Szkoły powszechnej“. 1926. — Kierownictwo lekturą dziecięcą. (*Ruch Ped.* Nr. 3 r. 1927) i *St. Sedlaczek.* Czytelnictwo młodzieży. (*Szkoła Powszechna*, zesz. I, r. 1925.)

Tą drogą powstać może program lektury klasowej, w którym będą pomieszczone najcelniejsze utwory i arcydzieła literatury polskiej i obcej, i który umożliwi nauczycielowi wybór książek odpowiednich dla danego okresu. Skoro dziecko opanowało technikę czytania, co nastąpić powinno po przerobieniu „Elementarza Powiastkowego“ i „Pierwszej Czytanki dla dzieci“ *Marjana Falskiego,* wprowadzić należy lekturę utworów w całości. Znakomitem wprost przygotowaniem do tej lektury jest wspomniana właśnie „Pierwsza Czytanka“ *Falskiego,* która stanowi artystyczną całość, podzieloną na małe rozdziały, związane ze sobą logicznie jedną ideą przewodnią. Cała „Czytanka“ jest historją trojga dzieci, Janka, Ali i Zosi: ich zabawy i zajęcia, stosunek dzieci do zwierząt, do przyrody, życie w domu i w szkole, zaznajomienie się i zabawy z innemi dziećmi i t. d. stanowią osnowę „Czytanki“, która jest pierwszą tego rodzaju książką w naszej literaturze i stanowi zwrot w nauczaniu języka polskiego w szkole elementarnej. Dzieci uczą się poznawać przyrodę bezpośrednio, zajęcia ludzi, różne urządzenia techniczne i t. p., a wszystko podane w formie powabnej, w języku przemawiającym żywo do fantazji dziecka. Autor rozwiązał tu znakomicie trudny problemat, a mianowicie w jaki sposób należy podzielić większą całość na niewielkie całostki logiczne i artystyczne, jako formę najodpowiedniejszą dla dzieci od 6 do 8 lat. Rozdziały te przeplatane są poezją ludową, co znowu świadczy o wielkiej wartości artystycznej „Czytanki“, ponieważ Falski podkreśla w ten sposób ów naturalny związek, jaki istnieje między obrazową, konkretną mową ludową i mową dzieci. Zarówno do duszy prostego ludu, jak i do duszy dziecka przemówią żywo takie utwory, jak „Wierszyk o targu“, „Piosenka o wilku i kózce“ i inne. Książka Falskiego, jako utwór literatury pięknej jest więc znakomitem przygotowaniem do lektury klasowej, o jakiej wyżej wspomniałem. Po opracowaniu tej książki możemy tedy w szkole przystąpić do czytania książeczek, odpowiednich dla dzieci w wieku do lat ośmiu: będą to bajki, opisy z życia zwierząt, opowiadania z życia dzieci.

Lektura klasowa dla dzieci a) do lat ośmiu:

Dla tego wieku nadawałyby się niektóre tomiki z wydawnictwa „Moje Książeczki“ pod redakcją M. Buyno-Arctowej, przedewszystkiem baśnie i bajki w opracowaniu *Or-Ota:* Cu-

downy łabędź, Czerwony kapturek, Jaś i Małgosia, Kopciuszek, Kot w butach, O czterech muzykantach, O rybaku i złotej rybce, O siedmiu krukach, Stoliczku nakryj się, Królewna Śnieżka, Śpiąca królewna, Tomcio Paluch, Bal i koncert u sikorki. *Konopnickiej* Poezje dla dzieci. Cz. I. Na jagody! Książeczka leśna. O Janku Wędrowniczku. — *Chrząszczewskiej* Bal u pani żaby. — *M. Weryho.* Las. — *Br. Ostrowska.* Gwiazdka polskiego dziecka. — Bajki braci *Grimmów* (Bibljoteczka dla dzieci) i *Andersena* (Bibljoteczka młodzieży szkolnej). — Czytanie *„Płomyczka"*.

b) Od lat ośmiu do dziesięciu (Biblioteczka dla młodzieży szkolnej):

Anczyc. Żółw i makolągwa, Daleka podróż dwóch piesków, Motyl i gąsienica, Wiatr i kwiaty. — *J. Chrząszczewska.* Upał, Sosna, Królestwo grzybów. — *Amicis.* Mali niewidomi, Moi koledzy, Na tonącym okręcie, Mały patrjota i inne. — *Konopnicka.* Poezje dla dzieci. Cz. II. — *Andersen.* Kwiaty Idalki, Historja rodu. — *Gawalewicz.* Królowa niebios, Legendy o M. B. — *K. Homolacz.* Wigilja Wojtusia. — *Z. Bukowiecka.* Zalew kopalni, Legendy górnicze. — *Lagerlöff.* Legendy o Chrystusie, Noc Bożego Narodzenia, Dziecię z Betleem. — *Konopnicka.* Historja o krasnoludkach. — *K. Makuszyński.* Bardzo dziwne bajki. — *Dyakowski.* O świstaku, Tatry, Z życia termitów, Nasze ptaki wędrowne, Rośliny pokarmowe. — *Kipling.* Rikki-Tikki-Tavi. — *W. Pol.* Pieśń o ziemi naszej. — *T. Lenartowicz.* Wybór poezyj. — *E. Wasilewski.* Wybór poezyj. — *C. Niewiadomska.* Legendy, podania i obrazki historyczne. — *Al. Janowski.* Nasz plac. — *W. Szymanowski.* Gutenberg. — *Br. Ostrowska.* Czy nas znacie? (Wyd. E. Wende), *M. Weryho.* W ich świecie. Opowiadania z życia zwierząt, Wierszyki dla dzieci z ilustracjami *K. Mackiewicza.* — Czytanie „Płomyka".

Od lat 10 do 12-tu (Bibljoteka U. L. i młodzieży szkolnej — „Bibljoteka Szkolna" — „Wielka Bibljoteka"):

Dygasiński. Co się dzieje w gniazdach, W puszczy, Przygody młodzieńca. — *Wł. L. Anczyc.* Przypadki Robinsona Crusoe. — *Kraszewski.* Jak się dawniej listy pisało. — *Kraszewski.* Stara baśń, Grześ z Sanoka *(M. B.)* — *Sienkiewicz.* W pustyni i w puszczy, Pieszo przez Czarny Ląd, Na Oceanie Atlantyckim, Legenda żeglarska, Za chlebem, Janko muzykant. — *Reymont.* Wiosna, W porębie, Przy robocie, Tomek Baran. — *Sieroszewski.* Kulisi, W ofierze bogom, Bokser. —

Prus. Cienie, Z legend dawnego Egiptu. — *Orzeszkowa.* A-B-C. — *E. Amicis.* Serce (tłum. M. Konopnicka). — *Konopnicka.* Z liryki i obrazków, Wojciech Zapała, Miłosierdzie gminy, Banasiowa. — *Br. Ostrowska.* Bohaterski Miś. — *Krasicki.* Bajki i przypowieści. — *Brodziński.* Wiesław. — *Mickiewicz.* Bajki i powiastki, Grażyna. — *Kubala.* Mieszczanin polski z 17 w., Oblężenie Lwowa, Bitwa pod Beresteczkiem. — *Szajnocha.* Zdobycze pługa polskiego. — *Popławska.* Pogadanka o życiu i rozwoju ludzi przedhistorycznych. — *A. Potocki.* O Janie Gutenbergu. O Krzysztofie Kolumbie. — *A. Śliwiński.* Tadeusz Kościuszko. — *Chrząszczewska* i *Haberkantówna.* Opowiadania przyrodnicze. — Czytanie „Płomyka" i „W Słońcu".

Od lat 12—14-tu. (Biblj. U. L. — Wielka Bibljoteka i inne wydawnictwa):

Mickiewicz. Pan Tadeusz (wybrane księgi), Sonety krymskie, Farys, Wybór ballad. — *Słowacki.* Ojciec zadżumionych. *Kraszewski.* Chata za wsią. — *Prus.* Anielka, Na wakacjach, Katarynka, Placówka, Antek. — *Sienkiewicz.* Latarnik, Bartek Zwycięzca, Z pamiętników poznańskiego nauczyciela, Stary sługa, Z puszczy amerykańskiej, Wspomnienia z Maripozy, Jamioł, Organista z Ponikły, Quo vadis. — *Żeromski.* Siłaczka, Na pokładzie, Echa leśne. — *Sieroszewski.* Ze świata. — *Tetmajer.* Ksiądz Piotr. — *Reymont.* Ave Patria, Los toros, Z ziemi chełmskiej. — *Konopnicka.* Hrabiątko, Jak Suzin zginął, Nasza szkapa, Dym, W winiarskim forcie, W Gdańsku. — *Asnyk.* Album pieśni, W Tatrach, Nad głębiami. — *Ujejski.* Melodje biblijne. — *Kasprowicz.* Wybór poezji. — *Kochanowski.* Pieśni, Treny. — *Chrzanowski.* Nasz hymn narodowy. — *Hahn.* Staszic, Życie i dzieła. — *E. Białynia.* Opowiadania historyczne. — *M. Dubiecki.* Echa powstania styczniowego, Wodzowie Narodu. — *E. Wróblewska.* Rok 1863. — *H. Witkowska.* Z dziejów ludzkości. — *M. Gerson-Dąbrowska.* Wielcy artyści, ich życie i dzieła. — *Kubala.* Odzyskanie Warszawy, Oblężenie Częstochowy. — *Grelak.* Łódką z biegiem Wisły. — *M. Zaruski.* Żaglowym jachtem przez Bałtyk. — *J. W. Kosmowska.* Pomorze Polskie i Gdańsk. — *B. Orliński.* Moje wrażenia z lotu do Tokio. — *Bohuszewicz.* W świecie owadów. — *H. Fabre.* Szkodniki, Nasi sprzymierzeńcy. — *M. Siedlecki.* Skarby wód. — *Kipling.* Księga dżungli. — *S. Krzemieniewski.* Ochrona przyrody ojczystej. — Wydawnictwo „Nasz Kraj",

(np. *Danysz-Fleszarowa.* Nasze góry, Nasze wody. — *Dybczyński.* Skarby kopalne Polski i inne. — Lektura czasopism *„Płomyk“, „Iskry“.*

Powyższy wybór lektury klasowej podany jest tu jako przykład. Program lektur, z którychby nauczyciel mógł wywybrać odpowiednią liczbę tomików dla każdej klasy, ułożyć można na podstawie orzeczeń Komisji do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej, powołanej przez Ministerstwo Oświecenia[15]). Z chwilą ustalenia programu lektur i wycofania „Wypisów“ i „Książek do czytania“ odpowiedni Instytut Wydawniczy zająłby się pod kierunkiem fachowej Komisji masowem wydawaniem estetycznych i wzorowo opracowanych tekstów arcydzieł literatury polskiej i obcej.

Obok utworów z zakresu literatury pięknej (beletrystyki), obok baśni, bajek, powiastek, nowel, powieści, poezji lirycznej, opisowej i dramatycznej konieczny jest jeszcze zbiór artystycznie opracowanych książeczek z zakresu nauki rzeczy ojczystych (na tle krajobrazu rodzinnego) dla dzieci do lat 11-tu; dla starszych zaś potrzebne są serje tomików treści geograficznej (opisy podróży, z życia mieszkańców obcych krajów), historycznej, przyrodniczej, tudzież z dziejów kultury i techniki. Lektura tych książek pozostaje w związku z poszczególnemi przedmiotami nauki i niektóre dziełka z tego zakresu wymienione są w podanym wyżej wyborze. Nowe szkoły w Wiedniu wprowadziły już lekturę znakomicie opracowanych książeczek z dziedziny nauki rzeczy ojczystych *(Heimatkunde)* dla poszczególnych stopni. Oprócz utworów literatury pięknej czytają dzieci w kl. III-ciej między innemi dziełka: „Stary i nowy Wiedeń“, „Na krańcach miasta“; w kl. IV-tej: Podróże po Austrji Dolnej, Życie zwierząt Brehma; w kl. V-tej: Podróże po Austrji, Nasza dolina Dunaju, Nasza kraina alpejska, Germanie, Życie zwierząt Brehma; w kl. VI-tej: Podróże po Niemczech, Krajobraz wiedeński, Losy Wiednia, Wojna chłopska, Obrazy zwierząt; w kl. VII-mej: Austrjacka wyprawa do bieguna półn., Obrazy z przeszłości niemieckiej, Ameryka w obrazach, Obrazy przyrodnicze z różnych stref, Wielcy badacze przyrody, Z krainy cudów techniki; w kl. VIII-mej: Ze świata alpejskiego (opisy znakomitych turystów i badaczy

---

[15]) Zob. *Bibljografja Pedagogiczna.* Wyd. Min. W. R. i O. P. Rok 1922, zesz. II.

alpejskich), Karawana w podróży przez Afrykę, Australja i Oceanja, Podróż naokoło świata w 80 dniach *Vernego*, Rewolucja 1789, 1848 i 1918; *Brehma* Życie zwierząt, Studja przyrody, Z krainy techniki, Zwiedzanie artystycznych zabytków i zbiorów w Wiedniu, Wielcy mężowie i kobiety[16]).

Nauczanie języka ojczystego bez „Wypisów" spowoduje zasadnicze zmiany pod względem metodycznym i stąd wyłania się konieczność wniknięcia w psychologję i technikę czytania, oraz należytego zrozumienia roli książki, jako dzieła sztuki, w nauczaniu i wychowaniu. Zagadnieniu temu poświęca swe prace *H. Radlińska*, w których szczegółowo omawia prądy zagraniczne w dziedzinie czytelnictwa w szkole i w oświatowej pracy pozaszkolnej, organizację czytelnictwa i jego podstawy psychologiczne[17]).

Metodyczne opracowanie czytanki treści moralnej lub rzeczowej nie nastręcza zbytnich trudności; w szkole tradycyjnej odbywa się w ten sposóó, że dzieci pokolei czytają po kilka zdań „ustępu", podzielonego na pewne części logiczne („odstępy"). Po przeczytaniu każdej części następuje objaśnienie pod względem językowym, rzeczowym, estetycznym, poczem dzieci opowiadają treść przeczytanej części i podają główną myśl. Po takiem opracowaniu całości opowiadają dzieci treść czytanki i wysnuwają „naukę moralną". Drobiazgowa analiza, niezmierna ilość pytań zaciera w zupełności piękno utworu i czytanie takie nie pozostawia najmniejszego wrażena, ponieważ nie jest ono przeżyciem artystycznem, zwłaszcza, że czytanie dzieci na podstawie „Wypisów" i przy obecnej metodzie nauczania wykazuje poważne braki. Sprawozdanie z przeczytanego utworu bywa z reguły zwykłą reprodukcją, dosłownem prawie powtórzeniem tekstu czytanki.

Usunięcie „Wypisów" i wprowadzenie w ich miejsce książek, stanowiących artystyczną całość, spowoduje, oczywista, liczne zmiany w postępowaniu dydaktycznem. Opracowanie czytanki z „Wypisów" trwa zazwyczaj godzinę, czytanie zaś książki potrwa nieraz kilka godzin, kilka dni, a nawet kilka

---

[16]) *Fadrus.* Leseplan für die Wiener Schulen.

[17]) *H. Orsza-Radlińska.* Rola książki i bibljoteki. Rocz. Ped. Tom II, rok 1924. — Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej. (*Ruch Ped* Nr. 8, r. 1928.) — *Dr M. Rubakin.* Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań. *Ruch Ped.* Nr. 9, r. 1930.)

tygodni. Dla dzieci niższych stopni, do IV-tej kl. włącznie dobierać należy z dziedziny prozy książki mniejszych rozmiarów, podzielone na artystyczne rozdziały, tudzież zbiorki poezyj. Dopiero od kl. V-tej mogą już dzieci czytać utwory dłuższe. Nasuwa się zkolei zagadnienie zorganizowania lektury takich książek w nauce szkolnej. Daje tu nader trafne wskazania metodyczne pedagog wiedeński *Karol Linke*[18]). Wspólne czytanie w klasie, podczas którego jedno z dzieci czyta głośno, a inne, zaglądając do książki, cicho, jest zdaniem *Linkego* formą sztuczną czytania, a nie naturalną. Z chwilą opanowania technicznych trudności czytania ten sposób lektury staje się niedorzecznością. Czytanie takie bowiem jest czynnością, pozbawioną głębszego znaczenia.

Lektura klasowa powinna być tak zorganizowana, że podczas gdy jeden uczeń czyta głośno, inni słuchają, nie zaglądając do książki. Oprócz tego rozróżnia *Linke* czytanie grupowe. Kilku uczniów, albo też wszyscy w klasie, otrzymują tę samą książkę w odpowiedniej liczbie egzemplarzy i po upływie wyznaczonego im terminu, niezbyt długiego, następuje wspólne omawianie pod względem treści, napotkanych trudności, wreszcie odczytanie tych miejsc, które się dzieciom najbardziej spodobały. Na taką lekturę przeznaczamy rzeczy łatwiejsze, w szczególności dla dzieci młodszych; dopiero w klasach wyższych dajemy też lekturę trudniejszą. Lektura większego utworu może być też tylko częściowo opracowana pod kierunkiem nauczyciela. Wspólne czytanie np. początkowych rozdziałów obudzi ciekawość i zainteresowanie uczniów, co niezawodnie zachęci ich do przeczytania utworu w całości, czy to w godzinach szkolnych, przenaczonych na samodzielną pracę dzieci w bibljotece, czy w czytelni szkolnej, czy też w domu. Po opracowaniu książki uczeń zdaje sprawę z pamięci przy pomocy myśli wytycznych, a nie w formie odczytywania treści napisanej.

Obok lektury obowiązkowej należy uczniowi pozostawić swobodę wyboru książek z bibljoteki szkolnej, zgodnie z jego zainteresowaniami; jedni wolą baśnie, inni opisy podróży lub opowiadania z życia zwierząt i t. p. Czytając utwór odpowia-

---

[18]) *K. Linke.* Lesestoffe und Leseunterricht. „Schulreform" Nr. 8—12, r. 1925.

dający jego zainteresowaniu, młody czytelnik przeżywa wspólnie z autorem wrażenia artystyczne, doznaje podobnych uczuć, myśli i pragnień, co jest właśnie celem czytania. Takie bowiem czytanie urabia duszę czytelnika, wpływa na jego charakter, na jego pogląd na świat i życie. Organizacja lektury zależy tedy od różnych czynników, a więc od tego, czy to będzie wspólne czytanie całej klasy, czy mniejszej grupy, czy też indywidualne, następnie od objętości i rodzaju książki (literatura piękna czy naukowa), wreszcie czy się czyta utwór obowiązujący wszystkich, czy też książkę odpowiadającą upodobaniom poszczególnych uczniów.

W lekturze szkolnej ważną i istotną rzeczą jest nie tyle objaśnianie wyrazów i zwrotów, ile przedewszystkiem wczuwanie się w treść i jasne pojmowanie utworu, który uczniowie czytają. Godziny czytania powinny być uroczystem skupieniem, powinny wytwarzać ową więź, łączącą czytelnika z duchem twórcy. Dziecko wchłania pewne myśli i idee, które stają się własnością jego psychiki i kształtują ją stopniowo, zdobywa materjał myślowy i językowy, umożliwiający mu następnie samodzielną pracę. Podczas czytania utworu, w szczególności z zakresu literatury pięknej należy ograniczyć objaśnienia do minimum, t. j. o tyle, by uczeń zrozumiał dany utwór. Nadmierna analiza i nadmierna heureza zaciera bowiem w zupełności piękno utworu, tłumi wszelki nastrój i uczucia estetyczne. Wyjaśnienia rzeczowe powinny dzieci zdobyć podczas nauki rzeczy ojczystych, w czasie nauki przyrody, historji i t. d. Jeśli utwór wymaga zbyt dużo wyjaśnień. dowodzi to, że dzieci nie są jeszcze przygotowane do czytania danej książki.

W nauce czytania unikać należy sztuczności. Wskutek wprowadzenia Elementarzy i „Wypisów“, zawierających specjalnie dla dzieci opracowane teksty i „ustępy“ bez wartości artystycznej i nieraz bez sensu, wytworzył się w szkole tradycyjnej charakterystyczny ton czytania szkolarskiego, zawodzenia, nie mającego nic wspólnego z żywą mową. Od samego początku należy dzieci przyzwyczajać do czytania mówionego, jak się wyraża Linke. W tym celu niechaj dzieci zdają często sprawę ze swych przeżyć, z tego, co robiły dnia poprzedniego, niechaj też odczytują swoje wolne wypracowania. Czytanie więc powinno być mówieniem przy użyciu znaków pisarskich; znaki te, same przez się martwe, ożywia dopie-

ro czytelnik, wlewając w nie przy mówieniu treść i ducha[19]). Niechaj sobie dziecko najpierw tekst odczyta cicho i powoli, szczególnie w początkach, gdy jeszcze nie opanowało dostatecznie techniki czytania, a potem dopiero powinno czytać głośno. Aby dzieci czytały dobrze, powinny jak najczęściej słyszeć dobre wzory. Dlatego też naprzód nauczyciel sam odczytuje dzieciom pewne części utworu, starając się o poprawną i wyrazistą dykcję, a zarazem przez zachowanie naturalnej modulacji głosu, o żywe i estetyczne a nacechowane prostotą wypowiedzenie[20]). Dzieci powinny się jak najczęściej wsłuchiwać w żywą mowę, powinny słuchać czytania pięknego z uwzględnieniem melodji, rytmu i dynamiki mowy. Nauczyciel, który dobrze czyta, potrafi uderzyć w struny dusz dziecięcych i wydobyć z nich najszlachetniejsze tony myśli i uczuć. W ten sposób coraz więcej uczniów w klasie nauczy się dobrze czytać i ci później będą czytali głośno swoim kolegom.

Zamiast nudnego i nienaturalnego opowiadania po opracowaniu czytanki należy zaprowadzić godziny sprawozdań z lektury samodzielnej uczniów. Inne dzieci osądzą wtedy, czy sprawozdanie było jasne i zrozumiałe dla wszystkich. Oczywista, nauczyciel powinien znać książkę, aby mógł ocenić, czy sprawozdanie było wierne i przejrzyste.

Obok czytania głośnego należy w szkole pielęgnować sztukę czytania cichego. System ten wprowadzony jest szczególnie w niektórych szkołach amerykańskich i angielskich, opartych na systemie daltońskim. Dzieci wchodzą do „sali literackiej", gdzie czytają wskazane im lub wybrane przez nie książki, robią sobie notatki, zapisują wyrazy i zdania niezrozumiałe, wypisują myśli i zwroty, które im się najbardziej spodobały, układają sobie dyspozycję utworu przeczytanego. Wyjaśnień szukają w słownikach, w encyklopedjach, lub zwracają się do nauczyciela, który kieruje także i cichą lekturą uczniów.

W naszych warunkach szkolnych można doskonale zor-

---

[19]) Należy gruntownie przestudjować dziełko *T. Benniego:* Ortofonja polska. Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego. Warszawa 1924. Zob. też art. *Z. Klemensiewicza.* Projekt prawideł poprawnej wymowy polskiej. (*Język Polski* Nr. 1—2, rok 1928.)

[20]) *Stanisław Szober.* Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Warszawa 1928.

ganizować podczas nauki obowiązkowej godziny cichego czytania (np. 2 tygodniowo). W tym czasie klasa przekształca się w czytelnię, w której małych czytelników obowiązuje wspólnie uchwalony regulamin. Po odpowiedniem omówieniu i przygotowaniu, jak czytać należy, możnaby już w III lub IV klasie zorganizować ciche czytanie czasopism dla dzieci i wybranych przez nie książeczek. Jedną godzinę w tygodniu przeznaczamy też na treściwe sprawozdania z przeczytanych książeczek, na wyjaśnienia różnych wątpliwości, jakie sobie mali czytelnicy zanotowali w przeznaczonych na to zeszytach. W ten sposób przyzwyczaja się dziecko do czytania książek tak, jak się to dzieje w życiu.

Podobnie jak lektura, tak i ćwiczenia pisemne oparte być winny na samodzielnej pracy dziecka, na jego rzeczywistych przeżyciach. W szkole tradycyjnej wypracowania pisemne są z reguły zwykłą reprodukcją czytanki lub materjału, podanego przez nauczyciela; są one tedy czynnością mechaniczną, nie budzącą najmniejszego zainteresowania. Takie wypracowania nie działają pobudzająco i rozwijająco na siły duchowe, nie mają nic wspólnego z życiem, ze światem myśli i uczuć dziecka. Metoda wypracowań, polegająca na dosłownem i często prawie bezmyślnem odtwarzaniu materjału książkowego lub słów nauczyciela, pozbawia ucznia wszelkiej samodzielności, nie ma on tu nic swojego, nic własnego do powiedzenia. Stosunek dziecka do tematu i wypracowania jest zupełnie obojętny. W szkole twórczej wypracowania pisemne pozostają w ścisłym związku z życiem dziecka, z jego doświadczeniami i obserwacjami, są wyrazem jego myśli, uczuć i dążeń, jego zainteresowań. Panującym typem ćwiczeń pisemnych w szkole twórczej jest zatem wypracowanie wolne, którego zadaniem jest samokształcenie i rozwój indywidualnego, własnego stylu. Wypracowania wolne mają tedy na celu rozwijanie zdolności samodzielnego wyrażania myśli, uczuć, dążeń zapomocą pisma na podstawie bezpośredniej obserwacji faktów i zjawisk w otoczeniu dziecka. Zastanowimy się teraz nad przygotowaniem dzieci do pisania wypracowań wolnych, nad ich metodyką i rodzajami, wreszcie nad korektą wolnych prac uczniów.

W klasie elementarnej nauka pisania pozostaje, jak wiemy, w ścisłym związku z czytaniem i nauką o rzeczach. Skoro sobie dzieci przyswoiły pewien zasób słów, przystępują

do pisania krótkich zdań, stanowiących logiczną całość, będących wyrazem ich własnych przeżyć. Dzieci tworzą przy pomocy nauczyciela odpowiednie teksty do pisania; trudniejsze wyrazy omawiamy wspólnie przed napisaniem, a to celem zapobieżenia błędom ortograficznych. Pierwsze początki kształcenia stylu dziecka polegają tedy na ćwiczeniach w mówieniu[21]), na tworzeniu tekstów logicznych przez całą klasę, których treść zawiera wyobrażenia ze świata dzieci, wreszcie na przepisywaniu tych tekstów z tablicy lub z odpowiednich książek, a to celem wprawienia dzieci w pisanie ortograficzne[22]).

W nauczaniu ortografji stosować należy metodę profilaktyczną, to znaczy, staramy się wogóle, by dzieci nie robiły błędów ortograficznych. Pod tym względem metoda dyktanda okazała się zawodną; wiadomo bowiem, że dzieci nasze, uczone tą metodą, piszą błędnie, nawet po skończeniu szkoły powszechnej, a nawet średniej. *W. Lay*, przedstawiając wyniki badań własnych i obcych nad różnemi metodami uczenia ortografji, stwierdza, że przy stosowaniu metody dyktowania przeciętna ilość błędów wynosiła 3.04%, przy stosowaniu metody analizy (patrzenie i wybrzmiewanie) 1.02%, a na podstawie metody przepisywania odpowiednich tekstów (czynność wzrokowo-ruchowa) tylko 0.54%, czyli w tym ostatnim wypadku wyniki były prawie sześć razy lepsze, aniżeli przy zastosowaniu dyktanda[23]). Dlatego też dyktando powinno być tylko środkiem kontroli po opracowaniu pewnych rodzajów ćwiczeń ortograficznych na podstawie analizy wyrazów i przepisywania, a nie główną metodą nauczania ortografji.

Skoro dzieci zdobyły dostateczną wprawę techniczną w pisaniu, należy już w drugim roku obok dalszych ćwiczeń ortograficznych wprowadzić wypracowania wolne. Oprzeć je należy na poznaniu mowy dziecka, zasobu jego wyobrażeń, na poznaniu typu umysłowego, na rozwoju jego zmysłu obserwacji (zob. str. 181 i n.) i jego zainteresowań (str. 191 i n). Nasuwa się zkolei zagadnienie, co winno być przedmiotem wypracowań wolnych i skąd czerpać należy tematy. Różno-

---

[21]) *Tadeusz Czapczyński.* Ćwiczenia w mówieniu. Warszawa 1922.

[22]) *St. Szober* i *C. Niewiadomska.* Ćwiczenia do nauki poprawnego pisania. Warszawa.

[23]) *Dr W. A. Lay.* Führer durch den Rechtschreibunterricht. Lipsk 1923.

rodne spostrzeżenia i sytuacje, które znajdują oddźwięk w duszy dziecka, które pobudzają jego życie duchowe, wywołując pewne wrażenia, myśli i uczucia, powinny być tematem ćwiczenia pisemnego. Niechaj więc dziecko pisemnie przedstawi ważniejsze zdarzenia w swem życiu, ale bez poprzedniego omówienia i przygotowania w szkole. Niewyczerpanym więc źródłem tematów będą potrzeby dziecka i jego życie w domu i w szkole, jego zabawy i zajęcia, obserwacje na przechadzkach i wycieczkach, ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej i w kraju, zmiany w przyrodzie i t. p. W doborze tematów, w naprowadzaniu dzieci do samodzielnego obierania tematu, któryby chciały opracować, ujawni się pomysłowość i twórczość pedagogiczna nauczyciela. Początkową formą wypracowania będzie nie opis, ale opowiadanie, jako najbardziej odpowiadające psychice dziecka. Opowiadanie — mówi *Szober* — zaleca się jako pierwszy typ wypracowania między innemi i z tego względu, że mamy w niem do czynienia z ciągłym ruchem, z nieustannie zmieniającemi się obrazami, a ten ruch i zmienność wydarzeń pobudza umysł dzieci i bardziej je zaciekawia, niż opis, wymagający skupienia uwagi przez dłuższy czas na jednym jakimś przedmiocie[24]). Podkreślić też należy fakt psychologiczny, że dziecko zwraca uwagę nie na zjawiska ogólne, ale głównie na konkretne zdarzenia i wypadki dnia codziennego. Takie tematy jak n. p. „Wiosna“, „Burza“, „Praca rolnika“, „Rzemieślnicy“ byłyby dla ucznia w pierwszych latach szkoły powszechnej za ogólne. Natomiast odpowiadają umysłowi dziecka takie tematy, jak: „W naszym ogrodzie już kwitną drzewa“. — „Jaskółki pod strzechą Macieja“. — „Nasz sąsiad Jan wyruszył już w pole“. — „Byłem wczoraj pierwszy raz na pastwisku“. — „Na ulicach płyną strugi wody“. — „Piorun uderzył w drzewo (w dom)“. — „Grad w naszym ogrodzie (w polu)“. — „Byliśmy wczoraj u stolarza“. — „Nasze mieszkanie będzie świeżo malowane“. — „Wczoraj przeprowadziliśmy się do nowego mieszkania“. — „U mojego tatusia w warsztacie“. — „Szklarz był wczoraj w naszej szkole“ i t. p.

Tego rodzaju tematy pobudzają produktywność dziecka, wiążą się bowiem ściśle z jego przeżyciami. Wypracowania te będą początkowo nieudolne, zdarzyć się może nawet, że

---

[24]) *St. Szober.* Zasady nauczania języka polskiego. Str. 86.

niejedno dziecko, zwłaszcza opóźnione pod względem rozwoju umysłowego zrazu nic nie napisze i trzeba je będzie odpowiednio pobudzić, inne kilka lub kilkanaście wyrazów (będą to wyrazy-zdania, charakterystyczne dla dzieci w okresie substancjonalnym — zob. str. 187), inne wreszcie jedno lub dwa zdania. Znajdą się też liczne usterki gramatyczne, ortograficzne i t. p. Objawy te nie powinny nas zrażać, ponieważ będą to samodzielne prace dzieci, a zczasem pod wpływem opowiadania nauczyciela, lektury, dobrych wzorów, wspólnego omawiania wypracowań, dzieci nabiorą stopniowo wprawy w poprawnem wypowiadaniu swoich przeżyć i obserwacyj zapomocą słowa pisanego. Podobnie jak w wyrażaniu się dziecka zapomocą rysunku, tak samo i w wyrażaniu się zapomocą słowa pisanego istnieje stopniowy rozwój od form prostych i nieudolnych do coraz bardziej złożonych i coraz doskonalszych. W rysunkach dziecka ujawnia się najpierw „bazgrota“, potem dążenie do uporządkowania schematu, schemat, doskonalenie schematu i wreszcie ilustracja rysunkowa. W wypracowaniach pisemnych spotykamy najpierw „wyraz-zdanie“, potem zdania proste i rozwinięte, wreszcie złożone; od opisu schematycznego przechodzi dziecko do opowiadania i opisów artystycznych. Narzucanie dziecku gotowej formy byłoby tamowaniem jego rozwoju.

W wypracowaniach wolnych dzieci wiejskich znajdą się niezawodnie i właściwości gwarowe danej okolicy. Sprawa gwary w nauce języka ojczystego na stopniu elementarnym zasługuje na obszerniejsze rozpatrzenie. Tu zaznaczyć tylko należy, że zwalczanie gwary byłoby niewłaściwe. Nauczyciel powinien oceniać wypracowania wolne, w których zauważy wyrażenia i zwroty gwarowe, ze stanowiska indywidualnego wypowiadania się dzieci, ich bystrości obserwacyjnej, a co do strony językowej powinien zwrócić uwagę dziecka, że dany zwrot, czy formę, napisane gwarą, można jeszcze inaczej wyrazić. Trzeba dzieciom powiedzieć, że pewnych form językowych używają tylko Polacy, mieszkający w danej okolicy, ale obok tego poznać musimy także i mowę, którą się posługują wszyscy wykształceni Polacy, i nauczyć się nią władać poprawnie i pięknie. Takie postępowanie jest tem bardziej uzasadnione, że w naszej literaturze utwory pisane gwarą należą do arcydzieł (Tetmajer, Witkiewicz, Orkan), i że w gwarze złożone są skarby językowe. Zczasem gwara, zwłaszcza

w nauce szkolnej, ustąpi w sposób naturalny miejsca językowi literackiemu. Pod wpływem lektury i opowiadania nauczyciela przyswoi sobie dziecko wiejskie stopniowo język ogółu wykształconego, jakkolwiek nie zaniecha w zupełności używania gwary w życiu codziennem, coby zresztą wcale nie było pożądane[25]).

Wolne wypracowania, w których dziecko słowem naiwnem, właściwem wiekowi swojemu i warunkom środowiska, wypowiada swoje spostrzeżenia i przeżycia, wywierają dodatni wpływ na ogólny rozwój duchowy. Ćwiczenia te kształcą styl indywidualny, rozwijają zdolność do pracy produktywnej, ujawniają pierwiastki twórcze. Ażeby cel ten osiągnąć, powinno dziecko poznawać wzory doskonałe pod względem treści i formy. Uczniowie, którzy chętnie czytają, i którzy zapewnione mają umiejętne kierownictwo w doborze lektury, piszą też zazwyczaj dobrze i samodzielnie. Pobieranie bowiem i wchłanianie, tudzież wydajność i tworzenie — są to procesy psychiczne, które się ustawicznie nawzajem uzupełniają. A zatem podstawę ćwiczeń wolnych stanowią sprawozdania z osobistych przeżyć dzieci, następnie nauka rzeczy ojczystych, oparta na bezpośredniej obserwacji i działaniu, tudzież umiejętna lektura arcydzieł odpowiednich dla danego wieku. Sprawozdania dzieci z obserwacyj i osobistych przeżyć umożliwiają nam poznanie ich zasobu wyrazów, co stanowić będzie punkt wyjścia w ćwiczeniach, mających na celu wzbogacanie słownika ucznia. Obserwując jakieś zdarzenie, jakiś przedmiot — słowem zjawisko konkretne — dzieci zdają sprawę ustnie i pisemnie. Nauka rzeczy ojczystych i lektura dostarczają uczniowi materjału językowego, który mu umożliwia samorzutne wyrażanie swych myśli, dążeń i uczuć we właściwy sobie sposób. Tą drogą dojdzie uczeń do zdobycia indywuidalnego, poprawnego, jasnego stylu, nacechowanego prostotą i szczerością.

Tematy wolnych wypracowań, które nauczyciel podaje lub dzieci sobie same obierają w związku z przeżyciami i otoczeniem, uwzględniać winny: 1. życie dzieci w domu, 2. życie w szkole, 3. obserwacje w czasie przechadzek i wycieczek,

---

[25]) *Kazimierz Nitsch.* O języku polskim. Obszar, narzecza, pokrewieństwa, dzieje, opracowania. Wyd. II. Kraków 1921 (Biblj. T-wa Miłośników języka polskiego Nr. 1).

4. ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej lub w kraju, 5. święta, uroczystości ludowe, 6. stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych, ogólnoludzkich i t. p. Podane tutaj tematy wskażą w formie przykładów, jakie możliwości nasuwa życie otaczające i jego różne przejawy, mogące budzić aktywność duchową dziecka, jego popęd do wyrażania się i tworzenia w zakresie nauki języka ojczystego.

I. Dom. — Zabawy i zajęcia dzieci, oraz ważniejsze zdarzenia z życia rodzinnego.

Moja ulubiona zabawa. — Wczoraj puściliśmy latawca. — Moja lalka. — Jak się bawimy na piasku. — Nasze zabawy w lecie (w zimie). — Jutro będziemy mieli wolne. — Mama dziś ma dużo roboty, bo jutro niedziela. — Wczoraj byłam z mamą na targu (w sklepie). — Nasz piesek. — Moje kwiaty na oknie. — Nasz ogródek na wiosnę. — Na naszej ulicy rano. — Na podwórzu naszem jest bardzo wesoło. — Zima nadchodzi. — Wkrótce zawita do nas ś. Mikołaj. — Jutro dostanę od ojca choinkę. — Byli u nas wczoraj goście. — W naszym pokoju wieczorem.

II. Życie dzieci w szkole. — Przechadzki i wycieczki.

Mój pierwszy dzień w szkole. — W drodze do szkoły. — Widok z okien naszej izby szkolnej. — Nasze zabawy w czasie przerw. — Nasza pierwsza wycieczka tegoroczna. — Nasza uroczystość szkolna. — Historja mojego zeszytu (mojej książki). — Mój najulubieńszy przedmiot. — Nasza kooperatywa szkolna. — W naszem akwarjum. — W naszym ogrodzie szkolnym. — Byliśmy wczoraj w kwitnącym sadzie. — Wczoraj zwiedziliśmy urządzenia wodociągowe (gazownię, elektrownię, dworzec kolejowy, pocztę, straż pożarną, park miejski). — Wczoraj byliśmy w Muzeum (na wystawie obrazów). — Nasza przechadzka nad brzegiem rzeki. — Widok z pobliskiej góry. — Łąka w lecie. — Nasze drzewa na wiosnę (w lecie, w jesieni, w zimie). — Las jesienią. — Zima w lesie. — Wczoraj spadł pierwszy śnieg. — Ptaszek wleciał do naszego pokoju. — Co sobie wróbelki opowiadały w mroźny dzień zimowy? — Wczoraj paliło się w naszej wsi (w naszem mieście). — Lody już pękają. — Moja pierwsza podróż koleją. — Nasza rzeka wzbiera.

III. Święta, uroczystości ludowe.

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

IV. Stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich.

Gdybym był bogaty. — Dlaczego nie trzeba kłamać (zabierać cudzych rzeczy, niszczyć rzeczy). — Które zalety u ludzi najbardziej cenię i dlaczego. — Moje najgorętsze pragnienia. — Co myślę, gdy czytam o wojnie. — Która z przeczytanych książek zajęła mnie najbardziej i dlaczego. — Kogo ze sławnych ludzi uważam za wzór godny naśladowania i dlaczego. — Moje plany na przyszłość. — Które obowiązki uważam za najważniejsze i dlaczego. — Jaki zawód pragnąłbym sobie obrać i dlaczego mi się to zajęcie podoba. — Najważniejsze zdarzenie w mojem życiu. — Moje wesołe przygody. — Moje sny, które mi najsilniej utkwiły w pamięci.

V. Dzienniczki (pamiętniki) uczniów, nowelki, charakterystyki osób, wrażenia na podstawie obserwacji obrazu, samodzielnie napisane powiastki, opowiadania na podstawie podanych trzech wyrazów (test Masselona), n. p.: dziewczynka — spiżarnia — lekarz. Chłopczyk — zapałki — straż pożarna. Kot — drzewo — porzucone piórka. Śpioch — wycieczka szkolna — zmartwienie. Wycieczka — żmija — przytomność. Tramwaj — zbiegowisko — krew. Spóźnienie zegarka — wypadek kolejowy — radość. Wojna — głodne dzieci — litościwy żołnierz. Imieniny — zabawki — chore dziecko. Obrazem produkcji dzieci są wreszcie czasopisma i pisemka ilustrowane, w których umieszczają swoje prace bądź to sami uczniowie, bądź też wspólnie nauczyciele i młodzież.

Wypracowanie wolne, jako wytwór spostrzeżeń, myśli, uczuć i zainteresowań dziecka, jest obrazem jego przeżyć i jego psychiki, a tem samem daje nam możność oceny jego umiejętności wyrażania obserwacyj i doświadczeń, tudzież jego rozwoju pod względem językowym. Wspomniałem już,

że w szczególności pierwsze próby wypracowań będą nieudolne — ale są to próby samodzielne, świadczące o mniejszym lub większym wysiłku duchowym, celem zdobycia umiejętności i wprawy w poprawnem wyrażaniu myśli i uczuć, celem zdobycia stylu indywidualnego. Dziecko łamie się z trudnościami, uczy się samodzielnie, zmienia, poprawia swoje myśli zarówno pod względem treści jak i formy. Wypracowanie powinno być obrazem tego szukania najbardziej odpowiedniej formy dla jasnego przedstawienia myśli. Stąd też zjawiskiem naturalnem będą tu pomyłki i błędy, kreślenia i poprawki, jako świadectwo pracy ucznia i jego zmagania się z wynalezieniem właściwej formy, w którą przyobleka treść swego przeżycia, swoich obserwacyj i doświadczeń. A więc kreślenia i poprawki nie mogą wpływać ujemnie na ocenę pracy ucznia, jak to bywa w szkole tradycyjnej, gdzie każde przekreślenie lub dopisek poczytuje się za objaw niedbalstwa. Przecież wcale nas to nie dziwi, że w rękopisach znakomitych autorów pełno znachodzi się kreśleń, poprawek i dopisków. Oceniając wypracowanie wolne, pamiętać należy, że proces fantazji i myślenia, odczuwania — słowem, prąd świadomości płynie raźniej, aniżeli czynność pisania, t. j. mechanicznego utrwalania wytworów myśli i uczuć zapomocą znaków. Trudno wobec tego żądać, aby dziecko wtedy pisało starannie i kaligraficznie. Ważniejsze chyba w chwili opracowania tematu jest zwracanie uwagi na treść, będącą wyrazem życia wewnętrznego, tudzież na poprawną formę językową, aniżeli na piękne pismo, na co szkoła dawna główny kładła nacisk. Jednakże i szkoła twórcza musi przyzwyczaić dzieci do pisania wyraźnego, czystego i starannego i dlatego niechaj przepisują swoje wypracowania, sporządzają czystopis, co zresztą ochotnie uczynią, zwłaszcza że w wypracowaniach wolnych tkwią ich własne przeżycia, że są wynikiem ich zainteresowań i dokumentem ich twórczej pracy.

Nieraz uczeń wyraża swoje myśli i uczucia nietylko słowem pisanem, ale i rysunkiem; jest to naturalna dążność dziecka i dlatego szkoła powinna je zachęcać do ilustrowania wypracowań. Moje zbiory ilustrowanych ćwiczeń pisemnych uczniów szkoły powszechnej świadczą o wielkiem zamiłowaniu naszych dzieci w tym kierunku, tudzież o wybitnych nieraz ich zdolnościach rysunkowych. Zeszyt z wolnemi wypracowaniami, zaopatrzonemi w ilustracje, rysunki, szkice,

fotografje, jest dla ucznia przedmiotem wartościowym, a nawet czemś bliskiem i miłem, — i nie dziwna, albowiem prace tu zawarte własnemi wykonał siłami, albowiem złożył tu swe myśli i uczucia, znajduje tu cząstkę swej duszy.

Wkońcu wspomnieć jeszcze trzeba o poprawie wolnych wypracowań. Korekta ćwiczeń pisemnych — to jedna z najprzykrzejszych bolączek nauczyciela, pochłaniająca niezmiernie dużo sił i czasu. A wyniki tej pracy i tego utrapienia, niszczącego nieraz zapał i umiłowanie zawodu, są minimalne, o czem zresztą świadczą zeszyty naszych uczniów. Wobec tego trzeba zasadniczo zmienić sposób poprawiania ćwiczeń. Zamiast korekty wypracowania każdego ucznia zosobna należy zaprowadzić wspólne omawianie i poprawianie ćwiczeń w związku z zauważonemi usterkami pod względem rzeczowym, gramatycznym, ortograficznym i t. d. Kolejno omawiamy wspólnie z uczniami dane zjawiska ortograficzne albo gramatyczne, polecając im odpowiednie typowe ćwiczenia i w ten sposób wdrażamy ich do poprawnego pisania. Ten sposób będzie o wiele skuteczniejszy, aniżeli podkreślanie błędów czerwonym atramentem, które dzieci zazwyczaj bezmyślnie poprawiają i wypisują w zeszytach. Zamiast cenzury należy zapomocą krótkiej i treściwej uwagi wykazać uczniowi zasadnicze braki i wady względnie zalety w ujęciu czy w opracowaniu tematu. Za każdym razem poprawiamy w ten sposób wypracowania kilku uczniów, coraz to innych, poczem następuje wspólne omówienie. *Gansberg* radzi też, aby od czasu do czasu jedno z ćwiczeń napisać na tablicy w tej formie, w jakiej je uczeń wyraził, celem wspólnego opracowania i poprawienia. Tu przekonają się dzieci, na ile to różnych rzeczy należy zwracać uwagę przy pisaniu i swoje własne wypracowania będą oceniały coraz bardziej krytycznie, jakkolwiek nie będzie korekty każdego zosobna. Pouczająca dla dzieci będzie też wzajemna poprawa wypracowań; niechaj jeden uczeń poprawia drugiemu, a nauczyciel potem skontroluje, czy poczynione uwagi są słuszne[26]). Stopniowo włożą się dzieci do planowego przedstawienia rzeczy, do uwydatnienia myśli istotnych, a omijania szczegółów, nie mających znaczenia. Cel ten osiągniemy na podstawie umiejętnie prowadzonej lektury, wspólnego omawiania i poprawiania ćwiczeń,

---

[26]) *F. Gansberg.* Der freie Aufsatz. Lipsk 1922.

tudzież przez zwracanie uwagi uczniów na doskonałe wzory. Tak więc zagadnienie korekty w metodyce wypracowań winno być rozwiązane w tym duchu, aby w miejsce poprawy zeszytów wszystkich uczniów odbywało się wspólne omawianie typowych zjawisk językowych i ortograficznych, tudzież w związku z tem odpowiednie ćwiczenia. Żmudne i ogłupiające wyszukiwanie błędów w wypracowaniach wszystkich uczniów kolejno i podkreślanie ich czerwonym atramentem, jest bezcelowem marnowaniem czasu.

Podczas wspólnego omawiania prac pisemnych wskazane są: ostrożność, subtelne zrozumienie i odczuwanie duszy dziecka, takt pedagogiczny; pamiętać więc powinien nauczyciel, aby nie urazić i nie dotknąć małego „autora", ponieważ przez to wywołuje u niego onieśmielenie, brak zaufania we własne siły, a nawet zniechęcenie. „Nauczyciel — mówi *Trentowski* — ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności, winien się przenieść w duszę dziecka, a zatem powinien być dobrym psychologiem[27]).

---

[27]) Zagadnieniu ćwiczeń pisemnych poświęcona jest wartościowa monografja *Anieli Szycówny* „Metodyka wypracowań", 2 tomy. Warszawa 1919. Zob. też *Z. Majewskiej* „Wypracowanie w szkole powszechnej" (*Rocz. Ped.* Tom I, 1921). — *H. Życzyński.* Metodyka wypracowań pisemnych. — Zbiorek oryginalnych ćwiczeń pisemnych uczniów szkół powszechnych znajdzie czytelnik w mojej broszurce „Z metodyki wypracowań". Warszawa 1920. (Najpierw drukowane w czasopiśmie „*Nowe Tory*". Warszawa, Nr. 6—7, 1913.)

III.

TWORZENIE NOWEJ SZKOŁY.

Od czasów przedwojennych upłynęło lat kilkanaście, kiedy znów miałem możność bezpośredniego zetknięcia się z nauczycielstwem i przypatrzenia się jego pracy około tworzenia nowej szkoły w różnych krajach[1]). W ciągu tego czasu dokonał się duży postęp około realizacji szkoły twórczej, głównie dzięki zbiorowym wysiłkom nauczycielstwa i ciągłym próbom podejmowanym przez wybitnie uzdolnione jednostki. Praca ta zmierza w dwu kierunkach uzupełniających się nawzajem: popierwsze dotyczy pogłębiania samej koncepcji szkoły twórczej na podstawie bogatych już obecnie doświadczeń i znakomitych wyników praktycznych; powtóre coraz liczniejsze koła zwolenników nowego wychowania wpływają na przekształcenie całego szkolnictwa publicznego w duchu nowej szkoły. Wskutek rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych, wskutek napływu do szkolnictwa młodego pokolenia nauczycieli kształconych w wyższych uczelniach — w Instytutach i Akademjach Pedagogicznych — praca reformatorska postępuje dziś w coraz szybszem tempie. Chcąc się podzielić z nauczycielstwem mojemi wrażeniami z ostatnich dwukrotnych kilkumiesięcznych podróży pedagogicznych w r. 1924 i 1927, podam treściwą charakterystykę niektórych nowych szkół zagranicą i w Polsce. W r. 1924 zwiedziłem szkoły w Dreźnie, Hellerau, Lipsku, Hamburgu, Bremie i w Brukseli, w r. 1927 zaś w Genewie, Bazylei, Zurychu i we Wiedniu. Charakterystyka nasza obejmuje też szkoły doświadczalne w Polsce zwłaszcza w Łodzi i Krakowie na podstawie bezpośredniej obserwacji, i w Chełmie lubelskiem

---

[1]) Zob. Z podróży pedagogicznej. — Wrażenia i refleksje (*Ruch Ped.* Nr. 9 i 10, r. 1913) i Dziecko i szkoła na Międzynarodowej wystawie w Lipsku. (*Ruch Ped.* Nr. 1—2, r. 1917.)

na podstawie sprawozdania ogłoszonego drukiem. Wreszcie poświęcimy uwagę naszą nowszym metodom, stosowanym w szkolnictwie amerykańskiem.

1. *Szkoła pracy i spólnota szkolna w Niemczech.*

Na czoło ruchu pedagogicznego i reform szkolnych w Rzeszy niemieckiej wysuwają się przedewszystkiem Saksonja, kraj wysoce uprzyemysłowiony, Turyngja i stare miasta hanzeatyckie Hamburg i Brema. Tu wytworzyły się ogniska kultury pedagogicznej, wywierające silny wpływ na inne kraje niemieckie. Prądy reofrmatorskie, zmierzające ku nowej szkole w Saksonji różnią się — jak później zobaczymy — pod wielu względami od doświadczeń w szkołach społecznych w Hamburgu i Bremie. W Dreznie, w Lipsku i innych miejscowościach Saksonji realizuje nauczycielstwo koncepcję szkoły w duchu Gaudiga, wprowadzając nowe metody do państwowych szkół powszechnych. W Dreznie szkoła XLVI *(Georgplatz* 5), szkoła w Hellerau, szkoła LIV w Lipsku *(Connewitz),* mające odpowiednie warunki, przekształcone zostały jeszcze w latach 1913—14 na szkoły doświadczalne. Wojna przerwała pracę twórczą na szereg lat i dopiero w r. 1920 podjęto na nowo próby, które dają dziś coraz lepsze wyniki.

Zatrzymajmy się w szkole doświadczalnej w Dreznie. Wchodzimy do wspaniałego budynku, otoczonego obszernym dziedzińcem. Sale szkolne urządzone zupełnie inaczej, aniżeli w szkołach tradycyjnych. Zamiast ławek widzimy stoliki i krzesełka dla dzieci, wzdłuż dwu ścian przymocowane są tablice z linoleum, lub też ściany same odpowiednio pomalowane służą jako tablice. Przy innych ścianach znajdują się szafy i półki na materjały i narzędzia, piaskownice, skrzynie z gliną i t. p. W budynku jest duża pracownia robót ręcznych z 20 warsztatami dla dzieci, nowocześnie urządzona pracownia fizyczna, sala bibljoteczna i czytelnia dla dzieci, sala muzyczna i teatralna, dwie kuchnie szkolne. Szkoła posiada dwa przenośne aparaty do wyświetlania obrazów i epidjaskop. W jednej klasie liczba dzieci wynosi od 30 do 35, które wychowuje w miarę możności jeden nauczyciel w ciągu czterech lat. W pierwszych czterech oddziałach istnieje tu system wychowania koedukacyjny.

Materjał naukowy na stopniu niższym, częściowo też i na wyższym, czerpie nauczyciel z przeżyć własnych i uczniów w związku ze środowiskiem i zdarzeniami życia codziennego. Jest to więc nauczanie okolicznościowe i koncentracyjne *(Gesamtunterricht)*. Nauczyciela w szkole doświadczalnej obowiązuje program ramowy, w którym wytknięty jest głównie ostateczny cel nauki, jaki powinien być osiągnięty w zakresie nauki koncentracyjnej, lub też w zakresie poszczególnych przedmiotów po czterech, względnie po ośmiu latach. Cel jest naogół ten sam, co i w zwykłych szkołach, ale dochodzi się doń innemi drogami. Niema tu również obowiązującego rozkładu godzin. Nauczanie robót ręcznych pozostaje w związku z innemi przedmiotami. O ile tylko pogoda sprzyja, dzieci uczą się na wolnem powietrzu. W porze poobiednej organizują nauczyciele wolne kursy dla dzieci; na każdy z nich może być przyjętych co najwyżej 20 uczestników. W r. 1924/25 czynne były dla chłopców z oddz. VII VIII-go kurs fizyko-chemiczny, rysunkowy i gimnastyczny, dla dziewcząt kurs przyrodniczy, śpiewu i robót kobiecych, nadto wspólne kursy śpiewu chóralnego i muzyki instrumentalnej, angielskiego i stenografji. Na kurs zgłaszają się dzieci dobrowolnie, ale z chwilą zapisania się mają obowiązek uczęszczania na naukę do końca trwania kursu. Równocześnie na dwa kursy uczeń przyjęty być nie może.

Szkoła dba o wychowanie estetyczne dzieci, uprawiając zdobnictwo, rysunek, sztukę dramatyczną i muzykę. Dzieci ćwiczą się w ilustrowaniu bajek, opowieści, historji, w zdobieniu książek, ścian i okien izby szkolnej. Dzieci wykonują też różne przedmioty użytkowe i same je zdobią, przyczem ujawnia się ich pomysłowość i smak artystyczny. Duży nacisk kładzie szkoła na pielęgnowanie sztuki dramatycznej — od dialogu w nauce języka ojczystego do przedstawień scenicznych. Panuje tu duch solidarności i kooperacji, zapał do pracy i nauki, poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Duch ten ujawnia się zwłaszcza w chwilach przygotowania uroczystości szkolnych, wystawy prac uczniowskich, a wreszcie w wydatnej pomocy rodziców, którzy czynny biorą udział w życiu szkoły i własnym kosztem sprawiają różne urządzenia potrzebne szkole. Często odbywają się zebrania rodzicielskie, na których bywają poruszane różne zagadnienia wychowawcze. Tematem obrad było w tym czasie

zagadnienie: „Karta indywidualności czy cenzury szkolne". Środowisko socjalne, inicjatywa rodziców, przyroda — wszystkie te czynniki wpływają na życie szkoły. Oto w czasie mojego zwiedzania, piękna w swych różnorodnych i bogatych przejawach jesień nadaje temu życiu swe piętno. Podziwiamy barwność jesieni w sali szkolnej, ujawnia się ona w pracach dzieci, w ich zajęciach, w tematach lekcyj, w zdobieniu i t. p.

Niezwykle zajmująco przedstawia się obraz pracy dzieci w szkole doświadczalnej, gdzie spędziłem kilka dni w różnych oddziałach. Ani śladu owej atmosfery sztywności, tego szablonu, jakie panują w szkole tradycyjnej. Podziwiałem naturalną swobodę dzieci, ich ujmujący sposób witania się z gośćmi, zwiedzającymi szkołę. Onieśmielenie, lęk wobec zwiedzających nieznane są tym dzieciom. Bardzo serdecznie witali malcy inspektora szkolnego, podawali mu rękę i rozmawiali z nim swobodnie. Wejdźmy do oddziału I-go. Dzieci niespełna 30 — chłopcy i dziewczynki. Między dziećmi niemieckiemi znalazł się tu też 1 Czech, 1 Rosjanin i 1 Holenderczyk. Pora jesienna dostarcza wielu tematów i zagadnień. Dnia poprzedniego były dzieci na wycieczce i przyniosły dużo barwnych liści, z których niejedno uwiło ładny wieniec. Praca rozpoczyna się nastrojową pieśnią jesienną, poczem dzieci zabierają swe krzesełka, skupiają się wokół nauczyciela i rozpoczyna się żywe opowiadanie o zdarzeniach na wczorajszej przechadzce jesiennej. Głównym przedmiotem obserwacji są liście jesienne, dzieci zwracają uwagę na ich barwy, kształty, na szypułki, żyłki, ząbki i t. d. Po upływie jakiej pół godziny wracają z krzesełkami do swych stolików, ale cicho i ostrożnie, bo oto nauczyciel przypomniał malcom niedawno omawianą maksymę życiową: „mówić łatwo, ale czynić trudniej", którą należy umieć zastosować przy każdej sposobności. Przy stolikach dzieci zajęte są pracą: wycinają liście z barwnego papieru, rysują, piszą wyrazy i krótkie zdania w związku z pogadanką o liściach. Pismo ma charakter rysunku. Wykonane prace i rysunki dają sposobność do liczenia. Dzieci liczą na barwnych kwadracikach naroża górne, dolne, po prawej i lewej stronie, układają zagadnienia rachunkowe. Tak więc po doznanych wrażeniach i poczynionych spostrzeżeniach w czasie przechadzki i pogadanki o liściach jesiennych następuje ekspresja zapomocą różnych środków technicznych. Uczucia, myśli i czynności dzieci skupiały się około jednego

tematu, który pobudzał różne funkcje ich jaźni, przeżycia estetyczne wywoływała nastrojowa pieśń jesienna, oglądanie liści zaostrzało zmysł obserwacji, różne prace ujawniały aktywność malców. Było to więc nauczanie koncentracyjne. W poruszaniu się dzieci, w przenoszeniu się z jednego miejsca na drugie wraz z krzesełkami ujawniła się tendencja do opanowania ruchów, do przestrzegania pewnych form ze względu na drugich. W ten sposób przechodzą dzieci szkołę karności i odpowiedniego zachowania się, co oczywista wpływa na ich uspołecznienie. Po skończonej pracy jedno z dzieci idzie po zmiotkę i łopatkę i ostrożnie zamiata papierki i inne odpadki. Po 4-godzinnych zajęciach dzieci wcale nie spieszą się do domu, nie znać po nich zmęczenia, a niejedno z nich objawia nawet ochotę do dalszej pracy.

Podobnie jak w oddziale I-szym, i w innych dzień szkolny rozpoczyna się zazwyczaj od krótkiego sprawozdania dzieci na temat ich przeżyć dnia poprzedniego. W oddziałach wyższych, od III-go począwszy, uczniowie piszą kolejno w osobnym zeszycie klasowym *„dzienniczki“*, które dają treściwy obraz zajęć i ważniejszych zdarzeń w ubiegłym dniu szkolnym. Poza tem nauczyciele piszą po każdym dniu szkolnym sprawozdanie *(Arbeitsbericht)*, notując tematy i zwięzłą treść zajęć w odpowiednich rubrykach. (Zob. podany niżej wzór). W ten sposób powstaje wierny obraz pracy szkolnej w ciągu roku. Tematy w poszczególnych rubrykach ułożone są według zasady koncentracji z uwzględnieniem środowiska.

Data	Wspólne obserwacje i przeżycia jako podstawa nauczania	Nauka o rzeczach ojczystych	Język ojczysty	Śpiew	Rachunki i geometrja	Rysunki	Ćwiczenia cielesne i gry	Nauka moralna i religja	Uwagi

W podobnych warunkach i na podstawie podobnych metod, jak w szkole XLVI w Dreźnie, odbywa się praca w szkole LIV w Lipsku, która jest zarazem szkołą ćwiczeń tamtejszego

Instytutu Pedagogicznego. Zasada koncentracji i aktywności ma tu pełne zastosowanie. Dla ilustracji podaję kilka obrazków lekcyjnych w poszczególnych klasach.

Na lekcji w kl. II-giej, której tematem była pogadanka o odzieży, jedno z dzieci grało rolę krawca, inne zaś zamawiały u niego ubrania, lub też proponowały kupno tych przedmiotów, jakie są potrzebne w warsztacie krawieckim, n. p. maszyny do szycia, materjały odzieżowe, noże, igły, nici, guziki i t. p. Krawiec przyjmuje też pomocnika, a dzieci w formie przykładów z życia wymieniają zalety, jakie go cechować powinny (uprzejmość, sumienność, punktualność). W związku z tematem dzieci obserwują materjały i narzędzia krawieckie, ćwiczą się w posługiwaniu nożycami.

Inny oddział kl. II-giej zajęty był w tym okresie pracą, która w zupełności pochłaniała dzieci. Niedawno odbyła się wycieczka do wielkiego Ogrodu zoologicznego w Lipsku i oto dzieci pracują nad jego odtworzeniem. W środku klasy ustawiony stopień, na którym budują Ogród zoologiczny. Obok nagromadzone potrzebne narzędzia i materjały: piasek, kamyki, glina, tektura, patyczki, klocki, plastelina, nożyce, młotki i t. p. Dzieci budują klatki, groty, domki, modelują zwierzęta, jakie widziały w ogrodzie zoologicznym: jedne słonia, lwa, tygrysa, małpy, inne żółwie, węże, ryby i t. d. W związku z tą pracą odbywają się ćwiczenia językowe. Dzieci piszą na temat swoich spostrzeżeń krótkie zdania, tworzące całość. U wejścia do Ogrodu oparkanionego patyczkami widnieje odpowiedni napis, podobnie umieszczają napisy na grotach, klatkach i domkach, podające nazwę zwierzęcia.

Nader interesująco przedstawia się lekcja w kl. III-ciej poświęcona opracowaniu wolnego ćwiczenia na temat: „*Nadgryziony liść dębu*“. Na podstawie obserwacyj i przeżyć podczas przechadzki układają dzieci plan wypracowania (wycieczka — liść dębowy — wiosna — gąsienica — poczwarka — jesień) i następnie według tej dyspozycji opracowują temat na kartkach. Po napisaniu nauczyciel odczytuje najpierw jedno z wypracowań i zapytuje, na co dzieci zwracać będą uwagę w czasie czytania innych ćwiczeń. Odzywają się różne głosy: na to, czy ładnie napisane — czy poprawnie — czyje wypracowanie — po czem można będzie poznać, kto pisał. Po odczytaniu trzech innych wypracowań pyta nauczyciel,

które z nich dzieciom najwięcej się podoba i dlaczego. Jeden z uczniów proponuje, by zadanie, które się najbardziej podobało, przeczytać jeszcze raz (lub napisać na tablicy) i poprawić, by wypadło jeszcze ładniej. Odbywa się wspólna korekta tuż po napisaniu wypracowania. W toku analizy dzieci podają lepsze określenia, zwracając uwagę na poprawność ortograficzną i gramatyczną, na zwroty, na barwność i plastykę słowa. Przypominają sobie, że liść na wiosnę był delikatny, jasno zielony, soczysty, a teraz, w jesieni wygląda inaczej, zmienił się. Analizując odczytane opracowania, podkreśla nauczyciel elementy optyczne, plastykę słowa, pierwiastki uczuciowe, zawarte w zadaniach i w ten sposób zarysowują się przed nami różne typy umysłowe wśród dzieci: typ obserwatorów objektywnych, odznaczających się dokładnością w przedstawianiu rzeczy konkretnych, lub też typy uczuciowo-fantazyjne, typy subjektywne, u których przeważają pierwiastki emocjonalne i fantazyjne.

Zwróćmy jeszcze uwagę naszą na lekcję w klasie IV-tej, prowadzoną według zasady koncentracji z uwzględnieniem środowiska. Temat *„Ryby w stawie“* wyłonił się z obserwacyj i przeżyć dzieci. W pobliskich stawach w okolicy Lipska odbywa się w pewnych okresach połów ryb. Uczniowie wykazują dużo wiadomości o życiu ryb, wiedzą, jak je łowią, słyszeli też o okresach łowienia. Jeden z uczniów opowiada o zwyczajach tamtejszej ludności w związku z połowem ryb. W dniach tych odbywa się uroczystość ludowa w pobliskiej wsi — kiermasz *(Kirmse)*, w którym uczestniczył — byli tam muzykanci — odbywały się tańce ludowe — sprzedawano specjalne pieczywo i potrawy. Sale restauracyjne ozdobione wieńcami, lampjonami, girlandami. Rano odbywają się w kościele wiejskim nabożeństwa. Zastanawiano się nad pochodzeniem wyrazu *„Kirmse“*, albo jak mówią w innych okolicach *„Kirmes“*, (kiermasz), utworzonego ze słów *Kirche* i *Messe*. Pogadanka ta nasunęła jeszcze inne podobne zagadnienia językowe i w ten sposób uczniowie mieli sposobność głębszego poznania przejawów i zmian językowych oraz ducha mowy ojczystej.

W szkołach doświadczalnych w Dreznie i Lipsku istnieje system klasowy — każdy rocznik dzieci uczy się oddzielnie w osobnej sali. Odmienna jest organizacja pracy szkolnej w uniwersyteckiej szkole doświadczalnej w Jenie i we wspól-

notach szkolnych w Hamburgu i Bremie. Kierownikiem szkoły w Jenie, t. zw. szkoły życia społecznego *(Lebensgemeinschaftschule)* jest jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych prof. tamtejszego uniwersytetu *P. Petersen*, który opracował podstawy teoretyczne wychowania nowoczesnego i plan organizacji nowej szkoły[2]). Postawił on sobie zagadnienie, jak należy zarganizować szkołę, w którejby indywidualność dziecka miała warunki stania się osobowością, t. j. jednostką uspołecznioną, zdolną do pracy produktywnej, do tworzenia wartości wzbogacających życie społeczne. Tą formą organizacyjną jest spólnota szkolna, skupiająca około kierownika-wychowawcy i przywódcy pewną ilość wolnych i równouprawnionych jednostek, z których każda jest tu celem sama dla siebie i które złączone ze sobą więzami miłości bratniej wspólnemi siłami zmierzają do urzeczywistnienia wartości idealnych.

Szkoła jenajska, będąca zarazem terenem praktyki studentów Instytutu Pedagogicznego (jest to instytut trzechletni w ramach uniwersytetu dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych), jest znakomicie wyposażona w urządzenia, przystosowane do pracy grupowej jak i indywidualnej. Są tu więc mniejsze i większe stoliki, krzesła, szafy na materjały i narzędzia, na mapy i książki. Katedry ani stołu osobnego dla nauczycieli niema. Ściany odpowiednio pomalowane służą jako tablice, na oknach umieszczone są akwarja, terarja i kwiaty, na ścianach prace uczniów. Zczasem izba szkolna przekształca się na „dom dzieci".

Dzieci podzielone na grupy, liczące na stopniu niższym najwyżej 35, na wyższym od 25—30 uczniów. Przy dwu stołach jest po sześć miejsc, przy czterech po cztery miejsca i nadto są 4 stoliki, każdy dla jednego ucznia. Według dotychczasowych obserwacyj Petersena tworzą się najczęściej w sposób samorzutny grupy złożone z 3—4 uczniów, pracujących wspólnie, przyczem ujawnia się u nich od czasu do czasu tendencja do pracy w pojedynkę i wówczas udają się do stolików jednoosobowych. Dzieci nie mają stałych miejsc i zmiany wynikają z każdorazowych potrzeb w związku z pracą grupową. Wogóle dzieci poruszają się tu swobodnie w sali i w całej szkole,

---

[2]) *P. Petersen.* Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927.

nie opowiadają się, gdy wychodzą lub wchodzą. Ta swoboda, pozostawiona dzieciom, wpływa nader dodatnio na ich rozwój fizyczny, przyczem podkreślić należy, że nie daje ona powodu do jakichkolwiek nadużyć. Od pierwszej bowiem chwili wdraża się dzieci do przyswojenia sobie właściwych form zachowania, których wyrazem jest ciche chodzenie po sali, rozmowa szeptem w czasie pracy, ukłon, wzajemna wyrozumiałość i pomoc. Istnieją więc granice wolności i swobody ze względu na równe prawa innych członków grupy. Najważniejszym środkiem jest tu aktywne wdrażanie, a nie słowne upominanie. Życie w grupie wymaga też utrzymania porządku; przed opuszczeniem sali uczniowie kontrolują, czy wszystko pozostawili w należytym stanie.

Doświadczenie wykazało, że przy grupowej organizacji nauki dzieci mogą pracować dłużej, aniżeli 45 minut. Praca rozłożona jest na dwa okresy, trwające po 1 godz. i 45 min. Pomiędzy temi okresami jest tylko jedna przerwa 35 minutowa, przeznaczona na posiłek i w tem 10 minut na gry i zabawy.

Szkoła uniwersytecka w Jenie obejmuje trzy oddziały: a) 1—4 rok nauki, 5—6-ty i 7—8-my, a więc istnieją tu trzy większe grupy uczniowskie. W ramach tych grup tworzą się samorzutnie mniejsze grupki, złożone z 3—4, rzadziej z 5—6 uczniów, kierujących się sympatją, przyjaźnią, wspólnemi zainteresowaniami, wspólnym tematem pracy. Grupy te, skupiające dzieci różnego wieku, mają charakter dynamiczny i ulegają zmianom, wynikającym z rodzaju pracy, n. p. przy opracowaniu zagadnień rachunkowych łączą się nieraz inne jednostki, aniżeli podczas robót ręcznych. Tensam uczeń, który n. p. w grupie rachunkowej jest kierownikiem prac, może być w grupie robót ręcznych czy geograficznej tylko biernym członkiem i naśladowcą. Poszczególne grupy urządzają od czasu do czasu wystawę swych prac, którą inne zwiedzają.

Obok nauki wspólnej i obowiązkowej dla wszystkich grup istnieją kursy specjalne dla poszczególnych grup, również obowiązkowe i „kursy wolne“, na które uczniowie zgłaszają się dobrowolnie. Zgóry ogłasza się program i czas trwania kursu wolnego. W razie zapisania się na taki kurs uczeń obowiązany jest uczęszczać do końca. Pod kierunkiem nauczyciela uczeń zdobywa elementy w zakresie każdego przedmiotu

(Elementargrammatik), i po opanowaniu podstaw i techniki pracy uczy się w dalszym ciągu samodzielnie, umie się posługiwać odpowiedniemi materjałami, narzędziami, pomocami naukowemi. Niema tu przymusu, by wszyscy uczniowie postępowali równocześnie w każdym przedmiocie, poza opanowaniem pewnego minimum wiadomości. W tym celu opracowuje się program minimalny z różnych dziedzin wiedzy. Rzeczy przekraczających ramy programu minimalnego uczą się dzieci na kursach.

W pierwszych 4 latach istnieje nauka koncentracyjna, której treść oznaczają dzieci same. W 4-tym roku organizuje się pierwszy kurs krajoznawstwa, w 5-tym i 6-tym roku nauki kursy są coraz liczniejsze, w miarę jak się ujawniają zdolności i zainteresowania uczniów. W 7 i 8-mym roku zaznaczają się już silne zainteresowania zawodowe i w związku z tem odbywa się organizowanie odpowiednich kursów. Petersen rozróżnia trzy fazy w okresie szkoły powszechnej, która według niego winna być 10-letnia: a) okres wszechstronnego, harmonijnego kształcenia; b) okres poprzedzający przygotowanie zawodowe (zwany przez Ferrière'a *„pré-apprentissage"*) i c) właściwy okres nauki zawodowej. Zależnie od rozwoju okresy te występują u poszczególnych jednostek w różnym czasie.

W ramach spólnoty szkolnej odbywa się kształcenie, w którem na pierwszy plan wysuwa się funkcja wychowawcza, zmierzająca do rozwoju cielesnego, do przyswojenia dzieciom właściwych form zachowania i dobrych obyczajów. W tym celu uprawia się gimnastykę rytmiczną według metody Dalcroze'a, zabawy i gry, wycieczki, ćwiczenia gimnastyczne, sporty, odbywają się też odpowiednie ćwiczenia, rozwijające pożyteczne nawyki, mające na celu przyzwyczajanie dzieci do porządku i czystości, dobrych manier w obejściu z drugimi, w czasie jedzenia i t. p. Ćwiczenia w mówieniu zmierzają do rozwoju organów mownych tudzież do umiejętności wyrażania się ścisłego i w pięknej formie. W kształceniu zmysłów posługuje się szkoła pomocami według Decroly'ego *(les jeux éducatifs)* i Montessori, które stara się udoskonalić i przystosować do warunków miejscowych. Zmierza do sporządzenia takich pomocy naukowych, któreby pobudzały dziecko do samodzielnej pracy, do samodziel-

nego uczenia się i pomysłowości. W związku z tem pozostają prace ręczne, pobudzające rozwój duchowy dziecka. W zakres programu wchodzą następnie: czytanie, pisanie, ortografja, rachunki, gramatyka, wreszcie te przedmioty, które stanowią kulturę ogólną człowieka współczesnego. Szkoła zmierza też do tego, by jak najwięcej dzieci ludu opanowało jeden język obcy, ze względu na coraz ściślejsze stosunki międzynarodowe. Program ten stanowi całość organiczną i w życiu szkolnem wszystkie zajęcia dzieci i zabiegi wychowawcze nawzajem się przenikają i uzupełniają, zmierzając do urzeczywistnienia celu, o którym wyżej była mowa.

Spólnotami szkolnemi są też szkoły doświadczalne w Hamburgu i Bremie. Szczególnie ciekawy eksperyment pedagogiczny przedstawia miejska koedukacyjna szkoła w Hamburgu przy ul. *Berliner Tor*. Eksperyment rozpoczął się od zupełnego zburzenia szkoły tradycyjnej, na gruzach której tworzyć się zaczęła spólnota szkolna. To też w początkach istniał tu prawdziwy chaos. Zerwano z dawniejszym programem nauki, z rozkładem godzin, z systemem klasowym. Dzieci robiły, co im się żywnie podobało, hałasowały, wałęsały się po budynku szkolnym, nie uczyły się wcale. Przyzwyczajone do surowego z zewnątrz narzuconego rygoru w szkole tradycyjnej nie umiały zrazu korzystać z nadanych im praw i swobody. Niejedno z dzieci, przyszedłszy do domu płakało, że się nic nie uczy w szkole i że nic teraz nie zadają, jak o tem wspominają b. wychowankowie spólnot szkolnych w swych pamiętnikach. Dopiero zczasem poczęły się z tego chaosu wyłaniać nowe formy życia szkolnego. Dzieciom po pewnym czasie sprzykrzyły się takie stosunki i samorzutnie doszły do przeświadczenia, że trzeba zaprowadzić porządek, trzeba zorganizować pracę i naukę. Potworzyły się grupy uczniowskie z obranym nauczycielem na czele i rozpoczęła się praca w nowych warunkach.

Do pracy w tej szkole zgłosili się dobrowolnie wybitni i przeważnie młodzi nauczyciele, tworząc Radę Pedagogiczną (kolegjum) z kierownikiem wybranym na 3 lata. Niema w tej szkole — jak już wspomniałem — „klas“, a tylko „grupy“, n. p. grupa nauczyciela *Hoffmana, Wolgasta, Petersa, Goesa* i innych. Dzieci dobrowolnie obierają sobie grupę, w której chcą się uczyć tak, że w jednej izbie szkolnej spotykamy dzieci

różnego wieku i o różnem przygotowaniu. Z grupy tej tworzy się mała społeczność szkolna, która wspólnie z nauczycielem tworzy sobie program pracy i wyznacza godziny ćwiczeń w czytaniu, pisaniu i rachowaniu. Ćwiczenia te wynikają z życia, bo oto mały obywatel wybiera się na zakupno przyborów i trzeba odczytać nazwisko kupca, obliczyć należytość, inny chciałby list napisać i trzeba się tej sztuki wyuczyć. Dzieci opowiadają sobie wzajemnie swoje przeżycia, które następnie opracowują pisemnie. Wykonane rysunki, szkice, wycinanki, wyroby z drzewa i metalu przedkładają do oceny swej społeczności. Omawianie prac wypełnia „godzinę rysunkową i robót ręcznych". Na godzinę „czytania" przynosi jedno z dzieci książkę, która mu się spodobała, i czyta ją głośno swym kolegom. Bardzo często urządza mała społeczność przechadzki i wycieczki krajoznawcze, nieraz kilkudniowe; nieraz otrzymuje zaproszenie dzieci w innem mieście i wyjeżdża na tydzień lub dwa, aby się tam uczyć. Podobnie jak w Lipsku, Dreźnie i w Jenie, odbywają się i tu wolne kursy dla dzieci. W skład społeczności wchodzą dzieci, rodzice i nauczyciele, tworząc zharmonizowaną gminę szkolną.

Wspomniałem już, że w szkole tej nie obowiązuje nawet program ramowy i że nauka odbywa się przeważnie w ten sposób, iż dzieci same wysuwają zagadnienia, które je w danym czasie interesują. Po nauce piszą dzieci każdego dnia sprawozdanie z pracy w szkole. Temat wyłania się w toku pogadanki z życia w szkole, w mieście, w kraju, w świecie i na tem tle odbywa się nauka przyrody, historji, geografji i t. p. W szkole tej spędziłem niezwykle interesujące chwile. Wchodzę z nauczycielem i ze zwiedzającym właśnie szkołę wizytatorem z Bremy do sali, na której drzwiach widnieje napis *„Gruppe des H. Ernst Peters"*. W drodze pytam p. Petersa, jaki jest dziś plan pracy w jego grupie. Nie wiem jeszcze — brzmi odpowiedź — zależy to od dzieci, od pytań, jakie postawią. W sali zebrana gromadka około 30 dzieci — chłopców i dziewcząt — w wieku od 10 do 13 lat. Nauczyciel, przedstawiając mnie, powiada dzieciom, że ten pan przyjechał z Polski, z Krakowa. Samorzutnie pojawia się odrazu „zagadnienie" jednej z uczenic, „gdzie jest Polska" i żądanie dzieci, aby im ten pan opowiedział o Polsce. W ten sposób zaczęła się na ten temat przeszło 3 godzinna rozmowa z dziećmi hamburskiemi.

Postanowiłem najpierw wybadać, co wogóle mali obywatele hamburscy wiedzą o Polsce. Okazało się, że niewiele i że mylne mają wiadomości o tym kraju. Jeden z uczniów opowiada, że do Hamburga przybyli robotnicy polscy, ale robotnicy hamburscy (rodzice tych dzieci) nie byli z tego zadowoleni, bo przybysze pracowali za niższą zapłatą w tutejszych fabrykach i z tego powodu rodzice na nich narzekali. Inny znów powiada, że „Polska pożywiła się porządnie, zabierając Niemcom Śląsk Górny i korytarz pomorski". Słyszeli też o tem, że ludzie w tym kraju nie dbają o czystość. Tyle dzieci hamburskie wiedziały o Polsce.

Rozwiesiliśmy mapę powojennej Europy i oznaczyliśmy położenie Polski, jej kierunek i odległość od Hamburga. Nie szło to łatwo, bo dzieci orjentowały się słabo, a jedno z nich twierdziło, n. p., że „Kraków leży w Rosji". Trzeba im było opowiedzieć treściwie o Polsce przedrozbiorowej, o państwie, które istniało przez długie wieki, ale zagrabili je obcy i lwią część zabrali Niemcy. Zapytałem dzieci, czyby to było sprawiedliwie, gdyby ktoś ich rodzicom zabrał przemocą coś bardzo drogiego i gdyby potem, po upływie lat wielu mogli swoją własność odebrać z rąk przywłaszczycieli. Dzieci przyznały, że takie postępowanie byłoby sprawiedliwe i doszliśmy wkońcu do wniosku, że Polska słusznie postąpiła, odbierając swoje ziemie po wojnie światowej. Poszło to dość łatwo, tem bardziej, że Hamburczycy nie pałają zbytnią sympatją ku Prusakom.

Następnie stawiały dzieci w związku z tematem wcale inteligentne pytania, n. p.: Czy w Polsce jest tak rozwinięty przemysł i handel jak w Hamburgu, czy tam są wysokie góry, czy też są niziny, jak tu u nas, czy tam bardzo zimno i czy się dzieci polskie ślizgają, czy ludzie tam są weseli, czy też tacy smutni i powolni (flegmatyczni), jak u nas; jaka tam jest religja i czy ludzie tamtejsi są przesądni; jakie są szkoły w Polsce, czy są szpitale; czy jest kolej nadziemna, jak w Hamburgu i t. p. Jedna z dziewczynek wspomniała, że jej siostra czytała *Quo vadis* Sienkiewicza i że to bardzo piękna książka. Dużo wówczas znalazło się wśród dzieci ochotników, którzy postanowili przeczytać tę piękną książkę. Przeszło 3 godziny trwała ta swobodna rozmowa o Polsce, podczas której dzieci stawiały coraz to nowe pytania w związku z tematem. Szczególniej zajęło ich opowiadanie o wysokich Tatrach i o Kra-

kowie i ucieszyły się bardzo, gdy im przyrzekłem, że po powrocie do mojej Ojczyzny poślę im widoki Krakowa i Tatr, tudzież obrazy pięknych strojów ludowych.

Szkoły nowe w Bremie, gdzie działają tak znakomici pedagogowie, jak *Scharrelmann* i *Gansberg,* torują sobie własne drogi i stwierdzić można pewne różnice w porównaniu z hamburskiemi spólnotami szkolnemi. Wprawdzie i tu, w szkole *Scharrelmanna* niema zgóry ustalonych programów naukowych, ani rozkładu godzin, jednakowoż praca nie jest uzależniona od decyzji dzieci i od okoliczności, ale inicjatywa i kierunek w znacznej mierze spoczywają w ręku nauczyciela. Dzieci V kl. w dniu mojego tam pobytu zajęte były właśnie historją; tematem było życie człowieka pierwotnego. Czytały książkę o życiu człowieka w czasach pierwotnych, następnie ilustrowały odpowiedniemi rysunkami (mieszkanie, narzędzia, polowanie), sporządziły broń pierwotną (ostry kamień przymocowany do żerdki).

W klasie *Gansberga,* znanego autora dzieł pedagogicznych odbywała się lekcja fizyki (8 rok nauki); uczniowie zajęci byli urządzaniem aparatu radjowego w swej klasie. Niektóre części składowe zakupili, inne sporządzili sami. Niezwykła zapanowała wśród nich radość, kiedy w godzinach południowych założyli słuchawki i przysłuchiwali się koncertowi, granemu w jakiemś mieście, oddalonem o setki kilometrów.

Pod wpływem licznych prób i doświadczeń w szkołach pracy i spólnotach szkolnych, istniejących zarówno po wsiach, jak i w wielu miastach niemieckich, dokonuje się powszechna reforma wychowania w całej Rzeszy. Szkoła tradycyjna ustępuje wszędzie, a w jej miejsce tworzy się szkoła nowa, przygotowująca młodzież do życia kulturalnego w nowej erze dziejowej.

2. *Szkoła życia w Brukseli.*

W rozdziale, poświęconym współczesnym poglądom na szkołę twórczą, mówiłem już o podstawach, na jakich opiera się szkoła Decroly'ego w Brukseli, którą zwiedziłem jesienią 1924 r. Szkołą tą, zwaną *„école de la vie",* kieruje znana u nas z przekładu jej książki p. t. *La méthode Decroly* p. *Amelja Hamaïde* (czyt. Amed). Zwiedzający „szkołę życia" (przy ul. *Ermitage Nr.* 60) doznaje niezwykle miłego wrażenia. Kierowniczka szkoły p. Hamaïde i nauczycielki dzięki swej głę-

bokiej kulturze pedagogicznej i swem ujmującem postępowaniem z dziećmi stwarzają tu atmosferę radosnej pracy. Dzieci czują się w tej małej, skromnie urządzonej szkole, jak w domu. I nic dziwnego, mogą się tu bawić i oddawać rozmaitym grom, mają przy budynku szkolnym swój ogródek, który uprawiają wspólnemi siłami, mają swe ulubione zwierzątka (gołębie, króliki, jeża, białe myszki), które karmią, pielęgnują i ważą.

W klasie, gdzie uczą się najmłodsze, widać rysunki ilustrujące życie dziecka w domu i w szkole, jego potrzeby i jego środowisko. Widnieje tu odpowiedni napis. *(L'enfant, ses besoins, son milieu).* Na drugim kartonie, umieszczonym na ścianie, kreślą dzieci rysunki, przedstawiające ważniejsze zdarzenia każdego dnia w szkole *(Notre vie à l'école),* na innym zaś kartonie kreślą to, co zaszło szczególniejszego w ich własnej klasie *(Ce que se passe dans notre classe).* Nad sprzętami szkolnemi i nad częściami sali widnieją odpowiednie napisy na kartkach (n. p. klatka, okno, drzwi, tablica, szafa, obraz i t. d.). Szkoła posiada liczne zbiory, pomoce naukowe, i bibljotekę. Podstawą nauki są prace dzieci, ich obserwacje i wycieczki. Szerokie zastosowanie mają ułożone przez *Decroly'ego* i p. *Monchamp* gry kształcące *(les jeux éducatifs)* pobudzające aktywność intelektualną i fizyczną dziecka[3]).

Gry te, ułożone systematycznie, obejmują pięć głównych seryj, które mają na celu: a) kształcenie percepcji zmysłowej, uwagi i zdolności ruchowej; b) danie dziecku pojęcia liczby i ćwiczenia początkowe w zakresie czterech działań arytmetycznych; c) zdobycie wyobrażeń czasowych; d) ćwiczenia w początkach czytania; e) ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne. Serje tych gier kształcących, ułożonych przeważnie w postaci loteryjki, sprawiają dzieciom prawdziwą przyjemność, budzą w nich zainteresowanie, rozwijają zdolność myślenia i umożliwiają im zdobycie jasnych wyobrażeń o rzeczach. Wszystkie ćwiczenia skłaniają dzieci do szukania, do samodzielnego zdobywania wiedzy.

Dzieci, bawiąc się, poznają i rozróżniają barwy, formy, stosunki i t. p. w ten sposób, że oglądają rysunki przedmiotów z otoczenia. Rysunek na kartonie podzielonym na 9 pól

---

[3]) *Dr Decroly* et *Mlle Monchamp.* L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Wyd. X. Neuchatel — Paryż 1922.

przedstawia n. p. dziecko bawiące się; na każdem polu dziecko ma na sobie ubranie innej barwy. Na innym znów kartonie, również podzielonym na 9 pól, przedstawiona jest dziewczynka na przechadzce. Barwy jej parasolki, czapeczki i płaszcza przedstawiają na każdem polu inną kombinację. Dzieci, rozróżniając te kombinacje barw — czerwonej, zielonej, niebieskiej i żółtej, — ćwiczą zarazem swą uwagę.

Gry arytmetyczne umożliwiają dzieciom zdobycie pojęcia różnicy i tożsamości, wielości i jedności, wielkości, dwójki, trójki, czwórki, piątki, części. Specjalne gry obejmują ćwiczenia w zakresie czterech działań arytmetycznych. Na kartonie 20×25 cm, podzielonym na 12 pól, widzi dziecko rysunki, przedstawiające 12 różnych owoców. Otrzymuje trzy takie kartony; na pierwszym znajduje się na każdem polu 1 owoc (jabłko, śliwka, czereśnia, gruszka, orzech, truskawka, porzeczka, agrest i t. p.), na drugim po 2, a na trzecim kartonie po 3 owoce. Na małych kartonikach ma wyrysowane tesame owoce i nakrywa niemi odpowiednie pola na dużym kartonie. Inna gra przedstawia się w ten sposób: na dużym kartonie podzielonym na 12 pól są rysunki nakrycia — po dwa widelce, noże, talerzyki, po dwie łyżki, szklanki, karafki i t. p. Na małych kartonikach przedmioty te narysowane są w nieco innem położeniu w stosunku do siebie. Dziecko ma tu dokonać abstrakcji i wynalezienie odpowiednich rysunków ułattwia mu pojęcie dwójki.

Do nauki czytania, która opiera się tu na t. zw. metodzie wzrokowo-ideograficznej albo globalnej, szkoła posiada również liczne pomoce w formie loteryjki. Już napisy na rzeczach w sali szkolnej wskazują, że punktem wyjścia w nauce czytania jest wyraz, będący nazwą konkretnego przedmiotu, albo też zdanie. Na jednej ze ścian widzimy też przytwierdzoną deszczułkę, na której znajduje się około 20 drobniejszych przedmiotów, przeważnie zabawek, n. p. małe auto, pociąg, stolik, krzesełko, łóżeczko dla lalki, wózek, figurki konia, królika, krowy i t. p. Przy każdym przedmiocie jest odpowiednia etykieta. Dzieci oglądają te rzeczy i napisy, następnie zdejmujemy dwie etykietki i polecamy dziecku umieścić je z powrotem we właściwem miejscu. Dzieci dość szybko rozpoznają 20 wyrazów i uczą się je rozmieszczać na odpowiednich rzeczach.

Obok rzeczy konkretnych służą też do nauki czytania

obrazki. Loteryjka zawiera dwie serje kartonów, na których są narysowane przedmioty dzieciom najlepiej znane, np. części ciała ludzkiego, sześć różnych owoców, sześć różnych potraw sześć części składowych nakrycia, 6 różnych rodzajów odzieży, 6 różnych sprzętów, 6 przedmiotów użytkowych, np. gwóźdź, naparstek, guzik, parasol, młotek. Nazwy tych przedmiotów ma dziecko napisane podwójnie: pod rysunkiem na pierwszym kartonie i na małych oddzielnych kartonikach. Wśród małych kartoników wyszukuje nazwę przedmiotu i umieszcza tę etykietkę pod rysunkiem. Jest to ćwiczenie pamięci bezpośredniej i zdolności porównywania. Na drugim zaś kartonie brak podpisów pod rysunkami i dziecko musi znaleźć odpowiedni wyraz na małym kartoniku i umieścić nad rysunkiem. Ćwiczenie to można stopniować pod względem trudności.

Bardzo ulubioną grą są też pudełka od zapałek, wyklejone barwnemi papierkami. W pudełkach tych ma dziecko próbki produktów żywnościowych, np. sól, cukier, czekoladę i t. p. Na nakrywce znajdują się etykiety. Pudełka wyjmujemy z nakrywek i kładziemy osobno. Dziecko ma potem wyszukać nakrywkę z odpowiednią etykietką i włożyć pudełko. Jest to doskonałe ćwiczenie w nauce czytania połączone z nauką o rzeczach. Do ćwiczeń w czytaniu całych zdań służy inna loteryjka. Na kartonach przedstawione są drobne sceny z życia rodzinnego; pod rysunkiem znajduje się odpowiednie zdanie. Osobno na małych kartonikach napisane są wyrazy, z których ułożyć można tosamo zdanie. Z wyrazów tych układają dzieci zdania, mając najpierw wzór przed oczyma, a następnie z pamięci. Ilość tych obrazków powiększa się w związku ze zdarzeniami w życiu szkolnem i domowem. Dzieci pracują podczas tych ćwiczeń indywidualnie, każde z nich ma odmienne zadania. Różne te gry kształcące przygotowują dla dzieci uczniowie wyższych oddziałów.

Przy stosowaniu globalnej metody czytania występują 4 stadja, wyraźnie wyróżniane. 1. Zaczynamy od zdania w formie polecenia. Stawiamy przed oczy dzieci napisane polecenie, np. przynieś gruszkę, połóż na stole i t. d. Z początku dzieci nie wygłaszają przeczytanego polecenia. Przypatrują się obrazowi wzrokowemu i wykonują to, co zostało polecone; wykonanie czynności dowodzi, że dzieci zrozumiały napis.

2. Tu, zamiast podpisywać wyrazy na kartkach, piszemy je na tablicy. Dość jest kilka ćwiczeń, aby dziecko potrafiło

porównać polecenie lub wyrazy napisane na tablicy z wyrazami napisanemi na kartkach.

3. Dzieci wypisują krótkie zdania pod rysunkiem, streszczającym obserwację, zdania te zostają przepisane na oddzielnych kartkach. Dziecko wyszukuje zdania podobne, które rozmieszcza na podstawie prostego utożsamienia wzrokowego. Zakrywa się dalej zdania napisane pod rysunkami i dziecko musi z pamięci odszukać na kartkach zdania odpowiadające rysunkom.

4. Dziecko musi nauczyć się wyrażać pismem, zaczyna kopjować znaki graficzne podobnie jak odrysowuje się rysunek. Mechanizm pisania zdobywa dziecko, jak wyżej widzieliśmy, zapomocą gier. Codziennie powtarzamy krótkie ćwiczenia wzrokowe w następujący sposób: piszemy na tablicy krótkie zdanie, pozostaje ono tam przez kilka sekund — poczem dziecko pisze je z pamięci.

Podobnie jak w nauce rachunków i czytania, tak i w nauce o rzeczach ma zastosowanie zasada aktywności i bezpośredniości. W czasie mojego pobytu w szkole p. Hamaïde dzieci w oddz. I-szym zajęte były pracą około przyrządzania pieczywa.

Przy pomocy kierowniczki mełły ziarno, z otrzymanej mąki zamiesiły ciasto, poczem nastąpiło wypiekanie bułeczek. Wkońcu odbyło się uroczyste częstowanie obecnych owem pieczywem. Były to wprawdzie „gnieciuchy", ale dzieci zapewniały, że im pieczywo wybornie smakuje.

Program naukowy w szkole Decrolyego oparty jest na potrzebach i przeżyciach dziecka, które stanowią główny ośrodek i punkt wyjścia w rozpatrywaniu różnych zagadnień. Poszczególne zagadnienia, pozostające w ścisłym związku ze środowiskiem dziecka, bliższem i dalszem, są tematem nauki i zajęć w ciągu dłuższego okresu, nieraz kilku tygodni a nawet miesięcy. Metoda pracy obejmuje trzy momenty: a) gromadzenie materjału na podstawie obserwacji podczas wycieczek lub w szkole; b) uporządkowanie zebranego materjału z punktu widzenia geograficznego i historycznego (kojarzenie w przestrzeni i w czasie); c) wreszcie następuje wyrażenie konkretne i słowne (prace ręczne, zbiory, wypracowania pisemne, rysunki, lektura)[4]).

---

[4]) *A. Hamaïde.* Metoda Decroly, str. 37 i n.

Lekcje obserwacji mają na celu zaprawienie dziecka do zdania sobie sprawy z otaczających je zjawisk. Aby cel ten osiągnąć, należy pobudzić dziecko do szukania związku przyczynowego faktów, oraz dawać mu sposobność do stwierdzenia ich skutków. Drugim celem jest podanie dziecku w sposób możliwie konkretny pojęć w zakresie zagadnień życiowych i badanie zjawisk życiowych w typowych przedstawicielach fauny i flory, wreszcie ostrożne budowanie na tej podstawie pojęć ewolucji powszechnej w odniesieniu do roślin, zwierząt i do samego dziecka.

W nauce obserwacji wyróżniamy dwa działy:

1. okolicznościowe lekcje obserwacji; należą tu spostrzeżenia nad tem, co nowego zaszło w klasie w ciągu doby, np. przyrost rośliny,

2. właściwe lekcje obserwacji związane z ośrodkiem zainteresowania. Zapomocą umiejętnie postawionych pytań nauczyciel zdaje sobie sprawę, co dziecko wie o danym przedmiocie. Za punkt wyjścia przyjmuje się wrażenia, następnie porównywamy z innemi przedmiotami, szukając cech odrębnych, co wkońcu doprowadzi do uogólnień. Tworzenie pojęć ogólnych stanowi właśnie czynnik rozumowania. Dzięki tej metodzie umysł dochodzi do uświadomienia sobie stosunków, jakie zachodzą między faktami, oraz do wytłumaczenia syntezy. Oto przykład takiego ćwiczenia. Hodujemy fasolę. Codzień robimy spostrzeżenia nad przyrostem rośliny. Lecz zmysły nie mogą dać nam dokładnego pojęcia o zjawisku — jedynie pomiary pozwalają wyznaczyć je ściśle. Mierzymy korzeń, łodygę i liście, jak również ilość pochłoniętej wody. Dzieci rysują wyniki według oznaczonej skali, później sporządzają wykresy, na których uwidaczniają również przeciętne przyrostu.

Kojarzenie. Celem lekcji, t. zw. kojarzenia jest nauczyć dziecko kojarzyć wiadomości nabyte przez obserwację z innemi, bądź odtworzonemi w pamięci, bądź zdobytemi z drugiej ręki. Początkowo nauczyciel rozszerza pole doświadczenia osobistego dziecka zapomocą obrazów odnoszących się do wyobrażeń dziecka, jego tak bardzo cennej instynktownej ciekawości. Dzięki ścisłym danym uprzednio nabytym, dziecko może wyobrażać sobie ludzi, zwierzęta, rośliny, których nie zna, dowiaduje się, że w innych krajach są inni ludzie, że są inne cywilizacje i t. d.

Trzeba doprowadzić dziecko do zestawienia tego, co spostrzega w chwili obecnej, z tem, co już przedtem spostrzegało w sytuacjach analogicznych. To wszystko pozwoli mu zdać sobie sprawę z rozmaitego rodzaju związków między faktami, z zależności skutków od przyczyn i wyprowadzić na tej podstawie wytyczną postępowania względem siebie samego, swoich bliskich, tych, którzy zależą od niego i tych, od których ono zależy. Dzięki lekcjom kojarzenia dzieci poczują, co zawdzięczają swoim rodzicom i przeszłym pokoleniom. Gdy same napotkają trudności, które przezwyciężyli inni — lepiej ocenią, co im są winne. Np., kiedy mówimy o przedhistorycznych okresach, dziecko winno wyrabiać narzędzia, naczynia używane przez ludzi tej epoki. Niezliczone trudności przy tej pracy, pozwolą dziecku lepiej zdać sobie sprawę z wartości pracy człowieka.

Lekcje kojarzenia mają na celu nietylko proste powiązanie nabytych wiadomości, lecz wywierają również wielki wpływ pod względem moralnym i społecznym. Dzięki tym lekcjom, dziecko zdaje sobie sprawę, że bez wysiłków ze strony wszystkich, życie byłoby dlań niemożliwe.

Wyrażenie konkretne. W metodzie Decrolyego roboty ręczne stanowią podstawę prac dzieci i dzielą się na dwie grupy: 1-sza obejmuje wykonanie przedmiotów, odnoszących się do opracowywanego programu, zaś 2-ga, roboty ręczne okolicznościowe, polegające na pracach w ogrodzie i na hodowli zwierząt.

Swoje obserwacje wraz z odpowiedniemi szkicami, fotografjami, obliczeniami i t. p. notują i umieszczają dzeci w przeznaczonym na to zeszycie *(Cahier d'observation)*. Notatki te dają nam wierny obraz zainteresowań dzieci w poszczególnych porach roku. Oto tematy kilku zagadnień, któremi się zajmowały dzieci odziału IV-go w ciągu roku szkolnego: Nasza przechadzka wzdłuż rzeki — Człowiek i zwierzęta — Zwiedzenie targu — Wypiek chleba — Co człowiek robi dla roślin — Temperatura w czerwcu i t. p. Drugi zeszyt *(Cahier d'assotiation)* przeznaczony jest na rozwinięcie poszczególnych zagadnień i omówienie ich z punktu widzenia historycznego i geograficznego. Będą tam więc np. wiadomości o rzeczach w różnych krajach i ich znaczeniu, wiadomości z dziejów kultury — mogą tam się znaleźć na podstawie wycinków z gazet

np. wiadomości o powodziach w ostatniej dobie w różnych krajach i t. p.

Doświadczenia dotychczasowe w szkole życia w Brukseli dały jak najlepsze wyniki. Działalność pedagogiczna Decrolyego i jego współpracowników przyczyniła się do przeszkolenia ogółu nauczycielstwa belgijskiego, które teoretycznie i praktycznie zdobyło już dziś takie przygotowanie, że można było dokonać reformy całego szkolnictwa powszechnego w Belgji według zasad, stosowanych w szkole życia Decrolyego.

3. *Dom dziecięcy w Genewie.*

Zkolei pragnę poświęcić słów kilka szkole ćwiczeń Instytutu Rousseau'a w Genewie, zwanej „Domem dziecięcym" *(Maison des Petits)*, którą zwiedziłem jesienią 1927 roku. Jest to nader ważna placówka pedagogiczna, która pod kierunkiem Boveta, Claparéde'a, Piaget'a, Ferrière'a i innych wybitnych psychologów jest terenem doświadczeń w dziedzinie nowych metod nauczania i wychowania. Znaczenie tej szkoły jest tem donioślejsze, że tu zdobywają swoje przygotowanie liczne zastępy studentów pedagogiki różnych narodowości (między innymi także i studenci polscy), którzy kształcą się w Instytucie Rousseau'a.

„Maison des Petits" ma swoje pomieszczenie w willi zbudowanej w stylu szwajcarskim przy *Avenue Champel 9.* Willa otoczona ogrodem z mnóstwem starych drzew, w których gnieździ się ogromna ilość różnorakiego ptactwa. Dużo tu kwiatów i zieleni, dużo powietrza i słońca. W tym Domu Dziecięcym wychowuje się niewielka gromadka dzieci w wieku od 3 do 9, względnie do 12 lat, tutaj też słuchacze Instytutu Rousseau'a mają prawdziwe „obserwatorjum dzieciństwa", śledzą rozwój i ujawniające się zdolności dziecka.

Urządzenie wewnętrzne *„Maison des Petits"* tworzy środowisko miłe i pogodne, tak, że dzieci naprawdę czuć się tu mogą jak w domu, w którym doznają dużo miłości i opieki rozumnej. W niedużych salkach, na których z zewnątrz na drzwiach widnieją napisy: na pierwszej sali *„les constructeurs"* (sala budowniczych), na drugiej *„les chercheurs"* (sala badaczy), na trzeciej *„les penseurs"* (sala myślicieli), znajdują się stoliki i krzesełka, szafki i półki, kwiaty i bogate zbiory różnych pomocy naukowych, między innemi zbiory gier Decrolyego, Montessori, tudzież zbiory gier własnego pomysłu kierowniczek

szkoły, pp. *Audemars* i *Lafendel*. Na półkach i ścianach dużo prac dzieci: rysunki, szkice, roboty ręczne, jak: palefity, wyroby tkackie, zegary, łodzie, lokomotywy, tramwaje, aeroplany i t. p.

Dzieci podzielone na trzy grupy według wieku: grupa pierwsza od 3—5 lat *(les constructeurs)*, druga od 5—7 lat *(les chercheurs)* i trzecia od 7—9 lat *(les penseurs)* wychowują się i pracują pod kierunkiem trzech nauczycielek, wybitnie utalentowanych. Ogółem we wszystkich trzech grupach jest około 50 dzieci.

Metoda nauczania w „*Maison des Petits*" polega na zasadzie aktywności. Podział na grupy opiera się na rozróżnieniu 3 okresów w rozwoju popędu do działania. U dziecka w wieku od 3 do 5 lat stwierdzić można aktywność mechaniczną; jest to „faza ruchów dla ruchu", nieświadome ćwiczenie mięśni. Szczególniej uprawia wtedy dziecko z dużem zamiłowaniem gry i zabawy architektoniczne. To też w salce „budowniczych" grupki dzieci budują wieże, okręty, mosty, wozy, tramwaje, łodzie i t. p. Oprócz materjałów i gier z drzewa, mają tu glinę i piasek, papier, tekturę i barwne ołówki, tudzież narzędzia. jak: nożyczki, noże, młotki. Dzieci poznają na tym stopniu formy, barwy — słowem różne własności rzeczy z otoczenia. Nadto przy pomocy różnych loteryjek, wyrazów i zdań ilustrowanych ćwiczą się w mówieniu, przy pomocy liczmanów, gałek i tarcz różnokolorowych zdobywają wyobrażenia wielkości, ilości, pojęcie liczby. W drugim okresie, w wieku od 5 do 7 lat ujawniać się zaczyna aktywność refleksyjna, badawcza. Poznawszy rzeczy, różne materjały i ich własności, oraz narzędzia pracy, dziecko ujawnia popęd do tworzenia, do produkowania, przyczem rozwijają się pożyteczne nawyki i uwaga. Dziecko, wykonując pewną pracę, poznaje rozmiary, liczbę, formę, wzajemne stosunki. W związku z pracami ręcznemi łączą się opowiadania z dziejów kultury (o łodziach, okrętach, domach w różnych czasach i u różnych ludów). Wreszcie w 3 fazie stwierdzić można pewną równowagę między aktywnością ręki i mózgu; myśl kieruje pracą rąk, ujawniają się początki zdobywania pojęć abstrakcyjnych, budzi się u małych myślicieli ciekawość intelektualna.

---

[5]) *Audemars-Lafendel*. La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau. Paris 1923.

Na tych założeniach psychologicznych opiera się program i metoda pracy w *„Maison des Petits“*. Nauczycielki starają się budzić u dzieci aktywność samorzutną, dając im jak najwięcej sposobności do wykonywania różnych działań i prac, które zrazu mają charakter naśladowczy, a zczasem coraz więcej zaznacza się u nich pomysłowość i wynalazczość. O tej pomysłowości świadczą liczne prace dzieci, znajdujące się na półkach w salach szkolnych i na niewielkiej werandzie, o czem już wspomniałem. Nader interesujące są też zeszyty dzieci, w których znajdujemy rysunki, wycinanki, wolne opracowania, opisy i wierszyki małych artystów i poetów. Na każdym zeszycie widnieje tytuł pracy, np. Historja mleka, Moje niedziele, Życie ludzi pierwotnych, Sowy i t. p. Są to jak gdyby małe monografijki, bagato ilustrowane rysunkami dzieci. Oto w zeszycie *„Histoire du lait”* widzimy na pierwszej stronicy obrazek pasącej się krowy i krótki tekst objaśniający, następny przedstawia dojenie, dalszy dziewczynę z dzbankiem mleka i t. p.

Dzięki znakomitym wprost warunkom (higjeniczny budynek, ogród, pomoce naukowe, mała liczba dzieci, nauczycielki z bożej łaski), *„Maison des Petits”* osiąga też prawdziwe sukcesy wychowawcze i cieszy się uznaniem rodziców i władz szkolnych. Szkoła początkowo prywatna (założona w r. 1913), jest obecnie komunalną, utrzymywaną przez genewskie władze szkolne. Dzieci tu nietylko wykazują doskonały rozwój fizyczny i umysłowy, ale mile też uderza zwiedzającego ich zachowanie, wprost wytworne. Panuje tu umiarkowana swoboda, wolność ujęta w karby obowiązku i odpowiedzialności. Dla osiągnięcia takiej karności urządzają nauczycielki specjalne ćwiczenia, których celem wyrobienie nawyków dobroci, porządku, uprzejmości, grzeczności i t. d. Rozwija się tu pewna forma samorządu, odpowiednia dla dzieci w tym wieku, polegająca na podziale różnych czynności wśród dzieci, na przyjęciu pewnych symbolów, mających znaczenie sugestywne.

„Maison des Petits“ utrzymuje stały kontakt z rodzicami i conajmniej dwa razy w roku odbywają się wspólne konferencje grona i rodziców. Nadto nauczycielki informują rodziców o rozwoju dziecka, sporządzając t. zw. oceny półroczne *(Appréciation semestrielle)*. Nie są to zwykłe świadectwa szkolne, ale pewnego rodzaju karty indywidualności, w których podana jest dość szczegółowa charakterystyka dziecka, wykazująca

rozwój zmysłów, uwagi wzrokowej i słuchowej, sprawność rąk, poczucie estetyczne, rozwój umysłowy, t. j. zdolność wyrażania się, pomysłowość, rozwój fantazji, ciekawość intelektualną, rozwój obserwacji, uwagi i rozumowania, następnie specjalne zamiłowania, rozwój moralny i wreszcie postępy w różnych przedmiotach nauki.

Jak już wspomniałem, „*Maison des Petits*“ jest zarazem szkołą ćwiczeń słuchaczy Instytutu Rousseau'a, którzy tu odbywają swą praktykę roczną lub dwuletnią. Słuchacze, podzieleni na grupy, obserwują prace ręczne dzieci, rysunki, rozwój pojęć liczbowych i t. d. Dzieci zwracają się do nich z różnemi pytaniami i w ten sposób ćwiczą się w zaspakajaniu ciekawości małych uczniów, ich popędu do wiedzy. Słuchacze zaznajamiają się tu z materjałami i pomocami naukowemi, z prowadzeniem zabaw na wolnem powietrzu, kierują pracą dzieci w ogrodzie, organizują i prowadzą wycieczki do muzeów, fabryk, warsztatów i t. p. „*Maison des Petits*“ jest dla nich polem bogatych doświadczeń, które mogą wyzyskać dla swej pracy dyplomowej. W ten sposób szkoła ta współdziała z Instytutem Rousseau'a i przygotowuje wychowawców, którzy stają się pionierami nowej szkoły.

4. *Reforma szkolnictwa we Wiedniu.*

W rzędzie licznych ognisk, będących kuźniami nowoczesnej kultury pedagogicznej, jedno z naczelnych miejsc zajmuje Wiedeń, który w dobie obecnej zyskał sobie sławę „miasta reform szkolnych“. Z różnych krajów świata cywilizowanego przybywają dziś do Austrji pedagogowie, mężowie stanu, znakomici pisarze i publicyści, aby zaznajomić się z dziełem dokonanej tu reformy wychowania. Potężne przed wojną mocarstwo — dziś niewielkie państewko — walczące z dużemi trudnościami natury politycznej i gospodarczej, znajduje pomimo różnych przeszkód dość sił i energji, by dokonać dzieła reformy edukacji w duchu zasad demokratyczno-republikańskich, by postawić swą szkołę na wysokim poziomie i przepoić ją duchem nowego wychowania. Na podstawie nowego wychowania młodzieży zmierza też młoda republika do ugruntowania i utrwalenia zmienionego po rewolucji ustroju społeczno-politycznego. W myśl hasła „całe szkolnictwo służy całemu narodowi“ stanęli do pracy przywódcy ruchu reformatorskiego tuż po przewrocie politycznym w marcu 1919 r.

Dzieło reformy podjął zastęp wybitnych pedagogów-teoretyków i praktyków, obznajomionych z nowemi prądami, jak *Fadrus, Linke, Burger, Fischl* z prezydentem wiedeńskiej Rady szkolnej *Gloecklem* na czele. Tendencje reformatorskie znalazły też silną podnietę w pracach z dziedziny psychologji dziecka, zwłaszcza w badaniach psychologicznych prof. uniw. wiedeńskiego *K. Bühlera* i *Karoliny Bühler.*

Reforma szkolnictwa w Austrji dotyczy zarówno zasad organizacji, programu i metod, jak i studjów nauczycielskich. Pod względem organizacyjnym dążyli reformatorzy do przekształcenia szkolnictwa w myśl idei jednolitości, do uprzystępnienia szkoły wszelkich stopni ogółowi społeczeństwa. Żądali, by ogół dzieci wychowywał się wspólnie w jednej szkole powszechnej przez lat ośm od 6 do 14 roku życia, a mianowicie od 6—10 roku życia w szkole podstawowej *(Grundschule)* i od 10—14 roku życia w 4-letniej powszechnej szkole średniej *(Allgemeine Mittelschule).* Dopiero po 14 roku życia powinna, zdaniem przywódców reformy szkolnictwa, nastąpić selekcja młodzieży, zależnie od uzdolnienia i zainteresowania. Na 4-letniej powszechnej szkole średniej oprzeć się miało szkolnictwo zawodowe oraz 4-klasowa wyższa szkoła średnia ogólnokształcąca *(Allgemeinbildende Oberschule),* przygotowująca do studjów akademickich. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych winni się kształcić po ukończeniu wyższej szkoły średniej w Instytucie Pedagogicznym, będącym w związku z uniwersytetem przez dwa lata, zaś nauczyciele szkół średnich powszechnych i wyższych winni ukończyć pełne studja uniwersyteckie i Instytut Pedagogiczny. Tak przedstawiał się w ogólnych zarysach pierwotny plan organizacji szkolnictwa, opracowany przez reformatorów wiedeńskich. Plan ten znalazł dotychczas tylko urzeczywistnienie częściowe. Zamiast powszechnej szkoły średniej wprowadzono t. zw. szkołę główną 4-klasową *(Hauptschule),* dającą zdolniejszym uczniom możność przejścia do odpowiedniej klasy gimnazjum w dalszym ciągu ośmioletniego. Założono też w Wiedniu miejski Instytut Pedagogiczny dwuletni, mający na celu kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i głównych.

Tak więc do zupełnego urzeczywistnienia idei jednolitości droga tam jeszcze dość daleka, wyniki refromy pod względem organizacji szkolnictwa są narazie skromne. Natomiast duże rezultaty osiągnięto pod względem reformy programu oraz

metod wychowania i nauczania. Zwiedzając szkoły wiedeńskie, przekonałem się, że szkoła tradycyjna należy już tam do przeszłości. Dzieło reformy wychowania i nauczania rozpoczęto w Wiedniu i w innych miastach Austrji od systematycznego przeszkolenia ogółu nauczycielstwa w duchu nowej pedagogiki. Władze szkolne i organizacje nauczycielskie urządzają kursy wakacyjne i cykle wykładów, na których wybitni prelegenci jak Linke, Burger, Fadrus, Bühler i inni zaznajamiają uczestników ze współczesnemi prądami w dziedzinie psychologji i pedagogiki. Samorzutnie tworzą nauczyciele spólnoty pracy *(Lehrerarbeitsgemeinschaften)*, w których opracowują wspólnie pewne problemy pedagogiczne. Nauczycielstwo przygotowane teoretycznie podjęło następnie próby praktyczne na terenie szkoły. W tym celu zorganizowano w całej Austrji przeszło 250 oddziałów doświadczalnych, z tego w samym Wiedniu około 150, w których wychowanie i nauczanie opiera się na następujących zasadach:

1. Punktem wyjścia w nauczaniu jest dziecko samo, jego poziom rozwoju fizycznego i duchowego, do którego stosują się programy naukowe i metody.

2. Nauczanie oparte jest na samodzielnej pracy dziecka, zarówno na pracy rąk, jak i umysłu.

3. W pierwszych latach program nauki uwzględnia przedewszystkiem środowisko, najbliższe otoczenie dziecka. Na tym stopniu stosuje się metodę koncentracyjną *(Gesamtunterricht)*.

4. Wychowanie zmierza do wyrobienia karności wewnętrznej i w tym celu tworzy się gminy szkolne.

W myśl tych zasad i na podstawie wyników osiągniętych w klasach doświadczalnych opracowało nauczycielstwo nowe programy naukowe dla szkoły podstawowej, a od chwili ogłoszenia nowej ustawy z 2 sierpnia 1927, dotyczącej organizacji szkoły głównej, podjęto też pracę około opracowania programów i dla tego typu szkół[6]).

Jakie są cechy nowego programu i czem się różni od dawnego?

Program oparty na podstawach naukowych, na wynikach

---

[6]) *Viktor Fadrus.* Lehrplan für das 1—5 Schuljahr der allgemeinen Volksschule. — Lehrpläne für allgemeine Volksschulen auf dem Lande. — *Otto Glöckel.* Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien 1926-27.

badań z zakresu psychologji pedagogicznej, zastosowany jest do rozwoju fizycznego i duchowego dziecka. Ożywiony jest też nowym duchem demokratycznym i republikańskim zgodnie z obecnym ustrojem państwa. Zasadnicze różnice między nowym a dawnym programem dadzą się ująć następująco:

1. W pierwszych 4 oddziałach niema podziału na poszczególne przedmioty, wprowadzono natomiast nauczanie koncentracyjne *(Gesamtunterricht)* w związku z życiem dziecka i na podłożu środowiska. Jest to więc nauka rzeczy ojczystych, o której już była mowa w osobnym rozdziale. Dopiero od 5 oddziału (względnie od I kl. szkoły głównej) następuje zróżnicowanie programu na poszczególne przedmioty. Jak się przedstawia w praktyce nauczanie koncentracyjne? Usunięto sztuczny rozkład godzin, tak, że dzwonek nie przerywa rozpoczętej pracy w sposób mechaniczny. O przejściu z jednej dziedziny zajęć do innej rozstrzygają motywy rzeczowe lub psychologiczne. Nauczyciel układa sobie plan pracy, stanowiący naturalną całość.

Oto np. nasuwa się temat *„dworzec kolejowy“*. Po odbytej wycieczce na dworzec dzieci zdają sprawę z poczynionych obserwacyj, przyczem odbywają się ćwiczenia językowe, odpowiednie objaśnienia rzeczowe, wzbogacanie słownika dziecka. Z tematu tego wynikają ćwiczenia pisemne, łączą się z nim prace ręczne i rysunki, obliczanie odległości do najbliższych stacyj, ćwiczenia w posługiwaniu się rozkładem jazdy (uczniowie mieli w ręku stare, zeszłoroczne rozkłady jazdy); obliczali też ceny biletów jazdy i interesowali się ruchem osobowym i towarowym na kolejach. Widzimy więc, jak z jednego tematu „dworzec kolejowy“ wypływa w sposób naturalny szereg zagadnień i ćwiczeń, związanych ze sobą organicznie.

Tak ujęte nauczanie koncentracyjne oparte jest na środowisku, a więc źródłem, z którego dzieci czerpią materjał do pracy jest ich miejscowość rodzinna i najbliższe okolice, warunki przyrodniczo-geograficzne, wypadki dziejowe, legendy, urządzenia kulturalne, życie człowieka. Dopiero w 5-tym roku od I kl. szkoły głównej — program wyodrębnia poszczególne przedmioty. Dzieci zaznajamiają się z geografją, historją i przyrodą kraju ojczystego, a następnie z innemi krajami sąsiedniemi i dalszemi. Jako pomoc do nauki rzeczy ojczystych każdy uczeń ma plan miasta i barwną mapkę wycieczkową najbliższych okolic Wiednia.

2. Szczególny nacisk położony jest w nowej szkole na naukę języka ojczystego i kultury narodowej. Nauka języka opiera się na lekturze książeczek i arcydzieł literatury narodowej i obcej. Zamiast „Wypisów", używanych w szkole tradycyjnej, wprowadzono do każdej klasy zbiorek lektur, odpowiadający poziomowi umysłowemu i zainteresowaniom dzieci. Uczniowie czytają dziełka w całości i zdają z nich sprawę. Takie nauczanie budzi w duszy dziecka chęć czytania dobrej książki i potrzebę jej w życiu późniejszem.

3. Obok nauczania koncentracyjnego i zastąpienia „Wypisów" zbiorkiem lektur, uwzględnia nowy program metodę samodzielnej pracy dziecka. W szkole tradycyjnej nauczyciel był czynnikiem aktywnym, uczeń zaś zachowywał się biernie, przyjmując w gotowej formie zgóry ułożony materjał. W szkole nowej dziecko jest czynne, a nauczyciel kieruje jego pracą, udziela mu pomocy i stwarza odpowiednie warunki, w których ujawnia się radość tworzenia i zdobywania wiedzy.

4. Bardzo szeroko uwzględnione są w nowej szkole wiedeńskiej wycieczki naukowe, stanowiące organiczną część programu. Nowy program urzeczywistnia zasadę nauczania na podłożu środowiska, skąd uczeń czerpie żywy materjał naukowy. Środowisko stanowi punkt wyjścia; poznawszy je dobrze, toruje sobie uczeń drogę do zrozumienia i umiłowania ogólnej kultury narodowej, a wreszcie do zrozumienia i poszanowania skarbów kultury całej ludzkości.

W czasie zwiedzania szkół wiedeńskich w grudniu 1927 roku miałem możność przypatrzenia się, jak nauczycielstwo realizuje te zasady nowego programu. Bardzo wiele korzyści daje zwiedzanie szkoły doświadczalnej, koedukacyjnej *(Albertgasse 23)* i szkoły ćwiczeń Instytutu Pedagogicznego *(Burggasse 16)*. Oto kilka obrazków lekcyjnych w różnych oddziałach:

W klasie II-giej odbywały się ćwiczenia językowe na temat „co słyszymy?" — Na krześle za biurkiem zgromadzono różne przedmioty, jak papier, tektura, nożyczki, deseczka, dzwonek i t. p. Dzieci pojedynczo wychodzą i za biurkiem wykonywują różne czynności: szeleszczą, tną nożyczkami, rozdzierają papier, dzwonią, stukają, gwiżdżą, brzęczą i t. d. Inne nazywając słyszane szmery i dźwięki, piszą te wyrazy na tablicy. Dzieci dowiadują się, że wyrazy mają wartość dźwię-

kową, że są naśladowaniem dopiero co słyszanych głosów starego Wiednia nocą, na których tu i ówdzie migoce blade światełko latarni. Nastrój w klasie niezwykły.

W oddziele III-cim dzieci zajęte lekturą. Czytają z książeczki „Stary i nowy Wiedeń' rozdział p. t. „Oświetlenie starego Wiednia". Lekturę poprzedza pogadanka, podczas której dzieci skupione wokół nauczyciela, przenoszą się myślą w dawne czasy i w fantazji wyobrażają sobie wąskie ulice w rzeczywistości. Umysł dziecka ujmuje te wyrazy nietylko pod względem znaczenia i treści, ale działają nań też swym dźwiękiem. Zczasem dziecko zaczyna rozróżniać wyrazy bez ekspresji, o słabej i silnej ekspresji, dowiaduje się, że wyrazy mają różną wartość dźwiękową. W związku z takiemi ćwiczeniami językowemi dzieci piszą wypracowania np. na temat „Hałas uliczny", albo „W kuźni kowala" i t. p.

Tematem lekcji w I oddziele szkoły głównej jest pogadanka o starych kronikach własnej szkoły głównej. Dzieci interesują się bardzo historją swej szkoły. Dowiadują się o jej założeniu, o jej rozwoju, o jej uczniach dawniejszych — między innemi faktami dowiadują się też, że w budynku ich szkoły umieszczone było w czasie wojny światowej gimnazjum polskie, w którem uczyły się dzieci uchodźców polskich. Po treściwem zaznajomieniu dzieci z kroniką szkoły następuje opowiadanie o kronikarzu Ekkehardzie, mnichu z klasztoru w St. Gallen o jego kronice, poczem uczniowie czytają książkę Freytaga „Obrazy z przeszłości niemieckiej". Odbywa się c i c h e c z y t a n i e, podczas którego uczniowie notują sobie w swych zeszytach nieznane wyrazy i zwroty z zaznaczeniem stronicy i wiersza. Wkońcu następuje wspólne objaśnianie.

Podczas lekcji geografji zajmowały się dzieci dopływami Dunaju. Na ścianie przytwierdzony duży karton, na którym w miarę rozwoju tego tematu rysują coraz to nowe dopływy. Oto zajmuje ich właśnie dopływ Dunaju, Inn i nasuwa się zagadnienie, co sobie opowiedziały obie rzeki w chwili połączenia się o swem dotychczasowem życiu. Opowiadanie to ilustrują widoczkami, które przypinają na kartonie w odpowiednich miejscach. Widoczki przedstawają ważniejsze miasta nad Innem i Dunajem, krajobrazy, zamki, fabryki, typy ludowe i t. p.

Ta praca w klasach doświadczalnych daje zdumiewające wyniki i nic dziwnego, że nauczycielstwo wiedeńskie odnosi się

ze szczerym entuzjazmem do nowych poczynań reformatorskich. Entuzjazm ten ujawnia się tu wszędzie: w klasie podczas pracy, na konferencjach i zebraniach nauczycielskich, w dyskusjach na różnych kursach i odczytach. Wszędzie widzimy śmiałą i dobrze obmyśloną pracę organizacyjną, zmierzającą do stworzenia nowej szkoły. Nauczycielstwo wiedeńskie wspólnie z przedstawicielami władz szkolnych dokonało w ciągu stosunkowo niedługiego czasu dwu wielkich i trudnych zadań: po pierwsze nauczyciel dawniejszego typu na skutek przeszkolenia (to co Niemcy nazywają *„umlernen“*), na skutek oduczenia się starych metod i szablonów, jakich używał w szkole tradycyjnej, stał się nowoczesnym wychowawcą i realizuje ideę szkoły twórczej. Powtóre dokonało nauczycielstwo w ciągu siedmiu lat gruntownej przebudowy szkoły tradycyjnej, a właściwie zbudowało szkołę nową, gdzie praca odbywa się według zasad i programów, których twórcą jest samo nauczycielstwo. Pod kierunkiem swych przywódców, ludzi nauki i wybitnych praktyków realizuje w szybkiem tempie nową szkołę i z zapałem pracuje nad sławą Wiednia, jako „miasta reform szkolnych“.

5. *Amerykańskie metody nauczania. (System daltoński, metoda winnetkowska, metoda projektów).*

W dziedzinie twórczości pedagogicznej wysuwają się obecnie na plan pierwszy Stany Zjednoczone Pn. Am. Śmiałe i interesujące pomysły metodyczne pedagogów amerykańskich, wypływające z tamtejszych stosunków społecznych i z ducha amerykańskiego pragmatyzmu, z filozofji James‘a i Dewey‘a, wywierają duży wpływ na tworzenie nowej szkoły nietylko w wielu krajach Europy, ale i na dalekim Wschodzie — w Indjach, Chinach, Japonji i t. d. Niezwykłe zainteresowanie budzi zwłaszcza system daltoński czyli laboratoryjny plan daltoński, którego twórczynią jest wspomniana już *Helena Parkhurst*[7]). W rozdziale poświęconym współczesnym poglądom na szkołę twórczą omówiliśmy

[7]) *H. Parkhurst.* Wykształcenie według planu daltońskiego. Przekład *Z. Umińskiej* i *H. A. Kennedy.* Warszawa 1928. — *J. Młodowska.* System daltoński w szkole polskiej. — *M. Sokalowa.* Z najnowszych prób reformy wychowania. (*Szkoła Powszechna* Nr. 2, r. 1922.) — *Dr Rudolf Taubenschlag.* System daltoński. Warszawa 1930.

już założenia i główne zasady systemu daltońskiego; teraz zwróćmy naszą uwagę na organizację pracy i nauki w szkołach daltońskich. W szczególności rozpatrzymy urządzenie wewnętrzne w szkole daltońskiej, stosunek wzajemny ucznia i nauczyciela, metodę uczenia się i sposoby kontrolowania wyników pracy ucznia.

W szkole daltońskiej system klasowy zastąpiony został, jak to z nazwy wynika, systemem laboratoryjnym. Niema tu więc izb szkolnych, ale pracownie, warsztaty, bibljoteki i czytelnie, w których uczniowie pracują samodzielnie. Klasy zamienione zostały na pracownie: geograficzną, przyrodniczą, historyczną, literacką, matematyczną i t. d., w których równocześnie uczyć się mogą uczniowie różnego wieku i różnego poziomu naukowego. Pracownie zaopatrzone są w pomoce naukowe i odpowiednie książki, do których uczeń ma swobodny dostęp. W pracowni geograficznej znajdują się zatem plany, mapy, obrazy, globusy i bibljoteka geograficzna, w sali historycznej zgromadzone są szkice, mapy historyczne, tablice chronologiczne, sztychy, obrazy, bibljoteka historyczna i t. p., w sali lterackiej umieszczone są dzieła wybitnych pisarzy, encyklopedje, słowniki i czasopisma dla dzieci i młodzieży.

Do poszczególnych pracowni mają uczniowie wstęp — o ile tylko są wolne miejsca — o każdej porze dnia szkolnego i tu uczą się i pracują pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty. W razie braku miejsca w jednej udaje się uczeń do innej pracowni. Nauczyciele-specjaliści podają tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, które uczeń opracowuje samodzielnie. Praca jego w laboratorjum jest indywidualna. Występuje on poniekąd w roli badacza, odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Główne zadanie nauczyciela polega na kierowaniu samodzielną pracą ucznia. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonym doradcą i instruktorem, który poznaje zainteresowania i uzdolnienia ucznia, bada jego postępy w nauce, przychodzi mu z pomocą, udziela wyjaśnień, radzi mu, gdzie szukać materjałów i środków, któreby mu ułatwiły rozwiązanie otrzymanego zadania. W szkole daltońskiej nastąpiła więc pod względem metody pracy istotna zmiana w porównaniu ze szkołą tradycyjną: n a u c z a n i e sprowadzono tu do roli pomocniczej, a główny nacisk położono na u c z e n i e s i ę, na samodzielną pracę ucznia.

Uwzględniając indywidualność uczniów i ich rozwój

umysłowy, wprowadza szkoła daltońska program minimalny i maksymalny. Uczeń opracowuje zadania z przedmiotów, do których ma słabe uzdolnienie i zainteresowanie według programu minimalnego, natomiast wybiera według programu maksymalnego zadania z tych przedmiotów, do których ma wybitne uzdolnienia. Od ucznia zależy też regulowanie czasu, jaki chce poświęcić poszczególnym przedmiotom; może n. p. jednego dnia uczyć się w pracowni geograficznej 2½ godz., w historycznej zaś 1 godz. Przedmiotom, w których się czuje mocniejszy, poświęcić może mniej czasu, co mu umożliwia dłuższą pracę nad temi, które mu sprawiają większe trudności. To różniczkowanie programów ze względu na zdolności uczniów i ich zainteresowania ma na celu umożliwienie im uczenia się z zachowaniem właściwego każdej jednostce tempa pracy.

Przy dawnym sposobie nauczania starał się nauczyciel o utrzymanie równomiernego tempa w podawaniu wiadomości i w ich egzekwowaniu w stosunku do wszystkich dzieci w klasie, bez względu na ich poziom intelektualny, na ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymywać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie programu poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnem tempie i niejednemu trudno było nadążyć, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił o wiele dalej, ale uniemożliwiała mu to metoda nauczania w szkole tradycyjnej. Wynikiem takiej metody nauczania było przeciążenie młodzieży. W szkole daltońskiej, gdzie istnieje stopniowanie wymagań i gdzie uczeń ma możność zachowania właściwego sobie tempa pracy, niema mowy o przeciążeniu.

Program naukowy układają nauczyciele-specjaliści w postaci zagadnień czyli wyznaczonych szczegółowo planów pracy *(assignments)*. W tym celu dzieli nauczyciel całoroczny materjał naukowy na 10 części, odpowiadających 10 miesiącom nauki. Nadto materjał miesięczny dzieli jeszcze na 4 tygodnie. Zadania podane są w formie pisemnej jasno, przystępnie i w sposób zachęcający do pracy. Zadania ze wszystkich przedmiotów ma każdy uczeń wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny w Stan. Zj. i w Anglji ma 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się

jako jednostkę mierniczą przy wyznaczaniu ilości wykonanej pracy. Na miesiąc szkolny przeznacza się ilość pracy, której podołać może dziecko średnio uzdolnione, co zostało stwierdzone na podstawie doświadczenia i odpowiednich testów.

W ostatnich czasach pedagogowie angielscy ogłaszają drukiem zbiory tematów w zakresie historji, geografji, przyrody, języka angielskiego, matematyki i innych przedmiotów.

Cały program, przeznaczony dla danego stopnia szkoły, opracowany jest, jak wspomniałem, w postaci zagadnień. Niedawno ogłosił zbiór takich zagadnień dyrektor szkoły elementarnej w Londynie, *A. J. Lynch (Individual Work Assignments)* dla czterech lat nauki; każdemu przedmiotowi poświęcone są cztery tomiki, każdy z nich zawiera program całoroczny. W miarę prób i doświadczeń pojawiać się będą nowe zbiory zagadnień; ostatnio wydał *Lynch* obszerne dzieło *„Individual Work and the Dalton Plan“*, które w znacznej mierze ułatwia nauczycielstwu pracę na podstawie metody laboratoryjnej.

Temat *(assignment)* zawiera następujące części: 1. krótki wstęp, mający na celu zachęcenie ucznia do wyznaczonej mu pracy i sformułowanie zagadnienia; 2. wskazanie uczniowi, co ma być opracowane pisemnie, co zapomocą rysunku, wykresu, szkicu, co ma sobie przyswoić ustnie i wyuczyć się na pamięć (poemat, prawidło, pieśń i t. p.); 3. określenie czasu, kiedy zagadnienia z danego przedmiotu omawiane będą wspólnie z nauczycielem-specjalistą celem przygotowania uczniów do ich opracowania; 4. wskazanie literatury, odpowiednich źródeł i książek, w których uczeń szukać będzie potrzebnych mu materjałów, przyczem nauczyciel często zaznacza odnośne rozdziały a nawet stronice książki; 5. podanie obrazów, map, wogóle pomocy naukowych, z których uczeń korzystać powinien podczas swej pracy; 6. wskazanie czasu, jak długo zadana praca trwać mniej więcej powinna i ewentualne uwzględnienie pracy, wykonanej w związku z zadanym tematem z dziedziny pokrewnych przedmiotów. Skoro uczeń n. p. przy opracowaniu zagadnienia z geografji musiał wykonać pewne szkice i rysunki, lub pewne obliczenia, wtedy uwzględnia mu się też godziny pracy z rysunków, względnie z matematyki i t. p. Pomiędzy specjalistami musi wobec tego istnieć ciągłe porozumienie. Zanim tematy zostaną ogłoszone uczniom, omawiają je wszyscy nauczyciele wspólnie na konferencjach,

przyczem zasada koncentracji może być wyzyskana w całej rozciągłości. W zagadnieniu, ułożonem przez nauczyciela historji, mogą się znaleźć kwestje, dotyczące języka, literatury, geografji, rysunku i t. p. Konferencja dąży do wzajemnego ustosunkowania przedmiotów, do zachowania między niemi odpowiedniej równowagi.

Dla ilustracji przytoczymy tutaj zagadnienia z geografji (assignments), przeznaczone dla 10-letnich uczniów szkoły powszechnej (West-green School w Londynie), prowadzonej według systemu daltońskiego pod kierownictwem *A. J. Lyncha.* Temat ten przypadał na ostatni miesiąc roku szkolnego, i jak zwykle, praca podzielona była na cztery okresy tygodniowe. Przedmiot opracowania: „Wyspy brytyjskie", jako dalszy ciąg nauki całorocznej. Zadanie brzmi następująco:

I okres. „Będziemy się w dalszym ciągu zajmowali badaniem naszych wysp ojczystych, przyczem zwrócimy przedewszystkiem uwagę na pszenicę. Wiecie dobrze, że chleb jest najważniejszym środkiem żywności w naszym kraju. Starajcie się więc dowiedzieć, gdzie się udaje pszenica, dlaczego się udaje w danej okolicy i w jakiej ilości. Pamiętajcie, że pszenica wymaga trzech rzeczy, aby się dobrze udała: a) dobrej i suchej gleby, b) dużo słońca, aby ziarno dojrzało i c) glinki. Zanotujcie to sobie w waszych zeszytach.

Popatrzcie tedy na waszą mapę, na której macie oznaczoną ilość opadów, wyszukajcie najpierw suche okolice naszej wyspy i oznaczcie je. Karta ciepłoty wskaże wam, że okolice te są zarazem najbardziej nasłonecznione. Zdarza się też, że tam właśnie przeważa glinka. Pomoże wam tu mapa geologiczna. Tak więc w części południowo-zachodniej wysp brytyjskich mamy krainę pszenicy. W książce p. t. „Krainy chleba" przeczytacie sobie z zajęciem o wyspach brytyjskich (str. 3 do 10) i dowiecie się też, że mieszkańcy miasta Luton, leżącego w środku tego obszaru, zajmują się wyplataniem różnych przedmiotów ze słomy. (Wypracowanie to liczy się jako pracę dwudniową).

Narysujcie też mapę, którą znajdziecie na str. 9 w książce p. t. „Wyspy brytyjskie" albo na str. 41 w dziele „Drogi handlowe";wskażą wam one okolice, w których się udaje pszenica. Oznaczcie miasta: Luton, Norwich, Lincoln i inne, gdzie wyrabiają narzędzia rolnicze. (Praca dwudniowa).

Na jedno musicie jeszcze zwrócić uwagę, że ilość pszenicy w naszej ojczyźnie stanowi zaledwie ⅕ tego, ile nam potrzeba rocznie; ilość ta wystarcza więc naszej ludności tylko na niespełna 2½ miesiąca. To też dużo pszenicy sprowadza Anglja z innych krajów: z Ameryki, Australji, Indyj i t. d.

Spróbujcie odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego tak mało pszenicy udaje się w Irlandji i Szkocji? (praca jednodniowa).

II okres. Dowiedzieliśmy się pewnych rzeczy o ważnym środku żywności, wytwarzanym w naszym kraju. Teraz zwróćcie znów uwagę na inny środek żywności, którego nam dostarcza otaczające nasz kraj morze, t. j. na ryby. Przypatrzcie się ławicy Dogge w środku Morza Północnego, gdzie miejsce jest szczególnie płytkie. Tu jest siedziba miljonów jadalnych ryb różnych gatunków. Z połowu żyje tu tysiące ludzi. Zdziwicie się niemało, gdy wam wspomnę, że nasz kraj spożywa rocznie 1 miljon ton ryb. Zapewne chętniebyście się chcieli dowiedzieć czegoś więcej o różnych sposobach łowienia ryb, i co się z niemi po połowie dzieje. Znajdziecie o tem na str. 55—59 „Brytyjskich Wysp". Zaznaczcie na swych mapach wszystkie porty rybackie. (Praca jednodniowa).

Wyszukajcie na mapie gospodarczej nazwy różnych ryb, żyjących w pobliżu naszych wybrzeży, zanotujcie je na waszych mapach, gdzie są zaznaczone miasta. (1 dzień pracy).

Narysujcie obrazek, przedstawiający połów ryb. (Zob. w książce „Wyspy Brytyjskie" str. 56 i 57). (2 dni pracy).

III okres. Nie zaprzestaniemy się uczyć o naszym kraju, dopóki nie zwrócimy uwagi na rzecz, której naród nasz zawdzięcza większą część swych bogactw, t. j. na węgiel. Musicie sobie najpierw dokładnie wyobrazić, jakie ogromne mamy zapasy węgla. Wyrysujcie więc mapę i zaznaczcie na niej pola węglowe. Znajdziecie je na mapie gospodarczej: Northumberland, Yorkshire, Derbyshire, Lancashire i t. d. (2 dni pracy).

Przypomnijcie sobie przy tej sposobności, że w pobliżu węgla znajduje się zazwyczaj żelazo. Dzięki temu, że wydobywamy te kopaliny, mamy w okolicach górniczych różne gałęzie przemysłu: bawełniany w Lancashire, wełniany w Yorkshire, żelazny w Northumberland i t. p. Znajdziecie o tym przedmiocie ciekawy rozdział w książce „Wyspy Brytyjskie" str. 39—46. (2 dni pracy).

W związku z naszem badaniem okolic, gdzie wydoby-

wamy węgiel i żelazo, zwróćmy uwagę na zaludnienie. Przypatrzcie się mapie, gdzie jest oznaczona gęstość zaludnienia. Porównajcie z okolicami rolniczemi, gdzie uprawiają pszenicę. Jaką zauważyliście różnicę? Czy potraficie wskazać przyczyny? (1 dzień pracy).

IV okres. Ostatni okres poświęcimy naszym kolejom. Na mapie widzicie, że w naszym kraju jest dużo torów kolejowych. Przypatrzcie się ważniejszym linjom kolejowym w Anglji, Szkocji i Irlandji i zaznaczcie sobie najważniejsze miasta, przez które biegnie kolej. (1 dzień pracy).

Przeczytajcie sobie o tem na str. 141—154 „Brytyjskich Wysp". Zobaczcie kierunki torów kolejowych, jak omijają wyżyny i wiją się dolinami, zmierzając ku nizinom. (2 dni pracy). Narysujcie mapę i oznaczcie na niej najlepszą drogę: z Londynu do Dublina, do Cork, do Edynburga i z Londynu do Glasgowa. (2 dni pracy) [8]).

Zagadnienie z geografji dla dzieci 12—14-letnich.

I okres. Dotychczas uczyliśmy się o najważniejszych dla nas środków żywności jak pszenica, mleko, ryby i mięso, a także o węglu i żelazie jako podstawach naszego przemysłu, obecnie zaś zajmiemy się naszą odzieżą. Jak wiecie, odzież jest nam koniecznie potrzebna, a rodzaj noszonych sukien zależy prawie zupełnie od klimatu. Sporządza się je z różnych materjałów. W zimnych okolicach północy dostarczają materjału zwierzęta, w krajach tropikalnych dostarczają nam go rośliny, natomiast w krajach o klimacie umiarkowanym używa się jednych i drugich materjałów.

a) Z produktów roślinnych najważniejszemi są bawełna i len. b) Z produktów zwierzęcych najważniejszemi są wełna i jedwab. c) Obecnie najbardziej w użyciu jest bawełna i wełna.

Bawełna. Rozpocznij swą pracę od zakreślenia na mapie świata okolic, gdzie rośnie bawełna. Możesz to znaleźć na mapie gospodarczej lub w dziele p. t. „Geografja świata" str. 191. (2 dni pracy).

Bawełna wymaga następujących warunków: a) gorącego klimatu, b) odpowiedniej ilości wilgoci, c) odpowiedniej ilości soli w powietrzu lub w ziemi. Zapisz to w swoim zeszycie.

Przyglądając się lepiej mapie, przekonasz się, że bawełnę

---

[8]) M. Steinhaus. Hel. Parkhursts Dalton Plan. Langensalza 1925.

uprawia się w Stanach Zjedn. Ameryki, w Egipcie i w Indjach, najwięcej zaś produkują Stany Zjedn. Przypatrz się rysunkowi w książce p. t. „Handel światowy“ str. 122, który przedstawia światową roczną produkcję bawełny. W Stanach Zjedn. są dwa gatunki bawełny; jeden nazywa się *„sea-island“* (pochodzi z wysp nadmorskich), drugi zaś *„upland“* (z krajów górzystych). Sławny z dobroci jest pierwszy gatunek, najlepszy w świecie. Bawełna ta ma długie, jedwabiste włókna, udaje się wzdłuż wybrzeża i na pobliskich wyspach. Drugi gatunek nie jest tak dobry, ma krótsze włókna, uprawia się go w głębi kraju.

Znajdź Nowy Orlean, Galveston i Charleston w południ.-wsch. części Stanów Zjedn. i zaznacz je na swojej mapie gospodarczej. To są najważniejsze porty eksportujące bawełnę i większa część surowca, przychodząca do Liverpool i Manchester, pochodzi stamtąd. — Bawełna egipska stoi pod względem gatunku na drugiem miejscu, zaś na trzeciem jest bawełna indyjska. Znajdź na mapie okolice, gdzie w tych krajach udaje się bawełna. Nasz import surowca bawełny w r. 1911 wynosił: ze Stanów Zjedn. około 3,400.000 bali, z Egiptu 700.000 bali, z Indji 150.000 bali. (Praca na 2 dni).

II okres. Zapewnie jesteś ciekawy jak wyglądają plantacje bawełny, jak bawełna rośnie, jak się ją zbiera, jak uwalnia się nasiona z włókien i co się potem z niemi dzieje. Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Handel światowy“ str. 121—129 lub „W nowym świecie“ str. 44—46, „Opowiadania z geografji“ Mc Milliaw str. 190—193, „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich“ str. 64. — Oglądnij następujące obrazki: „W nowym świecie“ str. 46 i 47, „Człowiek a Handel“ str. 136, „Opowiadania z geografji“ str. 191, „Podręcznik geografji: Świat“ str. 206, „Nowa Geografja“ str. 198. (2 dni pracy).

Teraz skoro zapoznaliśmy się już z surowcem bawełny, zastanówmy się nad tem, jak się ją później u nas przerabia? Narysuj mapę okolicy Lancashire i oznacz tu następujące miasta: Manchester, Liverpool, Oldham, Blakburn, Bolton, Bury, Rochdale, Preston, Burnley, Wigan, River Mersey. Możesz to znaleźć w swoim atlasie, na mapie ściennej lub w książce p. t. „Wyspy Brytyjskie“ str. 45. (2 dni pracy).

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: Wyspy Brytyjskie“ str. 43—46 lub „Handel światowy“ str. 74—85 roz-

dział p. t. „Bawełniane chusteczki“ lub „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich“ str 65—67.

III okres. Odpowiedz na następujące pytania:

1. Wymień 6 znanych ci przedmiotów z bawełny. 2. Z jakich powodów Lancashire stało się ośrodkiem naszego przemysłu bawełnianego? 3. Dlaczego nasi kupcy przedewszystkiem sprowadzają bawełnę ze St. Zjedn. 4. Dlaczego jest niemądrze z ich strony, że uzależniają się w handlu bawełną od St. Zjedn? 5. Co robi się z nasieniem, gdy się je uwolni z włókien? 6. Dlaczego mamy nadzieję, że w przyszłości będziemy sprowadzali mniej surowca ze St. Zjedn. niż teraz. 7. Dokąd wywozimy największą ilość naszych wyrobów bawełnianych?

IV okres. Wełna. Zapoznaliśmy się z bawełną, która dostarcza nam najwięcej materjału na odzież. Obecnie zajmij się samodzielnie nauką o wełnie. W tym celu przeczytaj z książki p. t. „Handel światowy“ rozdział p. t. „Twoje ubranie“ str. 63—73 i rozdział p. t. „Wełna“ str. 142—156. Zastanów się, gdzie na świecie najwyżej stoi hodowla owiec, dlaczego właśnie w tych okolicach i t. d. Przypatrz się dokładnie wykresom w książce p. t. „Handel światowy“ str. 142 i zwróć uwagę na naszą produkcję wełny. (3 dni pracy).

Pytania: 1. Co rozumiesz przez „osnowę“, a co przez „wątek tkacki“? 2. Gdzie w Anglji najbardziej rozwinięty jest przemysł wełniany? 3. Skąd sprowadzamy najwięcej surowca wełnianego? 4. Co możesz powiedzieć o klimacie i roślinności tych okolic, gdzie najwyżej stoi hodowla owiec? (2 dni pracy) [9]).

Zagadnienia winny być tak ułożone, aby nie przerastały sił dziecka. Nauczyciel, wciąż obecny wśród dzieci w pracowni, służy im radą i wskazówkami, wyjaśnia i zachęca, zwłaszcza w początkach, gdy muszą się łamać z trudnościami. Stosunek nauczyciela do uczniów serdeczny, ustawiczna gotowość do pomocy, żywe zainteresowanie, jakie okazuje ich wysiłkom i postępom w pracy, wytwarza atmosferę zaufania i wzajemnej życzliwości. Uczniowie starsi udzielają też młodszym kolegom pomocy, tak że w pracowni wytwarza się duch spółdziałania, jako objaw wspólnych zainteresowań i dążeń.

Zastanówmy się zkolei, w jaki sposób uczeń kontroluje

---

[9]) Tematy według *Lynch'a.*

swą pracę i jak przeprowadza nauczyciel kontrolę pracy ucznia, jak ocenia wyniki. Czas potrzebny do opracowania wyznaczonego zadania z poszczególnych przedmiotów określony jest, jak widzieliśmy — jako 1. 2. i t. d. dni pracy. Pracę swą z jednego przedmiotu może uczeń skończyć wcześniej, aniżeli ma podane i wówczas pozostaje mu więcej czasu na przedmiot dla niego trudniejszy lub też na przedmiot, którym się specjalnie interesuje. Zanim otrzyma następną serję tematów, musi wpierw przedstawić nauczycielom wszystkie zadania przeznaczone na dany miesiąc. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu miesiąca, ukończył 20 jednostek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpierw ukończyć zadania z innych przedmiotów, nim dozwolone mu będzie podjąć następne tematy z przyrody. Jeśli zaś wykona wszystkie zadania przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadania. Zazwyczaj czas pozostały poświęca uczeń swoim ulubionym przedmiotom, do których ma specjalne uzdolnienie. Tak więc dzieci mają możność regulowania sobie czasu pracy, co, ma się rozumieć, zgodne jest z zasadą ekonomji.

Przed rozpoczęciem pracy otrzymuje każdy uczeń „kartę zadań“, swą „indywidualną tabelę“ *(the pupils contract graph),* w której notuje wykonane zadania z poszczególnych przedmiotów. Tabela uczniowska, podzielona na 4 części (4 tygodnie) zawiera odpowiednie rubryki, w których oznaczone są przedmioty, co umożliwia właśnie uczniowi kontrolowanie wyników swej pracy. U góry tabeli wypisuje uczeń swe nazwisko i imię, mieszkanie, nazwę szkoły, grupy, do której według wieku należy, wreszcie liczbę tematu. Po prawej stronie tabeli znajduje się rubryka, w której notuje datę rozpoczęcia i skończenia pracy, tudzież swoje absencje. Nauczyciel wyjaśnia dzieciom sposób użycia tabeli tak, że sobie doskonale radzą i rozumieją jej przeznaczenie. Skoro uczeń wykona część pracy, odpowiadającą jednostce mierniczej, zaznacza to w odpowiedniej rubryce linijką pionową. To mu znakomicie ułatwia przegląd wykonanych zadań, orjentuje się doskonale, jakie mu jeszcze przedmioty zostały do opracowania.

Wyobraźmy sobie, że uczeń Z. zabrał się do swej pracy miesięcznej dnia 8 września. W tym dniu udał się do pracowni historycznej, gdzie spędził dwie godziny. W tym czasie wykonał pracę z historji, przeznaczoną na 3 dni i wykreśla

w swej tabeli linijkę pionową wzdłuż trzech podziałek, w rubryce „historja“ i „tydzień pierwszy“. Tak więc w pierwszym dniu wykonał zadanie z historji, odpowiadające trzem jednostkom mierniczym Tego samego dnia udał się następnie n. p. do pracowni przyrodniczej, gdzie w ciągu dwu godzin wykonał pracę z przyrody, przeznaczoną n. p. na 1 dzień i znowu w podobny sposób zaznacza w odpowiedniej rubryce swej tabeli. Jeśli uczeń drugiego dnia, 9 września, spędził znowu 3 godziny w pracowni przyrodniczej i wykonał w tym czasie pracę oznaczoną w temacie, jako 4-dniową, znowu wykreśla w odnośnej rubryce linijkę wzdłuż czterech podziałek i t. d. Po skończonej pracy zaznacza również wynik w tabeli nauczyciela-specjalisty. Oprócz „kart uczniowskich“ wprowadzono też tabele nauczycielskie. Każdy nauczyciel-specjalista ma swoją tabelę *(Instruktor's Laboratory graph)* dla każdej klasy, względnie grupy uczniów. Tabela ta podzielona jest na tyle rubryk, ilu jest uczniów w klasie, zazwyczaj na 30 do 35. Istnieje tyle tabel, ile jest grup uczniowskich i przedmiotów. Wyobraźmy sobie, że w szkole daltońskiej znajduje się 7 grup uczniów w wieku od 8 do 14 lat i każda grupa uczy się 10 przedmiotów, a więc w szkole tej nauczyciele-specjaliści mają 70 tabel. Na każdej tabeli zaznaczona jest u góry grupa uczniów (klasa), przedmiot, nazwisko nauczyciela, poczem następuje spis uczniów. Cała tabela podzielona jest również na 4 części, odpowiadające 4 tygodniom pracy szkolnej, a każda znów rubryka tygodniowa podzielona jest na 5 części (dni). Uczeń wyszukuje w tabeli nauczycielskiej swoje nazwisko i zanim opuści daną pracownię, notuje tu, podobnie jak w swojej karcie, ilość wykonanej pracy, (wykres w kierunku poziomym). Tabela taka znakomicie ułatwia nauczycielowi orjentowanie się w postępach pracy uczniów w zakresie jego przedmiotu[10]).

Uczniowie oddają zadania opracowane pisemnie, które nauczyciel przegląda i następnie na specjalnie oznaczonych godzinach omawia dostrzeżone braki i błędy. Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej przy wejściu, godzinę, w której uczniowie danej grupy mają się zgromadzić celem wspólnego omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci odczytują po przybyciu do

---

[10]) *H. Rowid.* System daltoński w szkole powszechnej. Warszawa 1929.

szkoły ogłoszenia i dowiadują się, gdzie się winni zbierać. Nauczyciel gromadzi n. p. tych uczniów, którzy ukończyli pracę miesięczną i mają otrzymać nowe tematy. Jeśli w jakiejś pracowni zbiorą się wszyscy uczniowie danego stopnia, wówczas nauczyciel umieszcza na drzwiach ogłoszenie, że pracownia o tej porze jest zamknięta i uczniowie innych grup, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, udają się do innego laboratorjum. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjściu do szkoły, przeglądnąwszy ogłoszenia, układają sobie według nich odpowiedni plan zajęć.

Praca w szkole daltońskiej wymaga od nauczyciela dobrego przygotowania, głębszej inteligencji, wiele wysiłku i należytego opanowania przedmiotu. O powodzeniu w takiej pracy decydują jednak w znacznej mierze takie czynniki, jak zapał nauczycieli do pracy w duchu nowej metody, wiara w skuteczność i głębsze wniknięcie w istotę systemu daltońskiego.

Podobnie jak system daltoński i metoda winnetkowska *(the Winnetka Technique)* wysuwa na pierwszy plan uczenie się. W tym celu stosuje się w tych szkołach — jak już wspomniałem w części pierwszej — testy w zakresie poszczególnych przedmiotów, tudzież samouczki dla dzieci. Organizacja uczenia się i pracy w szkołach winnetkowskich oparta jest też na zasadzie koncentracji, na zasadzie ośrodków zainteresowań. Ośrodek stanowią tu geografja i historja, około których skupiają się inne przedmioty, jak rysunek, modelowanie, rachunki, śpiew i t. d. Dla ilustracji podajemy przykład zajęć dzieci w II oddziele (8-letnie dzieci) i w V (11-letnie dzieci).

Z początkiem roku szkolnego dzieci w II oddziele zajęły się sporządzaniem z tektury łodzi i okrętów, jakie były używane w różnych epokach. Zajęcia te obudziły ich zainteresowania geograficzne i historyczne, pytały o szczegóły życia różnych ludów w przeszłości. Szybko jednak powróciły do teraźniejszości, pytając nauczyciela, co się obecnie dzieje z dawnemi krajami, jak tam ludzie żyją, jak się ubierają, co jedzą. jakie mają okręty. Niektóre dzieci miały krewnych, którzy przez czas jakiś przebywali poza Ameryką i od nich dowiedziały się wiele ciekawych rzeczy o obcych krajach. To pobudziło dzieci do czytania opisów podróży i książeczek historycznych. Obmyśliły sobie też rodzaj zabawy, polegającej na

tem, że na podłodze w sali narysowały kredą przy pomocy nauczycielki dużą mapę, a okręcik sporządzony przez dzieci wyjeżdżał z Nowego Yorku, zwiedzał różne kraje i przywoził stamtąd artykuły, rzeczywiście sprowadzane do Stanów Zjednoczonych. O artykuły te w małych ilościach postarały się dzieci same. W związku z tem dowiadują się dzieci o cenach różnych towarów i ćwiczą się w działaniach arytmetycznych.

W oddziele V-tym uczą się dzieci historji państwa rzymskiego i w związku z tem interesują się w szczególności życiem starożytnych Rzymian. Lektura odpowiednich książek zaznajamia uczniów ze zwyczajami Rzymian, dowiadują się o ich życiu domowem, ich zabawach i grach, nieco też o architekturze, i wogóle o sztuce rzymskiej. Salę szkolną ozdabiają w tym czasie widokami Rzymu, rysują stroje rzymskie, budują z gliny koloseum, sporządzają z tektury i drzewa rydwany, śpiewają pieśni łacińskie, przedstawiają sceny z dziejów starożytnego Rzymu. (*The New Era*, nr. 27 r. 1926).

Również i metoda projektów *(the project method)* ułatwia w wysokim stopniu koncentrację nauk i zajęć technicznych. Projekty, z pojęciem których zaznajomiliśmy się w części teoretycznej, mogą być proste i mniej lub bardziej skomplikowane, mogą dotyczyć więcej pracy umysłowej lub też technicznej. Projektem prostym będzie np. pisanie listu, łatwe obliczenia rachunkowe, wykonanie analizy gleby; projektem skomplikowanym może być np. wytłumaczenie obecnego stanu Europy na podstawie odpowiednich wiadomości historycznych. Po opracowaniu danego projektu następuje utrwalenie przy pomocy stosownych ćwiczeń, nadto systematyczne opracowanie materjału. Metoda projektów jest już oddawna stosowana w szkołach rolniczych, technicznych, na wydziałach medycznych, w szkołach przygotowujących dziennikarzy i publicystów. Przyszły rolnik, technik, dziennikarz i t. d. otrzymał zagadnienia, które rozwiązywać musiał w warunkach naturalnych, jakie stwarzało życie. Otóż podobny sposób postępowania oparty na zdarzeniach z życia codziennego, wprowadzono też w niektórych szkołach amerykańskich, elementarnych i średnich. Kilka przykładów, jakie podaje *Stevenson* najlepiej wytłumaczy istotę metody projektów.

Projekt skoncentrowany około wysyłki paczek dano do rozwiązania dzieciom w oddziele IV-tym. Ośrodkiem więc ich zainteresowania jest pakowanie i nadawanie przesyłek

pocztowych. Zbliżają się właśnie święta i dzieci mają zamiar przesłać swoim krewnym i przyjacielom upominki. Stąd wynikają różne prace przygotowawcze i ćwiczenia. Dzieci uczą się pakowania i adresowania paczek. Każde z nich obiera sobie jakiś przedmiot i ćwiczy się w pakowaniu w pracowni robót ręcznych, przyczem zaznajamiają się z przepisami, dotyczącemi przesyłania paczek pocztą. Miejsca przeznaczenia paczek zostały wyszukane na mapie i bliżej omówione na lekcji geografji. Następnie na lekcji rachunków zajęły się dzieci zważeniem paczek i obliczeniem kosztów przesyłki. W szkole jeden z uczniów w roli poczmistrza odbierał paczki, ważył je i obliczał opłatę pocztową. Niektórzy jednak w rzeczywistości przesłali paczki zrobione w szkole i mieli sposobność przekonać się, czy dobrze rozwiązali swe zadanie. Sporządzono też jedną większą paczkę wspólną, którą dzieci oddziału IV-go przesłać miały na święta do domu sierot. Na lekcji języka dzieci jako wypracowanie otrzymały napisanie listu, który miał być dołączony do paczki. Wybrany komitet zajął się oceną listów i uznany za najlepszy został wysłany wraz z paczką do domu sierot. Projekt ten wyłonił się więc z potrzeb życia codziennego, dał sposobność do wielu pouczeń i ćwiczeń praktycznych, a nadto wpłynął też dodatnio na rozwój uczuć społecznych dzieci.

Projekt z matematyki wypłynął z planu regulacji miasta. Uczniowie zastanawiali się nad kwestją rozszerzenia jednej z ulic, co dało sposobność do roztrząsania sprawy, które domy należałoby zburzyć częściowo. W związku z tem nasunęło się zagadnienie, w jaki sposób możnaby uzyskać potrzebne kapitały — czyto przez nałożenie podatku, czy też drogą zaciągnięcia pożyczki, z czego wypłynęły rozliczne obliczenia matematyczne.

Projekt z geografji obejmował zagadnienie, czy Stany Zjedn. Am. Pn. produkują wystarczającą ilość cukru dla zaspokojenia potrzeb swej ludności. Projekt ten wyłonił się z rozmowy o braku cukru w czasie wojny światowej. Uczniowie zainteresowali się plantacjami trzciny cukrowej w Stanach i dowiedzieli się, że najwięcej cukru wytwarza stan Luizjany. Stąd wynikła kwestja, dlaczego właśnie w tym stanie udaje się najlepiej trzcina cukrowa. Przy pomocy mapy i książek rozwiązali ten problem, bo dowiedzieli się, że tu właśnie trzcina cukrowa ma dobre warunki (Stan leży w dorzeczu Missisipi,

posiada ciepły klimat i obfite są tu opady). Uczniowie, nauczywszy się czerpać wiadomości z książek, codzień przynosili nowe fakty w związku z rozpatrywanym tematem, a więc, że cukier wytwarza się też z buraków cukrowych, jakiego klimatu i jakiej gleby wymaga burak, w jaki sposób odbywa się oczyszczanie syropu cukrowego w rafinerjach i t. p. Uczniowie przynosili też różne ilustracje, przedstawiające pracę w cukrowni, na plantacjach, postarali się o cyfry, wykazujące, ile cukru produkują Stany Zjedn., ile zaś sprowadzają, pisali listy do wytwórców i firm, prosząc o informacje. Zajęli się też opracowaniem mapy, z zaznaczeniem miejscowości, produkujących cukier trzcinowy, z buraka i inne gatunki, sporządzili tablicę z buteleczkami zawierającemi różne gatunki cukru.

W okresie wojny jeden z uczniów wysunął projekt z historji na temat, dlaczego Stany Zjedn. wypowiedziały wojnę Niemcom, przyczem inny wyraził swe powątpiewanie, czy Stany Zjedn. słusznie postąpiły w tym wypadku. Uczeń ten otrzymał zagadnienie do rozwiązania i po tygodniu, na podstawie opowiadań osób starszych, wiadomości z książek i dzienników, mógł zdać sprawę i udzielić kolegom odpowiednich informacyj. Przy omawianiu wojny światowej wyłoniła się też kwestja, dlaczego w tym czasie poruszano tak często sprawę odbudowania Polski i jednemu z uczniów polecił nauczyciel opracowanie tego projektu. W związku z tem opracowano fakty historyczne z okresu rozbiorów, położenie geograficzne Polski, emigrację i t. p.

Z życia codziennego wypłynął też projekt z higjeny, który wywołał kampanję przeciwko muchom, podjętą w miasteczku przez dzieci szkolne i starszą młodzież. W dzienniku miejscowym pojawiły się artykuły o muchach. Miasteczko podzielono na rejony i powierzono uczniom przeprowadzenie inspekcji. Każdy z uczniów miał obowiązek udać się w powierzonym sobie rejonie do domów i wyjaśniać mieszkańcom cele i plan walki z muchami. Przy pomocy gospodyni domu dokonał inspekcji, wskazał miejsca, któreby należało gruntowniej oczyścić. Mieszkańcy chętnie przyłączyli się do tej akcji, postarali się o wozy celem wywiezienia śmieci, które przydały się jako nawóz i zajęli się energicznie tępieniem much i innych owadów, będących roznosicielami różnych chorób. Projekt z chemji obejmuje np. analizę mąki do użytku domowego, projekt z fizyki instalację dzwonków elektrycznych i t. p. Z przykładów

tych widzimy, jak wiadomości teoretyczne łączą się tu ściśle z życiem praktycznem i w jaki sposób szkoła nawiązuje styczność z domem i czynny bierze udział w życiu środowiska i otoczenia. W ten sposób przyczynia się też szkoła w dużym stopniu do przetwarzania środowiska i podnoszenia jego kultury na coraz wyższy poziom.

6. *Szkoła twórcza w Polsce.*

W tem powszechnem dążeniu do przebudowy wychowania bierze Polska coraz żywszy udział. Jeszcze w czasach przedwojennych podjęto u nas w tym kierunku usiłowania i próby, zmierzające do stworzenia nowej szkoły polskiej. Około roku 1907 powstaje w Krakowie z inicjatywy *Marji Ramułtowej* szkoła, w której założycielka pełna entuzjazmu dla nowoczesnej myśli pedagogicznej toruje u nas drogę nowej szkole[11]). W kilka lat później, w roku 1911, otwiera *Stanisław Karpowicz* w Warszawie „Dom Dziecięcy" dla dziatwy w wieku od 5 do 9 lat, prowadzony w duchu szkoły twórczej[12]). Dla młodzieży starszej zakłada wzorową szkołę średnią nowego typu *ks. Jan Gralewski* w Starej Wsi pod Warszawą, a wkrótce potem powstaje drugie takie „Ognisko wychowawcze na wsi" w Prokocimiu pod Krakowem, którem kieruje *Tadeusz Łopuszański.* Wspomnieć jeszcze należy o szkole *Stanisławy Okołowiczówny* w Krakowie, w której duży nacisk położony był na wychowanie estetyczne, oraz o szkole *Julji Dobrowolskiej* we Lwowie. W Zakopanem organizuje szkołę nowego typu *Ksawery Prauss,* późniejszy minister oświecenia w odrodzonem Państwie Polskiem[13]). Nasze stosunki polityczne i zależność od obcych systemów utrudniały w wysokim stopniu rozwój niezależnej myśli pedagogicznej i jej praktyczną realizację. Dopiero z chwilą odzyskania niepodległego państwa rozpoczyna się ożywiony ruch na polu reform wychowawczych. Nowy duch przenika już dziś pod wielu względami nasze programy ministerjalne, nauczycielstwo polskie zajmuje się coraz gruntow-

---

[11]) *M. Ramułtowa.* Próby polskiej szkoły nowego typu. (*Ruch Ped.* r. 1912 i odbitka).

[12]) *M. Laskowiczówna.* Dom Dziecięcy (*Ruch Ped.* r. 1912).

[13]) *H. Orsza-Radlińska.* Zagadnienie nowych szkół w Polsce (*Ruch Ped.* nr. 5—6 r. 1925).

niej problemem szkoły twórczej i w miarę możności przystępuje do jej realizacji. W Warszawie, Krakowie, w Łodzi, Chełmie lubelskim i w innych miastach, a nawet po wsiach, istnieją już dziś ogniska, w których rodzi się szkoła twórcza. Przypatrzmy się zkolei polskim szkołom doświadczalnym. W r. 1926 jesienią zwiedziłem „miejską szkołę pracy“ w Łodzi, która należy do jednej z najważniejszych naszych placówek doświadczalnych.

Szkoła ta, jako instytucja doświadczalna, istnieje od roku 1923 — w pierwszych latach swego istnienia pod kierownictwem *Romualda Petrykowskiego.* Kierownik szkoły, pełen zapału i ożywiony duchem nowego wychowania, gruntownie przemyślał zagadnienie szkoły twórczej i, skupiwszy grono uzdolnionych kolegów, również jak on przejętych ideą reformy edukacji, zabrał się do pracy, która już dziś wydaje zdrowe i dobre plony.

Korzystając z uprzejmej gościnności kierownika szkoły, zdołałem sobie wytworzyć obraz pracy grona nauczycielskiego i dzieci, jaka rozwija się w tem ognisku nowej myśli pedagogicznej. Szkoła znajdująca się przy ul. Piotrkowskiej l. 115, 7-klasowa, liczy w każdym oddziele przeciętnie po 30 dzieci — chłopców i dziewcząt. Jest to więc szkoła koedukacyjna.

Zasady wychowawcze. Praca wychowawcza opiera się tu na zasadzie kooperacji i samorządzie uczniowskim. W ubiegłych latach — czytamy w sprawozdaniu kierownictwa — życie szkolne normowane było przez prawodawstwo zwyczajowe. W bieżącym roku szkolnym tworzy się prawodawstwo pisane, opracowane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Jedna z klas daje zwykle inicjatywę w postaci projektu prawa, regulującego jakiś fragment życia dzieci w szkole lub poza szkołą. Projekt taki rozpatrywany jest przez ogólne zebranie, które odbywa się zwykle w sobotę. W razie zgłoszenia poprawek projekt z poprawkami przekazywany jest do uzgodnienia komisji prawnej i rozpatrywany powtórnie na następnem zebraniu. Uchwalone w tym trybie prawa mają po zatwierdzeniu przez kierownictwo moc obowiązującą.

Nad wykonaniem prawodawstwa zwyczajowego i pisanego czuwa egzekutywa, składająca się na terenie klasy ze „starszych grup“, szefa klasy“ i nauczyciela-wychowawcy. Na terenie szkoły tworzy egzekutywę tak zwana „służba“, mianowana przez kierownictwo szkoły na okres

tygodniowy w składzie następującym: nauczyciel dyżurny, uczeń-szef służby, oraz pięciu uczniów służbowych. Każdy „służbowy“ ma ściśle określoną funkcję i działa w ramach obowiązujących praw szkolnych. Wszyscy uczniowie są posłuszni poleceniom „służbowych“ i w ten sposób młodzież przywyka do posłuszeństwa prawu, uczy się pełnienia obowiązków na odpowiedzialnych stanowiskach. W ramach takiego samorządu powstają różne instytucje, wynikające z potrzeb uczniów i życia szkolnego, jak sklepik, zaopatrujący uczniów w potrzebne przybory szkolne i środki żywnościowe, kasa samopomocy, klub dziecięcy, gdzie uczniowie pod kierunkiem starszych kolegów i okiem wychowawcy spędzają wolny czas na zabawach i grach towarzyskich, czytelnia pism i książek, komisje, np. dekoracyjna, teatralna, prawna i t. p. Młodzież wychowywana w tym duchu będzie przygotowana do czynnego udziału w życiu społeczno-państwowem, spełniać będzie obowiązki obywatelskie w rzeczypospolitej demokratycznej.

Program naukowy. Organizacja pracy dydaktycznej w łódzkiej szkole doświadczalnej opiera się wprawdzie na programie ministerjalnym, zachodzą jednak znaczne różnice w układzie i rozmieszczeniu materjału dla poszczególnych klas. Przedmiotem głównym i ośrodkiem nauczania w kl. I-ej do III-ej jest krajoznawstwo (nauka rzeczy ojczystych), mające na celu poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, przyrodniczym, historycznym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym i t. d. Około tego przedmiotu ugrupowane są: język polski, rachunki, geometrja, śpiew i roboty ręczne. Te ostatnie nie stanowią na tym stopniu samodzielnego przedmiotu, ale pozostają na usługach innych przedmiotów, a więc rysunek, lepienie, wycinanie są jednym ze środków ekspresji lub poglądowości. W miejsce historji Polski w kl. III wprowadzono tu historję kultury i cywilizacji związaną ściśle z tematami krajoznawstwa.

Program nauczania kl. IV—VI składa się z 2 grup: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz specjalności. Nauczanie poszczególnych grup przedmiotów odbywa się w specjalnych klasach; są to jakgdyby pracownie, istniejące w szkołach opartych na systemie daltońskim. Nauczyciel-humanista ma swoją klasę-pracownię z bibljoteką, do której w oznaczonych planem lekcyjnym godzinach przychodzą ucz-

niowie. Nauka matematyki, przyrodoznawstwa i geografji odbywa się w pracowni matematyczno-przyrodniczej, zaopatrzonej w odpowiednie do charakteru pracy urządzenia oraz pomoce szkolne, laboratoryjne i demonstracyjne. Nauczyciel przebywa podczas dnia szkolnego stale w swej pracowni, a zmieniają się tylko poszczególne oddziały uczniów.

Roboty ręczne na tym stopniu traktowane są jako przedmiot samodzielny, pozostający w mniejszej lub większej łączności z przedmiotami teoretycznemi. Kładzie się nacisk na projektowanie, precyzję wykonania i wydajność pracy. Uczniowie pracują w warsztatach, gdzie zajęte są też uczenice robotami kobiecemi.

Metoda pracy. Metody nauczania oparte na przesłankach psychologicznych, dają uczniom szerokie pole do samodzielnej pracy twórczej, wywołują zainteresowanie, przyzwyczajają do pokonywania oporu, dają metodę pracy, co ze względu na samokształcenie jest czynnikiem wielkiej wagi. Klasa podzielona jest na grupy po 4—5 uczniów. Dobór uczniów w grupach, przeprowadzony na początku roku szkolnego, prawie nie ulega zmianom. Pracując wspólnie, grupa zżywa się ze sobą, dba o wysoki poziom zarówno dydaktyczny jak i wychowawczy: jedni drugim okazują pomoc w pracy, uczą się ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych (starsi grup), co sprzyja przygotowaniu się jednostek do pracy społecznej oraz funkcyj kierowniczych.

Stosowanie metod laboratoryjnych napotyka w praktyce na duże trudności, tkwiące nie w samych metodach i nie w uczniach, lecz w warunkach zewnętrznych: zaopatrzenie szkoły w odpowiednie ilościowo i jakościowo pomoce szkolne jest niezmiernie trudne i to nie z powodu braku środków, lecz poprostu dlatego, że na odpowiednim rynku nic dostać nie można, np. na 6 kompletów zbiorków minerałów czeka szkoła całemi miesiącami. Nie są to jednak trudności nie do przezwyciężenia: zapobiegliwemu nauczycielowi uda się niemal zawsze wybrnąć z sytuacji, ale pochłania mu to nieprodukcyjnie znaczną ilość czasu.

Bez odpowiednich przyrządów, okazów, zbiorów i bibljoteki czynny udział ucznia w pracy nie da się pomyśleć. Dlatego też szkoła dokłada wszelkich sił, by te działy postawić na odpowiednim poziomie. Dążeniem szkoły, rozłożonem na

kilka lat, jest skompletowanie tych przyrządów i okazów, które niezbędne są do pracy laboratoryjnej, w takiej ilości, aby na każdą grupę uczniów przypadł jeden przyrząd lub okaz, a więc tyle egzemplarzy przyrządu lub okazu, ile grup, t. j. 5—6. Okazy i przyrządy demonstracyjne mogą być w 1 egzemplarzu. Czem dla działu przyrodniczo-matematycznego są zbiory, tem dla przedmiotów humanistycznych jest bibljoteka, aczkolwiek i dział geograficzno-przyrodniczy obejść się bez niej nie może. Dobór książek do bibljoteki dostosowany jest do potrzeb programu prac szkoły. Z bibljoteki uczniowie czerpią materjał uzupełniający wiadomości, osiągnięte na lekcjach; bibljoteka dostarcza im źródeł do samodzielnego opracowania tematu i zreferowania go na lekcji.

Obrazy i szkice lekcyjne. Spędzone w miejskiej szkole doświadczalnej chwile pozostawiają niezwykle miłe wrażenie, budzą zdrowy optymizm i wiarę w przyszłość naszej edukacji. Przed godz. 8-mą rano wchodzimy do dość obszernej sali rekreacyjnej, gdzie się zbierają dzieci wszystkich oddziałów. Jedna grupka urządza sobie wspólną zabawę przy wtórze pieśni, inne poruszają się swobodnie, a niektóre małe grupki dzieci zajęte są rozmową. Na odgłos dzwonka (5 minut przed ósmą) wszyscy uczniowie i nauczyciele stają na baczność i na energiczny rozkaz ucznia — „szefa egzekutywy“ — ustawiają się klasami w szeregach, poczem następuje krótka modlitwa i odśpiewanie „Roty“. Nastrój poważny i ujmujący. Gdy pieśń milknie, siada jeden z uczniów do fortepianu i przy dźwiękach marsza wszyscy udają się do swych klas pod przewodnictwem „szefów klasy“. O godzinie ósmej rozpoczyna się praca. Wejdźmy do klasy II--giej, gdzie odbywa się lekcja rachunków.

Na podstawie bezpośrednich informacyj, zebranych przez dzieci dnia poprzedniego w sklepach, na targach, w kramach, odbywa się wspólne układanie zagadnień arytmetycznych. Dzieci podają ceny rzeczywiste różnych produktów, kontrolują i sprawdzają wspólnie, zastanawiają się, dlaczego dany towar może być tańszy lub droższy, zależnie od różnych czynników i wreszcie po należytem sprawdzeniu zostało ułożone wspólnemi siłami zagadnienie, oparte na rzeczywistości, czerpane bezpośrednio z życia. Oto przykład materjału rachunkowego, jaki dzieci przyniosły w tym dniu do opracowania:

8 wiązek drzewa po 25 gr	3 kg jabłek po 80 gr
7 dkg grzybów po 20 gr	3 l mleka po 60 gr

Po wspólnem ułożeniu zagadnienia rozdaje nauczyciel kartki i dzieci zabierają się do pracy. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów pracuje oddzielnie. „Starszy“ grupy wyznacza każdemu ze swych współpracowników część zagadnienia, nie zapomina też o sobie. Na zapytanie wychowawcy, co będzie robił, odpowiada, że zadaniem jego będzie sprawdzenie, czy każdy członek grupy wykonał dobrze swą część pracy i wkońcu zsumowanie wszystkich pozycyj. Obserwacja grup pracujących daje niezmiernie ciekawy materjał psychologiczny; przed naszemi oczyma rozwija się proces tworzenia harmonijnego zespołu pracowników, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu. „Kierownik“ grupki i wykonawcy ożywieni jedną myślą, przejęci są poczuciem odpowiedzialności i obowiązkowości. Jeden ze „starszych“ grupy, siedmioletni obywatel, zwraca się do nauczyciela z uwagą, że koledze Stasiowi da najłatwiejsze zadanie, bo „jeszcze słaby w rachunkach“. W uwadze tej nie było nic poniżającego ani dokuczliwego dla kol. Stasia, a tylko przebijała nuta szczerej ochoty dopomożenia słabszemu, ułatwienia mu w wykonaniu pracy. Po rozwiązaniu zagadnienia przez daną grupę „starszy“ przynosi nauczycielowi swą kartkę, na której notuje się czas wykonania. Dzieci widzą, że nie należy się zbytnio śpieszyć, bo chodzi nietylko o szybkość pracy, ale o jej jakość. Jednakże danej grupie sprawia to radość, że przed innemi wykonała dobrze zadanie. Takie współzawodnictwo nie budzi uczuć egoistycznych, ale staje się podnietą do intensywnej pracy zbiorowej.

Podobna organizacja pracy zbiorowej wprowadzona została w nauce wszystkich prawie przedmiotów. W pracowni przyrodniczej uczniowie kl. VI-tej podzieleni na grupy zajęci byli badaniem soli kamiennej. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów miała swój kryształ soli i badała smak i twardość, rysę, łupliwość, ważyła ciężar na precyzyjnej wadze i mierzyła objętość, oznaczała gęstość. Praca była połączona z dyskusją, przyczem uczniowie wypowiadali swoje uwagi, wysuwali zagadnienia, świadczące o żywem zainteresowaniu się tematem i dużej inteligencji. W ten sposób zdobywa tu młodzież już w nauczaniu elementarnem metodę pracy. Dochodzi do poznania rzeczy i zjawisk przez obserwację i doświadczenie, porównuje, stawia hipotezy, sprawdza i wysnuwa wnioski i prawa.

Do nauki rzeczy ojczystych (krajoznawstwa) sporządzają dzieci wspólnemi siłami tablice poglądowe, zaopatrzone w różne ilustracje, próbki, sprawozdania, rysunki i t. p. Tablice takie, jako prace zbiorowe dzieci, świadczą o dużym wysiłku i o należytem opanowaniu danego zagadnienia. Dzięki usilnym staraniom grona nauczycielskiego szkoła zaopatrzona jest w liczne pomoce naukowe, a nawet z każdego działu znajduje się tu po kilka kompletów, tak, że w czasie nauki i pracy każda grupa ma swój okaz i swoje narzędzia do dyspozycji.

Miejska „szkoła pracy“ w Łodzi zdobyła sobie już dziś uznanie wśród nauczycielstwa, a przedewszystkiem w sferach rodzicielskich, z któremi utrzymuje ścisłą łączność. Rodzice rozumieją znaczenie tej placówki i przekonują się naocznie o dodatnim wpływie wychowawczym nowej szkoły; to też szczerze i wydatnie popierają wysiłki grona około jej rozwoju. Szczególniejsze znaczenie ma ta placówka, która jest jakby laboratorjum pedagogicznem, dla realizacji szkoły twórczej w Polsce. Coraz liczniej bowiem zwiedza ją nauczycielstwo z bliższych i dalszych stron Rzplitej, a nadto jest to szkoła ćwiczeń miejskiego seminarjum nauczycielskiego żeńskiego i niezawodnie przyczyni się do wyszkolenia zastępu młodych nauczycielek w duchu nowej pedagogiki.

W warunkach bardziej korzystnych, aniżeli miejska szkoła pracy w Łodzi, znajduje się szkoła powszechna im. Szlenkiera w Warszawie, która od szeregu lat zmierza do wprowadzenia zdobyczy współczesnej pedagogiki. Szkoła mieści się we własnym, wcale okazałym budynku, wyposażona w odpowiednie urządzenia, jak warsztaty, pracownie, gabinety, otoczona wspaniałym ogrodem. W porze letniej odbywają się tu lekcje na wolnem powietrzu. Wychowanie opiera się naogół na podobnych zasadach, jak w szkole łódzkiej. Od r. 1915/16 istnieje samorząd uczniowski, w ramach którego powstają i rozwijają się różne kółka i kluby naukowe, towarzyskie i sportowe. Życie dzieci ilustruje t. zw. „Kronika klasowa“ w której uczniowie zapisują ważniejsze zdarzenia w szkole, nadto pisemko ilustrowane, p. t. „Życie szkolne“, wydawane siłami uczniów. Duży nacisk kładzie szkoła na roboty ręczne, jako na znakomity środek wychowawczy i dydaktyczny, w gabinecie znajduje się wiele pomocy naukowych do geografji, przyrody, fizyki, wykonanych przez uczniów. Szkoła im. Szlenkiera pod kierownictwem

Wład. Przanowskiego, dyrektora Państw. Instytutu Robót ręcznych, toruje również drogi nowemu wychowaniu i przyczynia się do realizacji szkoły twórczej.

Na terenie Warszawy powstaje w ostatnich latach coraz więcej klas i szkół doświadczalnych, wśród których na szczególną uwagę zasługuje szkoła powszechna im. Bema, następnie szkoła powszechna XXIX, gdzie od lat kilku rozwija się znakomicie instytucja samorządu uczniowskiego, około której skupia się praca wychowawcza, oraz szkoła ćwiczeń seminarjum naucz. im. Orzeszkowej. Program i metoda pracy w szkole ćwiczeń opiera się głównie na „ośrodkach zainteresowania", w samem zaś seminarjum na laboratoryjnej metodzie daltońskiej, z pewnemi odchyleniami od „czystego, klasycznego" planu daltońskiego[14]).

I w innych środowiskach podejmuje nauczycielstwo coraz częściej próby w duchu szkoły twórczej, które w ostatnich czasach znalazły swój wyraz w publikacjach pedagogicznych. Tak n. p. państw. seminarjum naucz. w Chełmie Lubelskim, *Dr Jadwiga Młodowska,* dyrektorka zakładu, organizuje od lat kilku pracę naukową według systemu daltońksego. Od września 1926 wprowadzono tu system daltoński w nauczaniu języka polskiego, matematyki, historji, geografji, fizyki, chemji, biologji, rysunków i robót. Wyniki dotychczasowe są naogół zadawalające; przez wprowadzenie systemu daltońskiego materjał naukowy nietylko nie ucierpiał, ale z niektórych przedmiotów n. p. nauk przyrodniczych, fizyki, robót, przerobiono więcej niż przy dawnym systemie. Z innych zaś przedmiotów przerobiono materjał w zakresie przepisanym, ale opracowanie było gruntowniejsze i rezultat nauki lepszy. Nietylko grono nauczycielskie, ale i uczenice, zwłaszcza inteligentniejsze, podkreślają zalety nowej organizacji pracy szkolnej[15]). Podstawą tej organizacji jest zasada aktywności, którą szkoła dzięki swym warunkom sprzyjającym stosuje we wszystkich przedmiotach. Uczenice pracują

[14]) *Stef. Chmielakówna.* Praca twórcza w naszych szkołach (*Ruch Ped.* nr., r. 1929). *H. Ładosz.* L'école primaire J. Bem à Varsovie. — *J. Wójcik.* L'école primaire Nr. XXIX à Varsovie. — *W. Dzierzbicka.* L'école normale E. Orzeszkowa à Varsovie. (*Publications du B. I. E.*: L'Éducation en Pologne. Genève 1931).

[15]) System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w państw. seminarjum naucz. ż. w Chełmie Lub. Chełm. Skł. Gł. w Seminarjum ż.

w ogrodzie botanicznym i na grządkach, gdzie hodują rośliny lekarskie, nauka biologji, fizyki i chemji odbywa się w pracowni, nauka geografji oparta jest na wycieczkach w pobliskie okolice. Młodzież tworzy kółka naukowe, wydaje własne pismo p. t. *Seminarzystka.* Wychowanie moralne opiera się na samorządzie, który ma zastosowanie zarówno w szkole, jak i w internacie, następnie na harcerstwie i kole Czerwonego Krzyża. Szkoła też dba o wychowanie estetyczne, starając się rozwinąć kulturę muzyczną wśród młodzieży.

We wspomnianem sprawozdaniu podają autorzy przykłady zagadnień z poszczególnych przedmiotów na różnych kursach, n. p. z języka polskiego, historji, geografji, matematyki, nauk przyrodniczych, rysunków. Na końcu sprawozdania podana jest literatura, dotycząca poszczególnych zagadnień i przedmiotów. Bardzo pouczające są spostrzeżenia nauczycieli-specjalistów, poczynione w ciągu pracy według systemu daltońskiego w zakresie każdego przedmiotu. Seminarjum chełmskie jest więc terenem nader interesującego eksperymentu pedagogicznego na naszym gruncie i niezawodnie nowa organizacja pracy, wprowadzona w Ameryce, zostanie tu odpowiednio zmodyfikowana i dostosowana do warunków polskich. Duży i nader dodatni wpływ będą miały te doświadczenia na rozwój szkoły twórczej z chwilą, kiedy absolwentki zakładu tamtejszego obejmą stanowiska nauczycielek w szkołach powszechnych.

Z ciekawą nader próbą zastosowania metody subdaltońskiej na stopniu najniższym spotykamy się w szkole im. Konopnickiej w Krakowie. Szkoła, położona w płdn. części miasta, w środowisku średniozamożnem, posiada urządzenie nowoczesne, w którem przebija się wysokiej miary poczucie estetyczne. Dużo tu zieleni i kwiatów, dużo artystycznych reprodukcyj, obrazów i rzeźb. W pierwszych czterech oddziałach dzieci mają wygodne i piękne stoliki i krzesełka. W r. szkol. 1926/27 rozpoczęły się doświadczenia w kl. I-szej, poczem wprowadzono nowe metody także i w klasach następnych. Program pracy w kl. I-szej w ciągu pierwszych 4 miesięcy, do świąt Bożego Narodzenia, stanowią obserwacje dzieci na wycieczkach i w klasie, sprawozdania z poczynionych obserwacyj, ulepianki, rysunki, wycinanki, jako przygotowanie do nauki czytania i pisania. Nauka ta, oparta na indywidualnej pracy dzieci pod

kierunkiem nauczycielki, rozpoczyna się po upływie 3—4 miesięcy, kiedy dzieci nauczyły się dobrze postrzegać i obserwować, kiedy już umieją wyrażać swe obserwacje zapomocą rysunku, ulepianki, słowa, ruchu i t. p. Istnieje tu kombinacja metody koncentracyjnej i subdaltońskiej, doskonale zastosowana do wieku i poziomu umysłowego dziecka 6—7-letniego. Oto przykład pracy w tej klasie, którą ostatnio zwiedziłem w styczniu 1929 roku.

Nauczycielka przyniosła do sali dwa żywe króliki w klatce, którym się dzieci kolejno przypatrują, poczem zdają sprawę ze swych obserwacyj. Dzieci coraz więcej interesują się życiem królika, opowiadają o królikach w swym domu lub u znajomych, pytają, czem się żywią, co się wyrabia z ich futerka i t. p. Zkolei lepią króliki z plasteliny, rysują na tablicy i w swych zeszytach, niejedno z nich próbuje też podpisać swój rysunek, co jednak nasuwa jeszcze pewne trudności ze względu na pisownię. (Czytanie i pisanie rozpoczęło się w połowie grudnia, przed jakiemi 6 tygodniami. Następnie zabierają się do pisania i czytania, do pracy indywidualnej. Na ścianie zawieszone są na taśmach rysunki przedmiotów, znanych dzieciom z otoczenia, z odpowiednim podpisem. Dzieci wychodzą kolejno i według upodobania wybierają sobie obrazek. W ławce każde przypatruje się swemu obrazkowi, odwraca go i rysuje z pamięci na przygotowanej kartce najpierw ręką prawą, potem lewą. Wkońcu domyślając się na podstawie rysunku, odczytuje tekst pod obrazkiem i podpisuje (odwzorowuje) pod swym rysunkiem kilkakrotnie odpowiedni wyraz; w pisaniu, podobnie jak i w rysowaniu, ma również zastosowanie ambidekstrja. Nauczycielka kontroluje każde dziecko zosobna, ogląda rysunki, pyta o szczegóły, poleca odczytać podpis. Po przeczytaniu dziecko analizuje wyraz, wybrzmiewając każdą głoskę. Po skończonej pracy dzieci oddają swe kartki z rysunkiem i tekstem, które nauczycielka przechowuje w teczkach. Każde dziecko ma swoją teczkę, na której zaznacza się kolejno napisane wyrazy. Codziennie dzieci wybierają sobie nowy obrazek z podpisem, tak że zczasem poznają wszystkie litery i głoski, tudzież ich kombinacje, tworząc w ten sposób własny elementarz.

Rezultaty takiej nauki są nader pomyślne, co można było stwierdzić w oddziele II-gim, prowadzonym opisaną wyżej

metodą w poprzednim roku. Zamiast „Wypisów“ czytają dzieci książeczki w całości i nauka języka polskiego opiera się tu na zbiorku odpowiednich lektur. Na lekcji języka polskiego w tej klasie czytały dzieci bajkę *Or-Ota* „Czterej muzykanci“. Czytanie ze zrozumieniem, pełne ekspresji budzi wprost podziw; widać tu duży wysiłek i prawdziwy talent pedagogiczny nauczycielki, która w sposób nader umiejętny kieruje lekturą dzieci, zwracając ich uwagę na wartości językowe i estetyczne utworu. Przez rozdzielenie ról pomiędzy dzieci, wprowadza pierwiastek dramatyczny, wzbogaca też ich słownik ze szczególnem uwzględnieniem synonimiki. Ten sposób uczenia dowodzi, jak konieczne i ważne jest głębsze wykształcenie językowe i literackie nauczyciela, które umożliwia mu pracę twórczą w zakresie języka ojczystego już na najniższym stopniu szkoły powszechnej. Także i w kl. III-ciej, opiera się nauka języka polskiego na zbiorku odpowiednich lektur. Zasada aktywności i koncentracji ma tu szerokie zastosowanie. Ośrodkiem zainteresowań jest nauka o Krakowie, do której nauczycielka czerpie materjał z bezpośredniej obserwacji środowiska i w tym celu odbywają się częste wycieczki po Krakowie, którego poznanie odbywa się metodą genetyczną. Dzieci poznają najpierw stary Kraków, potem nowe dzielnice przyłączone i wreszcie Wielki Kraków. Materjał zgromadzony w czasie wycieczek służy następnie jako podstawa odtworzenia planu Krakowa w klasie przy pomocy piaskownicy, rysunku, szkiców i fotografij.

W r. szkol. 1926/27 podejmuje też próbę organizowania klas doświadczalnych, począwszy od oddziału I-go, inna szkoła krakowska, położona w śródmieściu, a mianowicie szkoła im. ś. Jana Kantego, gdzie obecnie pierwsze cztery oddziały prowadzone są w duchu nowego wychowania. Praca opiera się tu głównie na metodzie ośrodków zainteresowań *Decroly'ego*, z pewnemi atoli odchyleniami, odpowiednio do środowiska i psychiki dziecka polskiego. W szerokiej mierze uwzględnia się kształcenie zmysłów i zdolności obserwacji. Dzieci uczą się czytania i pisania metodą ideograficzną (globalną), nie posługując się przytem żadnym gotowym Elementarzem. W związku z obserwacjami w ogródku szkolnym i na wycieczkach tworzą własny „elementarz“. Po 7—8 miesiącach zdobywają technikę czytania i otrzymują teksty, a mianowicie powiastki odbite na

hektografie w tylu egzemplarzach, ile jest dzieci w klasie. Zainteresowane czytaniem przynoszą też dzieci z domu materjały do czytania, np. wycinki z dzienników, różne ogłoszenia i t. p. Podobną metodą pracują też dzieci w następnych oddziałach.

W kl. III-ciej i IV-tej ośrodki zainteresowań stanowią bądź to tematy przyrodniczo-geograficzne, bądź też historyczne, w ścisłym związku ze zwiedzaniem Krakowa, z poznaniem pamiątek i zabytków miasta. W każdej klasie istnieje bibljoteczka, złożona z 60 do 80 tomików, którą zarządzają dzieci same, nadto czasopisma, jak *Płomyczek, Płomyk, Na tropie, Iskry.* W związku z lekturą odbywa się dramatyzacja odpowiednich utworów i tą drogą dzieci przygotowują się do urządzania odpowiednich przedstawień scenicznych.

Szkoła, dzięki staraniom i usilnej pracy kierownika, dobrze wyposażona, posiada oprócz ogródka szkolnego pracownię biologiczną, warsztat stolarski i liczne zbiory. W pracowni biologicznej znajduje się sporo żywych zwierząt, któremi się dzieci opiekują. Wnętrze szkoły wywiera nader miłe, estetyczne wrażenie; niektóre klasy, urządzone nowocześnie, posiadają stoliki i krzesełka, przy ścianach ustawione szafki, gdzie każde dziecko składa swe przybory, narzędzia, materjały i prace na przeznaczonej dlań półeczce. Rodzice interesują się żywo szkołą, udzielają jej pomocy materjalnej, odnoszą się życzliwie i ze zrozumieniem do stosowanych tu nowych metod wychowania. Obserwując kilkuletnią pracę w tej szkole, podkreślić trzeba przedewszystkiem wytrwałość i konsekwencję w podjętych próbach zarówno ze strony kierownika, jak i nauczycieli klas doświadczalnych, ich ciągły wysiłek i umiejętne z roku na rok doskonalenie metody pracy wychowawczej, co zwłaszcza w naszych warunkach i wobec znanych właściwości psychiki naszego społeczeństwa jest niezwykle dodatnim objawem i zasługuje na jak najszersze naśladowanie. Wyniki dotychczasowych pięcioletnich doświadczeń i prób są nader pomyślne, co się zaznacza zarówno w rozwoju intelektualnym dzieci, jak i w ich uspołecznieniu.

Z niezmiernie interesującą, umiejętną i subtelną pracą około realizacji szkoły twórczej spotykamy się również w klasie doświadczalnej szkoły im. św. Wojciecha, położonej w północnej stronie Krakowa. Próbę w jednej klasie,

a mianowicie w I-szej podjęło w roku szkolnym 1930-31 wspólnie dwoje nauczycieli p. *Franciszek Głębowicz* i p. *Marja Malenowska* po uprzedniem przygotowaniu teoretycznem i przemyśleniu zagadnień związanych z reformą wychowania. Obecnie, w r. 1931-32 prowadzą w dalszym ciągu wspólnie oddział II-gi. Obok umiejętnej i nader subtelnej pracy wychowawczej narzuca się tu każdemu obserwatorowi wyjątkowy entuzjazm i zupełne oddanie się sprawie, o czem świadczy chociażby ten fakt, że jedna z sił, pracujących w tej klasie, cały swój wolny czas poświęca szkole. Nauczycielka ma w godzinach popołudniowych swą klasę z pełnym wymiarem godzin, a całe przedpołudnie poświęca bezinteresownie swą pracę klasie doświadczalnej. Pracują tu więc równocześnie dwie osoby. Podczas gdy jedna kieruje pracą całej grupy dzieci (klasa liczy 61 uczniów), druga zajmuje się poszczególnemi jednostkami, czyto udzielając im kolejno rad i wskazówek w rozwiązywaniu zagadnień, czy też zwracając uwagę na stronę wychowawczą, na właściwości danej jednostki, jej sposób reagowania i zachowania się w danej sytuacji. Na skutek tej ciągłej i bezpośredniej styczności z dzieckiem zdobywają wychowawcy tej klasy cenne spostrzeżenia, które im ułatwiają głębsze poznanie każdej jednostki i wniknięcie w życie duchowe całej grupy. Praca wychowawcza opiera się więc tutaj na metodzie grupowo-indywidualnej.

Dzieci czują się tu wprost świetnie, klasa ich bowiem jest prawdziwym „domem dzieci“, w którym mogą się poruszać swobodnie, bawić się i pracować w atmosferze pogodnej i pełnej uroku dziecięctwa. W owym „domu“ mają dwie przestronne sale, połączone drzwiami rozsuwalnemi; jedna z nich — to „sala nauki“, druga zaś — to „sala zabawy“ i zarazem pracownia, gdzie dzieci przy stołach zajęte są robotami z tektury, drzewa, rysowaniem, lepieniem i t. p. Na jednym stole rozłożone są różne zabawki (domina, piłki, kręgielki, klocki, obrazki), na innym znów książeczki do czytania. W czasie przerw widać mniejsze grupki dzieci — zajęte czyto zabawą, czy rozmową, czy też przeglądaniem obrazków lub książeczek. Dzieci poruszają się swobodnie, ale mimo to są karne; ich zachowanie jest wprost wytworne. Także urządzenie sali, w której obok siebie istnieją podniety do pracy i zabawy, umożliwia dziecku wybór jednego lub drugiego zajęcia w czasie wolnym. Świadczy to o zrozumieniu świata dziecka i jego

potrzeb, o oparciu wychowania na psychologji instynktów i popędów dziecka. Tu nasuwa się też często sposobność do uspołecznienia grupy, która już po rocznej pracy czyni wrażenie zharmonizowanej społeczności.

W „sali pracy i zabawy“ tętni życie — dużo tu roślin i zwierząt, któremi się dzieci opiekują i które są przedmiotem ich ciągłej obserwacji. Obserwują rozwój roślin w wazonikach, w akwarjach zaś, w terrarjum, w klatkach rozwój i życie zwierząt; nie jest to jednak czysto „intellektualne zainteresowanie“ małych badaczy, albowiem w miarę poznania tego małego światka roślin i zwierząt budzi się w ich duszach serdeczne uczucie dla swych ulubieńców, czemu dają wyraz swą troskliwą opieką, jaką ich otaczają. Isnieją tu nieskończone możliwości subtelnej obserwacji. Oto mały badacz znalazł w terrarjum listek nadgryziony i wyraża swój zachwyt, że liszka pozostawiła tak misterną siateczkę utkaną z „żyłek“.

W pracowni i podczas licznych wycieczek dzieci obserwują rzeczywistość; obserwacje swe i przeżycia wyrażają zapomocą różnych środków technicznych, tak, że w całej pełni ma tu zastosowanie zasada aktywności i spontaneizmu dziecku. Zarówno w nauce pisania i czytania, gdzie punktem wyjścia jest zdanie jako całość logiczna, jak i w nauce rachunków, rysunków i robót ręcznych, w obserwacji zwierząt i roślin, nauczyciele uwzględniają fakt, że dziecko ujmuje rzeczy i zjawiska jako postaci, jako struktury. Wzbogacenie jego zasobu wyobrażeń, jego rozwój umysłowy opiera się więc na założeniach psychologji strukturalnej. Próba podjęta w klasie doświadczalnej szkoły im. św. Wojciecha, zgodna z założeniami psychologji współczesnej i z prądami pedagogicznemi doby obecnej świadczy też o poważnym wysiłku w poszukiwaniu nowych metod pracy wychowawczej o charakterze rodzimym.

Z odpowiedzi na ankietę, jaką ogłosiła redakcja *Rocznika Pedagogicznego* w r. 1925 w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej dowiadujemy się, że i w innych miejscowościach nauczycielstwo, ożywione duchem nowej pedagogiki, rozwija owocną działalność na terenie swej szkoły[16]). Należy tu wymienić przedewszystkiem zakład wy-

---

[16]) *Rocznik Pedagogiczny*. Tom III. Warszawa 1928 (Realizacja szkoły twórczej).

chowawczo-leczniczy w Wieluniu pod kierownictwem *Dra J. Gawrońskiego,* który tworzy „szkołę samodzielnej pracy dzieci w zespołach rodzinnych, szkołę terenową. Jej ogniskiem nauczającem nie jest już dawna sala, ale słoneczny park, jej terenem poglądowym, obserwacyjnym jest nie obraz, nie model martwy, ale wzór żywy, tętniący pracą ludzką — folwark wiejski".

Nader intensywna praca w duchu szkoły twórczej tętni również w liceum krzemienieckiem, gdzie grono stara się kontynuować piękne tradycje Aten wołyńskich. W obszernej i rzeczowo opracowanej odpowiedzi na ankietę pisze nauczyciel liceum, *J. Trzcieniecki:* „Istotą szkoły twórczej jest takie prowadzenie nauki, aby dziecko dochodziło do poznania na podstawie działania bądź fizycznego, bądź umysłowego. Nauka na podstawie własnej pracy jest przeciwstawieniem nauki słownej. Dziecko, pracujące twórczo, zrozumie, że nie może samo wszystkiego zrobić, uczy się cenić pracę cudzą i rodzi się w niem świadomość wzajemnej zależności, co jest podstawą obudzenia się zmysłu społecznego". W szczególności zajmuje się odpowiadający zagadnieniem nauczania języka polskiego według zasady szkoły twórczej a próby podjęte w tym zakresie wydały dodatnie wyniki. W liceum uwzględniona jest na szeroką skalę nauka robót ręcznych. Chłopcy uczą się kartoniarstwa, instroligatorstwa, stolarstwa, tokarstwa, snycerstwa, modelowania; dziewczęta zaś za wyjątkiem stolarstwa i tokarstwa uczą się tych samych robót, nadto szycia białej bielizny i hafciarstwa. Nauka teoretyczna pozostaje w związku z pracami ręcznemi; uczniowie wykonują najprostsze maszyny do nauki fizyki, gabloty na zbiory, oprawiają książki do bibljoteki szkolnej. W związku z nauką przyrody uprawiają jarzyny i zboża w ogrodzie szkolnym. Podobnie jak w Chełmie, uwzględnia grono pracę indywidualną młodzieży. Na wychowanie fizyczne kładzie liceum duży nacisk; dwa razy do roku odbywają się pomiary antropometryczne, młodzież ćwiczy się w miesiącach ciepłych na wolnem powietrzu, uprawia gry i sporty, urządza częste wycieczki krajoznawcze. Wychowanie moralne opiera się na samorządzie, Bratniej Pomocy i na harcerstwie; muzyka i przedstawienia teatralne przyczyniają się do pogłębienia kultury estetycznej.

Oprócz wymienionych szkół i zakładów istnieją u nas jeszcze liczne placówki, gdzie tworzy się i rozwija nowa szkoła.

Dom Sierot w Warszawie pod kierownictwem *Janusza Korczaka,* Nasz Dom w Pruszkowie pod kierownictwem *Marji Rogowskiej-Falskiej,* Szkoła pracy harcerskiej w Sromowcach pod Czorsztynem wypracowują metody wychowawcze, które znaczny wywierają wpływ na rozwój polskiej myśli pedagogicznej i przyczyniają się do pogłębienia działalności praktycznej w dziedzinie wychowania[17]).

W naszej wędrówce po różnych szkołach doświadczalnych zagranicą i w Polsce zatrzymajmy się wkońcu w skromnej szkółce wiejskiej na kresach wschodnich Rzeczpospolitej, we wsi *Turkowicze,* w powiecie dubieńskim. Szkołę doświadczalną tworzy tu p. *Michał Siudak,* w jednej osobie nauczyciel i kierownik, bo szkoła jest 1-klasowa, w której wychowują się wspólnie dzieci pięciu roczników (od 7—12 lat). Któż to jest p. Siudak? W czasie pobytu mego na Wołyniu, na wiosnę 1929 roku, na jednej z konferencyj powiatowych nauczycielstwa poznałem tego niezwykłego pracownika na niwie pedagogicznej. Człowiek, posiadający wykształcenie uniwersyteckie, z zawodu inżynier agronomji, gdy po tragicznych przejściach w czasie wojny światowej pozostał „sam jeden ze swem cierpieniem", znalazł schronienie i ukojenie w świecie dziecka i w pracy oświatowo-kulturalnej wśród młodzieży i dorosłych. Stracił wszystko, pozostała mu tylko wielka miłość ku dziecku i niezłomna wola niesienia pomocy człowiekowi. Jako teren swej pracy obiera wieś, której strukturę, warunki bytu i potrzeby, będąc z zawodu agronomem, zna doskonale. W Turkowiczach, wiosce liczącej około 1000 mieszkańców, ludności przeważnie rusińskiej (ukraińskiej), z domieszką czeskiej i polskiej, obejmuje przed 9 laty stanowisko nauczyciela. W inżynierze budzi się powołanie do pracy nauczycielskiej, rodzi się talent pedagogiczny. Pomimo głębokiego idealizmu umysłowość jego cechuje praktyczny realizm. Przyzwyczajony do myślenia pojęciami rzeczywistości, do budowania planów i projektów na gruncie realnym, na poznaniu warunków i potrzeb życia w danem środowisku, tworzy system wychowania i metodę pracy, przystosowaną ściśle do życia. W zetknięciu się z dzieckiem i ludnością poznaje ich niski poziom kultural-

---

[17]) *M. Rogowska-Falska.* Zakład wychowawczy „Nasz Dom" ze słowem wstępnem *J. Korczaka.* Warszawa 1928.

ny i szuka odpowiednich środków. Warunki gospodarcze i potrzeby małorolnej ludności stanowią punkt wyjścia w jego pracy wychowawczej i kulturalno-oświatowej, która przypomina nam „metodę projektów". Atoli poczynania pana Siudaka rozwijają się samorzutnie, nie znał on bowiem tej metody — jako inżynier agronomji niewiele zajmował się teorją pedagogiczną.

Jaki jest program i jakie są metody pracy w szkole turkowickiej? Nader plastyczny obraz tej pracy znajdujemy w interesującem sprawozdaniu, umieszczonem w *Dzienniku Urzędowym* Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wołyńskiego i w czasopiśmie genewskiem „*Pour l'Ere Nouvelle*"[18]).

Nie książka stanowi punkt wyjścia nauki w szkole p. Siudaka, ale środowisko otaczające, a więc gleba i rośliny na niej rosnące, lasy okoliczne, zwierzęta i warunki bytowania ludności małorolnej. Oto jeden z zastosowanych tu pierwszych „projektów":

Gromadka złożona z 60 dzieci szkolnych otrzymuje leżące odłogiem dwa poletka pod zasiew owsa. Jedno z nich lepiej uprawione i użyźnione, drugie gorzej. Po zejściu owsa nauczyciel znowu wybiera się ze swą gromadką, której teraz towarzyszą zaciekawieni rodzice i naoczny fakt przekonuje wszystkich o różnicy w wydajności dwu, obok siebie leżących, pól. Pobudza to rodziców do podjęcia bardziej racjonalnej gospodarki na swej ziemi. Wynikiem tej pracy było znaczne podniesienie w stanie inwentarza żywego w porównaniu ze stosunkami przedwojennemi.

Inny „projekt" dotyczył podniesienia wydajności w uprawie żyta i pszenicy. Dzieci poprzynosiły do szkoły uprawiane w okolicy gatunki tych zbóż, nauczyciel zaś sprowadził ziarno selekcjonowane. Po omówieniu różnic dzieci otrzymały w torebkach ziarno sprowadzone celem wypróbowania na swych działkach, jakie otrzymały do ćwiczeń na polu rodziców. Następnie obliczały dzieci stosunek zasiewu do plonu, z uwzględnieniem wielkości obsianych terenów, których pomiaru dokonały pod kierunkiem nauczyciela.

---

[18]) *J. R.* Próby realizacji szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach, powiatu dubieńskiego, Okr. Szkol. Woł. (*Dz. Urz.* Nr. 1 r. 1930) — *Dr Stef. Tatarzanka.* Une réalisation d'école active à l'école primaire de Turkowicze. (*Pour l'Ere Nouvelle* Nr. 57, 1930.)

Bardzo interesujący „projekt“ nasunął się pod wpływem szkód, jakie wyrządzały na polach i w ogrodach w okolicy owady i rośliny pasożytnicze. Nauczyciel zorganizował swą gromadkę i przygotował ją do walki ze szkodnikami, która trwała lat kilka. Wyniki tej walki i tępienia szkodników notują dzieci na tablicach statystycznych, prowadzonych systematycznie z roku na rok.

Często odbywają się wycieczki w okolice bliższe i dalsze, trwające nieraz kilka dni i dłużej. Tu zdobywają dzieci wiadomości geograficzne, przyrodnicze, poznają kulturę kraju, stosunki gospodarcze w innych wsiach i t. p. Po powrocie następuje dyskusja na temat poczynionych obserwacyj i zebranych materjałów. Rodzice interesują się też żywo opowiadaniem o stosunkach w innych miejscowościach, tak że po każdej dłuższej wycieczce dzieci są jakby „żywym dziennikiem“ turkowickim. Nauczyciel wysunął też projekt, dotyczący założenia kooperatywy we wsi i w szkole, przedstawiając na zebraniach dzieci i rodziców materjały wykazujące korzyści, jakie płyną z podobnych instytucyj. Także nauka języka polskiego wynikła z potrzeb życiowych. Nauczyciel odczytuje często dzieciom odpowiednie artykuły z dzienników lub tygodników, omawiające ważniejsze zdarzenia w kraju i na szerokim świecie. Zczasem dzieci opowiadają w języku polskim ważniejsze zdarzenia w ich wiosce i zdają sprawę z wycieczek. Celem pogłębienia znajomości języka i rozszerzenia horyzontu myśli istnieje w szkole bibljoteczka i gazetka ścienna, obejmująca następujące działy w opracowaniu samych dzieci: 1. zestawienia meteorologiczne na podstawie spostrzeżeń i obserwacyj codziennych, 2. kronikę szkolną, 3. kronikę miejscową, 4. kronikę krajową i światową. Dziecko szkolne w Turkowiczach — czytamy we wspomnianych sprawozdaniach — jest wciąż czemś zajęte, mierzy, waży, obserwuje, gromadzi materjał doświadczalny, który opracowuje w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Szkoła wywiera pośrednio przez dzieci i bezpośrednio niezmiernie dodatni wpływ na rodziców i w ten sposób dzięki pracy i wysiłkom wybitnego nauczyciela dokonuje się tu podniesienie środowiska na wyższy poziom kultury materjalnej i duchowej.

Przed naszemi oczyma zarysował się obraz różnorodnych prób i doświadczeń, staraliśmy się uwypuklić niektóre fragmenty życia w nowej szkole, jaka się tworzy w różnych środo-

wiskach, omówiliśmy różne drogi i metody stosowane w poszczególnych klasach doświadczalnych. Wszystkie one zmierzają do wspólnego celu, do podniesienia życia indywidualnego i społecznego na wyższy poziom kulturalny. Wysiłek sporego już dziś zastępu pracowników, owianych duchem nowego wychowania i wspaniałe wyniki ich pracy budzą w rzeszach nauczycielstwa, zwiedzającego coraz tłumniej ogniska współczesnej myśli wychowawczej, szczery entuzjazm i chęć pójścia śladami kolegów, chęć współdziałania w tworzeniu nowej szkoły. Rodzi się u wielu zamiar naśladowania metody pracy, jaką poznali w klasie doświadczalnej. Zamiar zasługujący na uznanie, jednak z tem zastrzeżeniem, by nie nastąpiło mechaniczne naśladowanie wzoru. W dziedzinie wychowania bowiem wszelkie reprodukowanie, kopjowanie stać się może źródłem przykrych zawodów. Praca w klasie doświadczalnej jest dla obserwatorów tylko podnietą do własnych, mniej lub więcej twórczych wysiłków, opartych zresztą na nielicznych — jak zobaczymy niżej — podstawowych zasadach psycho-pedagogicznych, z jakiemi się spotykamy we wszystkich próbach około tworzenia nowej szkoły. Nowe życie w szkole tworzy nauczyciel, w którego duszy istnieją zarodki twórcze, jako możliwości rozwoju talentu pedagogicznego na skutek własnych i ciągłych wysiłków. Ile osobowości-wychowawców — tyle klas doświadczalnych. Każda z nich żyje życiem własnem, które sobie stopniowo wyrabia, każda tworzy zczasem swoistą strukturę, na którą składają się różnorodne czynniki: jaźń indywidualna każdego dziecka w klasie, dusza zbiorowa całej grupy, osobowość nauczyciela, warunki środowiska, urządzenie klasy i t. d. Struktura ta ma charakter dynamiczny, wciąż się rozwija, dojrzewa, wzbogaca w nowe przeżycia i doświadczenia. W razie zmiany jednego z tworzących ją czynników, n. p. gdy nowy nauczyciel obejmuje daną klasę lub gdy nowa grupka dzieci dostanie się tutaj, dokonuje się też zmiana struktury klasy. W życiu szkolnem, jak wogóle w życiu, rządzi prawo niepowtarzalności. Istnieje tu tylko „prawo stwarzania się własnego“, o czem winni pamiętać zarówno ci, co chcą być wzorem, jak i ci, co zamierzają wstąpić w ich ślady.

Rzućmy jeszcze raz okiem na owe liczne próby i doświadczenia, podejmowane zarówno zagranicą, jak i u nas w dziedzinie tworzenia nowej szkoły, na owe nieustanne wysiłki

twórczego ducha, zmierzającego do coraz doskonalszych form wychowawczych. Zobaczymy, że współczesna myśl pedagogiczna, kierując się swemi naczelnemi zasadami, wzbogaca dziedzinę wychowania w coraz to nowe i trwałe wartości. Jedną z najcenniejszych zdobyczy — to zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, poszanowanie jego praw. Nowoczesny wychowawca rozumie, że w jaźni każdego dziecka tkwią energje psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe, umie poznawać ich objawy i potrafi niemi kierować dla dobra wychowanka. Punktem wyjścia w nauczaniu i kierowaniu jest dziecko, jego potrzeby i zainteresowania. Jest to t. zw. zasada pedocentryczna. Współczesna myśl pedagogiczna zmieniła i następnie pogłębiła pojęcie autorytetu w wychowaniu, zmieniła w sposób istotny stosunek nauczyciela do ucznia, oparty w szkole twórczej na wzajemnem zaufaniu, wzajemnej życzliwości i miłości. Nowe wychowanie zmierza do stworzenia jak najlepszych warunków, któreby zapewniły rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Życie współczesne i środowisko jest niewyczerpanem źródłem, z którego nauczyciel i uczniowie czerpią tworzywo do pracy naukowej, co umożliwia dynamikę programu nauki i metodę pracy samodzielnej ucznia.. Obok nauczania coraz silniejszy nacisk kładzie nowa szkoła na uczenie się. W związku z tem kierujemy się w szkole twórczej zasadą aktywności. Umożliwiamy dziecku wyrażanie myśli, uczuć i dążeń w sposób odpowiadający jego zainteresowaniom i zdolnościom. Staramy się, by jego przeżycia doznane pod wpływem różnych sytuacyj mogły się wyrazić samorzutnie, zgodnie z zasadą spontaneizmu. Izba w szkole tradycyjnej przekształca się na dom dzieci i młodzieży, w którym obok warunków higjenicznych dominują pierwiastki estetyczne. W domu tym tworzy się spólnota, złożona z dzieci, nauczycieli i rodziców, rozwija się duch spółdziałania. W nowem wychowaniu stosujemy zasadę stopniowego uspołeczniania jednostki. W ramach spólnoty stwarza się osobowość. Wysiłki indywidualne zmierzają do wzbogacenia życia spólnoty, ciągłego jej doskonalenia i stwarzania się, realizowania celów ludzkości.

Zainteresowanie nowemi prądami wychowawczemi wzma-

ga się u nas coraz silniej, odzywają się coraz częściej głosy pełne entuzjazmu dla idei szkoły twórczej, co się ujawnia i w podejmowanych próbach na terenie pracy szkolnej i w licznych referatach i odczytach, na zebraniach i konferencjach nauczycielskich. Stoimy wobec bardzo doniosłego zadania, a mianowicie ujęcia tego ruchu w pewną systematyczną i planową pracę, któraby nas zbliżyła do upragnionego celu — do zbudowania szkoły twórczej, wychowującej ludzi z charakterem, wolnych i dzielnych obywateli Rzplitej. Dzieła tego dokonamy w sposób następujący:

1. W każdym powiecie szkolnym utworzyć należy Koło studjów teoretycznych nad zagadnieniem szkoły twórczej.

2. Skoro znajdą się w powiecie nauczyciele dobrze przygotowani teoretycznie i uzdolnieni praktycy, należy im oddać klasę I-szą w celu przekształcenia jej w duchu zasad szkoły twórczej.

3. W poszczególnych powiatach należy zorganizować co najmniej jedną szkołę doświadczalną, należycie wyposażoną pod każdym względem. Do pracy w niej przeznaczyć należy nauczycieli, którzy zgłoszą się dobrowolnie i pozostawić im swobodę, w szczególności nie krępować ich ani programem urzędowym, ani rozkładem zajęć. Wystarczy tu program ramowy i wskazanie ostatecznego celu, który winien doprowadzić co najmniej do tych wyników naukowych, jakie sobie zakreśla szkoła powszechna po 4, względnie po 7 latach.

4. Grono szkoły doświadczalnej obowiązane jest: a) zorganizować Koło studjów nad zagadnieniami szkoły twórczej, b) sporządzać protokoły codziennej pracy w każdej klasie i urządzać konferencje tygodniowe celem zobrazowania pracy w całej szkole, c) ogłaszać sprawozdania roczne z poczynionych prób i doświadczeń, d) urządzać konferencje dyskusyjne dla nauczycielstwa pobliskiej okolicy, które z obowiązku zwiedza corocznie szkołę doświadczalną celem bezpośredniego zaznajomienia się z metodami pracy, e) urządzać wystawy prac dzieci i zebrania rodziców, wygłaszać odczyty celem zaznajomienia społeczeństwa z zadaniami szkoły twórczej.

Pożądane byłyby treściwe opracowania monograficzne, obrazujące rozwój danej szkoły, względnie klasy doświadczalnej. Monografja taka obejmowałaby: a) genezę podjętej próby, b) krótką charakterystykę środowiska, c) usto-

sunkowanie się rodziców, nauczycielstwa i władz szkolnych do nowych metod, d) analizę metody stosowanej w nauczaniu i wychowaniu, oraz ew. różnice i odchylenia w stosunku do programów urzędowych, e) przykłady pracy w formie protokołów, prac dzieci, fotografij ważniejszych momentów w szkole i t. p., f) uwagi w sprawie dotychczasowych wyników i ewentualne projekty na najbliższą przyszłość.

5. Konieczne jest współdziałanie władz szkolnych drogą materjalnego i naukowo-pedagogicznego poparcia dążeń i pracy nauczycieli szkoły doświadczalnej. Współdziałanie to będzie tylko wówczas skuteczne, jeśli inspektorowie i wizytatorowie będą z urzędu zobowiązani do studjów literatury pedagogicznej tudzież do zaznajomienia się z pracą w szkołach nowego typu w kraju i zagranicą.

6. Staraniem władz szkolnych powinny być organizowane doroczne Zjazdy nauczycieli szkół doświadczalnych z całego Państwa celem przedyskutowania poczynionych doświadczeń i pogłębienia kwestji na podstawie odpowiednich referatów. W szkołach doświadczalnych powinny być organizowane dla nauczycieli wiejskich 2-tygodniowe kursy, obejmujące teorję i praktykę szkoły twórczej. Tą drogą nastąpi stopniowe urzeczywistnienie szkoły twórczej.

IV.

NAUCZYCIEL W SZKOLE TWÓRCZEJ.

Nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia szkoły twórczej jest przygotowanie zastępu nauczycieli, owianych duchem nowej pedagogiki — pedagogiki dynamicznej. W treściwym zarysie rozważymy, jakie właściwości cechować winny nauczyciela szkoły twórczej i jakie powinno być jego przygotowanie do pracy w zmienionych warunkach życia szkolnego.

Badaniem osobowości wychowawcy, jego właściwości duchowych i istoty powołania zajmuje się psychologja nauczyciela, nauka będąca dopiero w zawiązku[1]). Celem poznania czynników psychicznych, tworzących osobowość nauczyciela, oprzeć się musimy na różnorodnych materjałach i stosować odpowiednie metody w ich gromadzeniu. Najważniejszą będzie tu metoda introspekcji, polegająca na świadomej i umiejętnej obserwacji własnych przeżyć psychicznych w związku z pracą wychowawczą. Obserwować więc trzeba, na czem polega wpływ osobisty nauczyciela na dzieci, jakiemi środkami budzi w nich miłość i zaufanie ku sobie, jakich doznaje stanów w czasie pracy szkolnej, czy często kontroluje swoje postępowanie pod względem pedagogicznym i dydaktycznym, czy posiada wrażliwe „sumienie pedagogiczne" i jak się ono ujawnia, czy analizuje wyniki dodatnie, względnie ujemne swej pracy, czy stwierdził u siebie prawdziwe zamiłowanie do zawodu, „powołanie" i jakie się na nie składają czynniki. Drogą introspekcji powstają autobiografje wybit-

---

[1]) *J. Wł. Dawid.* O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912. *Prof. Dr W. O. Döring.* Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Lipsk 1925. *P. Oestreich.* u. *O. Tacke.* Der neue Lehrer. Osterwieck 1926. *W. Dzierzbicka.* O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Warszawa 1926. *H. Rowid.* Psychologja nauczyciela-wychowawcy. (Psychologja pedagogiczna. Rozdz. XXII.)

nych pedagogów, pamiętniki, dzienniki nauczyciela, które umożliwiają głębsze wniknięcie w istotę wychowawcy i pracy wychowawczej. Do oświetlenia tego problemu przyczyniają się też sprawozdania i oceny innych osób — kolegów i uczniów — an podstawie obserwacji nauczycieli w czasie ich działalności pedagogicznej. Wreszcie ważnym przyczynkiem do poznania psychiki nauczyciela są utwory literatury pięknej, w których autor maluje typy nauczycieli, tudzież ilustracje i rysunki z życia szkolnego[2]).

Zadaniem psychologji nauczyciela, która, jak wspomniałem, dopiero rozwijać się poczyna, będzie skreślenie charakterystyki idealnego typu wychowawcy w różnych działach pracy pedagogicznej. Dokładna analiza psychologiczna, opierająca się na bogatym i faktycznym materjale, wskaże więc, jakie warunki i zalety powinien mieć wychowawca, aby być uzdolnionym, n. p. do pracy wśród najmłodszych (w ochronie), wśród dzieci starszych w szkole powszechnej, wśród młodzieży w okresie dojrzewania, w szkole średniej, w oświatowej działalności pozaszkolnej, wśród dorosłych i t. d.

Chcąc sobie przedstawić obraz nauczyciela w szkole twórczej, nawiązać musimy do poglądów *Trentowskiego* i *Dawida,* którzy z przedziwną intuicją kreślą typ nowego wychowawcy, przypomnieć sobie również musimy głębokie ujęcie zadań nowoczesnego nauczyciela, jakie podał w związku z przesileniem w kulturze europejskiej w swych znakomitych „Szkicach z socjologji wychowania“ prof. *Znaniecki.*

Szkoła jest jednem z najważniejszych ogniw życia kulturalnego społeczeństwa. Stąd wynika, że nauczyciel szkoły twórczej powinien współuczestniczyć w skarbach kultury, wniknąć w ich ducha i treść, i umieć je zastosować w pracy wychowawczej. Głębsza wrażliwość na objawy życia otaczającego, ich zrozumienie, żywe odczucie zjawisk i faktów społecznych, współczucie z dolą i niedolą środowiska społecznego, w którem pracuje, cechować powinny nowoczesnego nauczyciela. W poglądach na świat i życie, w szczególności w stosunku do dzieci ujawniać winien zmysł rzeczywistości połączony z wysokim idealizmem, tudzież krytyczny optymizm. Nauczyciel pamiętać musi, że każde dziecko jest „bó-

---

[2]) Do naszej literatury pięknej wprowadzili osoby ze świata szkolnego Tetmajer, Żeromski i inni.

stwem człowieczem", a więc istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się. W pojęciu tem tkwi też postulat szacunku dla osobowości dziecka. Nauczyciel w szkole twórczej zmierza do wychowania typu lepszego, doskonalszego, aniżeli on sam jest, nie narzuca swoich poglądów, nie stara się urabiać dzieci „na obraz i podobieństwo swoje", ponieważ byłoby to do pewnego stopnia zarozumiałością. Uznając energje potencjalne, tkwiące w duszy dziecka i umożliwiające wychowanie „bóstwa człowieczego *in actu*", powinien starać się o poznanie owych sił i zdolności duchowych i fizycznych. W tym celu zmierzać będzie do skreślenia charakterystyki każdego dziecka, do opracowania karty indywidualności[3]).

Poznawszy głębiej psychikę dzieci, potrafi wczuć się w ich stany duchowe, w ich sposób myślenia, odczuwania i reagowania na podniety, rozwinie w sobie zdolność intuicji, tak ważną w oddziaływaniu wychowawczem. Nauczyciel w szkole twórczej ma zrozumienie dla swoistego życia dziecka, odczuwa „radość życia" dziecięcego, spogląda na jego objawy okiem, w którem tli uczucie miłości dla rozwijającego się życia — „miłość dusz ludzkich". Stosunek jego do ucznia jest w szkole twórczej zasadniczo odmienny, aniżeli był w szkole tradycyjnej. Przestaje być autorytetem w dawnem znaczeniu, osobą obcą dziecku, do której przemawiać można tylko na odległość i tylko wtedy, gdy się jest wezwanym, osobą, której trzeba się bać, bo może o coś zapytać, czego się nie wie lub nie umie. Zjawisko obawy, strachu, nie istnieje w szkole twórczej. Dziecko nie obawia się złej noty, bo świadectwa i stopnie zniesione, a w ich miejsce istnieją karty indywidualności i charakterystyki uczniowskie. Nie obawia się też kar, bo wobec nauki, opartej na zainteresowaniach, i wobec swobody ruchu i działania są one zbyteczne. Panuje zaufanie do nauczyciela i szczerość wzajemna, stosunek między nim a dziećmi jest serdeczny, przyjacielski, rodzinny. Do nauczyciela w szkole twórczej przychodzi dziecko każdej chwili, radzi się swojego kierownika i pyta o różne kwestje w związku ze swemi pracami i zadaniami. Nauczyciel jest zawsze wśród dzieci i razem z niemi pracuje. Autorytet nauczyciela w szkole twórczej płynie z miłości jego ku dzieciom, z wysokich zalet jego charakteru i umysłowości, z głębokiego wykształcenia.

---

[3]) Psychologja pedagogiczna. (Rozdz. XX.)

Nauczyciel w szkole twórczej musi mieć w wysokim stopniu rozwinięty zmysł organizacyjny, zdolność tworzenia harmonijnej i świadomej celów społeczności szkolnej. Zdolność ta ujawnia się zarówno w urządzaniu zabaw, gier i wycieczek, jak i w organizowaniu pracy technicznej (w pracowniach i warsztatach), naukowej (rozwiązywanie zagadnień), w organizowaniu grup uczących się samodzielnie, w organizowaniu działalności artystycznej (chóry, orkiestra, przedstawienia sceniczne, zabawy towarzyskie). Nauczyciela w szkole twórczej cechuje też wysoka kultura fizyczna; nie jest on tylko biernym świadkiem gier i zabaw swych uczniów, ale jest czynnym i pomysłowym towarzyszem ich zabaw, jest w dodatniem znaczeniu sportowcem, ma dość sił fizycznych i odczucia piękna przyrody, by mógł uczestniczyć w wycieczkach krajoznawczych i turystycznych swoich uczniów. Konieczne jest opanowanie jakiejś zręczności technicznej, ponieważ wspólna praca nauczyciela i dzieci działa wychowawczo. Pracujący nauczyciele i uczniowie najlepiej poznają własności ziemi, właściwości materjałów (drzewa, metalu, szkła, tektury i t. p.). Będzie to poznanie oparte nie na pokazywaniu, na „poglądzie", ale na p r a c y. Ogrodnik, rolnik, kucharz, rzemieślnik, górnik, technik, nigdyby nie poznali własności materjałów, nie nauczyliby się władania narzędziem na podstawie „poglądu", ale drogą pracy i działania. O tem musi pamiętać nauczyciel w szkole twórczej i sam być wzorem jako czynny pracownik.

W szkole twórczej niema możności naśladowania gotowych wzorów, szablonów, niema tu zgóry ułożonych programów, pokratkowanego rozkładu materjału naukowego, niema gotowych „lekcyj metodycznych". „Nauczyciel — mówi *Dawid* — nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny; musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę"[4]).

W istocie szkoły twórczej tkwi konieczność szukania własnych dróg i metod pracy. Klasa, jako społeczność, pracuje nad urzeczywistnieniem postawionych sobie zadań i celów.

---

[4]) *J. Wł. Dawid.* O duszy nauczycielstwa. Str. 11.

Stąd wynika, że zadanie nauczyciela w szkole twórczej jest bez porównania trudniejsze, aniżeli w szkole tradycyjnej, gdzie wszystko poniekąd było gotowe: programy, rozkład materjału, metody, podręczniki, wypisy i t. d. Nauczyciela szkoły twórczej cechuje pomysłowość i zdolność inicjatywy, umie kierować samodzielną pracą dzieci, umie czerpać materjał z życia, ze współczesności i środowiska, owych niewyczerpanych źródeł zjawisk i faktów, umie radzić dzieciom w wynajdywaniu środków rozwiązywania różnych zagadnień, orjentuje się należycie w literaturze danego przedmiotu.

Życie i praca nasuwają coraz to nowe zagadnienia; stawia je nauczyciel, ale pobudza i dzieci w tym kierunku. Życie bowiem nasuwa też i dziecku wciąż nowe zadania i pytania. Zdolność budzenia zagadnień u dzieci jest jedną z najbardziej istotnych cech, świadczących o umiejętności dydaktycznej nowoczesnego nauczyciela. Pytanie dziecka w szkole tradycyjnej należało do wyjątków, gdy tymczasem w szkole twórczej nie możnaby sobie pomyśleć pracy i nauki, któraby nie pobudzała uczniów do pytania, do stawiania zagadnień, do szukania dróg ich rozwiązania. W związku z życiem i środowiskiem program ulega z roku na rok pewnym zmianom, wyłaniają się nowe sposoby oświetlenia pewnych zagadnień, zdobycze nauki przynoszą wciąż nowy materjał, który młodzież opracowuje wspólnie z nauczycielem. Ta dynamika programu umożliwia nauczycielowi utrzymanie świeżości umysłu, chroni go przed rutyną i zaskorupieniem, przed straszliwie nudnem powtarzaniem z roku na rok tych samych „ustępów“ z książki do czytania, tych samych zagadnień rachunkowych z podręcznika czerpanych, tych samych wzorów rysunkowych i t. d. Bogactwo i różnorodność form w przyrodzie, w życiu, twórczość ducha ludzkiego podtrzymuje w nim umiłowanie nauki, zapał i entuzjazm do pracy pedagogicznej.

Urzeczywistnienie szkoły twórczej zależy tedy od gruntownej reformy studjów nauczycielskich. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach jest wytworem minionej epoki i podobnie jak „szkółka ludowa“, staje się dziś przeżytkiem. Seminarjum, jako instytucja przestarzała i nie odpowiadająca zadaniom nowej ery, ulega likwidacji w wielu krajach europejskich. Musimy sobie tedy uświadomić, jakie wymagania stawia obecna doba w stosunku do nauczyciela.

Ująć nam trzeba jasno zadania nauczyciela wobec wyników badań i doświadczeń w dziedzinie psychologji dziecka i nowoczesnych metod nauczania. Nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby 1. zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; 2. odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metod nauczania; 3. by umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; 4. mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; 5. by odznaczał się głębszą kulturą etyczną, społeczną i estetyczną. Z takiego ujęcia zadań nauczyciela wynika konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli i, im wcześniej ona się u nas dokona, tem mocniejsze zdobędziemy podstawy rozwoju społeczeństwa. Kształcenie nauczycieli jest jednem z najważniejszych zagadneń socjalnych obecnej doby kuturalnej i od należytego rozwiązania tego problemu zależy w znacznej mierze siła gospodarcza państwa i kultura narodu.

Przyszły nauczyciel szkoły twórczej zdobywa ogólne wykształcenie w zreformowanych szkołach średnich (w gimnazjach), a następnie przygotowanie teoretyczne i zawodowe w Instytutach Pedagogicznych, pozostających w ścisłym związku z uniwersytetem[5]). Do Instytutu Pedagogicznego należy przyjmować tylko młodzież odpowiednio uzdolnioną i mającą warunki właściwe wychowawcy, a więc konieczne tu jest stosowanie selekcji na podstawie gruntowniejszej obserwacji zgłaszających się do Instytutu. Studja teoretyczne przyszłego nauczyciela obejmować powinny fizjologję, biologję wychowawczą, psychologję, filozofję i socjologję, na których opiera się studjum pedagogiki, historji wychowania, dydaktyki i metodyki specjalnej. Ogniskiem kształcenia praktycznego jest szkoła doświadczalna, pozostająca w organicznym związku z Instytutem Pedagogicznym. Z nowych Instytutów Pedagogicznych wyjdą zastępy młodych nauczycieli, budowniczych szkoły twórczej. Jednakże i obecne pokolenie nauczycieli coraz

---

[5]) Znakomity projekt organizacji Pol. Instytutu Pedagogicznego opracował *J. Wł. Dawid* (Ruch Ped. Nr. 4, 1913). — *H. Rowid.* Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą.

silniej przejmuje się duchem nowego wychowania. Idea szkoły twórczej budzi wśród szerokich kół nauczycielstwa coraz głębsze zrozumienie, coraz większy zapał i entuzjam, wyzwalający twórczy wysiłek i czyn. Obserwując ten radosny objaw, ten wzmagający się głód wiedzy i dążności do samokształcenia wśród nauczycielstwa, możemy z otuchą patrzeć w przyszłość szkoły polskiej, która ożywiona nowym duchem, wychowa ludzi z charakterem, dzielnych, wolnych obywateli Rzeczypospolitej, indywidualności zdolne do pracy twórczej na polu kultury materjalnej i duchowej, zastępy bojowników, wykuwających doskonalsze, wyższe formy życia ludzkości.

BIBLJOGRAFJA.

(Ważniejsze dzieła i rozprawy omawiające zagadnienia nowej szkoły.)

Błońskij P. P. Die Arbeitsschule. Übers. v. *H. Ruoff.* Berlin 1921.
Bovet P. La Paix par l'Ecole. Genève 1927.
Claparède E. L'école sur mesure. Lausanne 1920. Tłum. *Z. Ziembiński.* Szkoła na miarę. Warszawa 1928.
— L'éducation fonctionelle. Neuchatel-Paris.
Dawid J. Wł. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1926.
— O duszy nauczycielstwa. Warszawa 1927.
Decroly O. et *Boon G.* Vers l'École rénovée. Bruxelles 1921.
Decroly-Monchamp. L'initiation aux jeux éducatifs. Tłum. *H. Berggruenerowa.* Gry wychowawcze. Warszawa 1931.
Dewey J. Szkoła i dziecko. Przeł. *H. Bleszyńska.* Warszawa 1924.
— Szkoła i społeczeństwo. Przeł. *M. Lisowska.* Warszawa 1924.
Dewey J. et *Dewey E.* Les écoles de demain. Trad. par *R. Duthil.* Paris 1930.
Ferrière A. Transformons l'école. Genève 1920.
— L'école active. Genève 1930.
— La pratique de l'école active. Genève 1929.
— L'école sur mesure à la mesure du maître. Genève 1931.
Gansberg Fr. Demokratische Pädagogik. Lipsk 1911.
Gaudig H. Die Schule im Dienste d. werdenden Persönlichkeit. Lipsk 1922.
Hamaïde A. La méthode Decroly. Neuchatel-Paris 1922. Tłum. *M. Górska.* Metoda Decroly. Warszawa 1926.
Hilker Fr. Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.
Joteyko J. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927.
Kaczmarek Zdz. Z problemów demokratyzacji wychowania. Kraków 1929.
Karsen Fr. Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart u. ihre Probleme. Lipsk 1923.
Kerschensteiner G. Begriff der Arbeitsschule. Lipsk 1925. Tłum. *A. Kierska.* Pojęcie szkoły pracy. Warszawa 1926.
Koniński K. Szkoła na miarę. Warszawa 1929.
Lay A. Die Tatschule. Osterwieck 1921.
Mirski J. Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. Kraków 1930.
Montessori M. Domy dziecięce (La case dei bambini). Warszawa 1913.

Nawroczyński B. Uczeń i klasa. Warszawa 1930.
— Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa 1929.
Oestreich P. Zur Produktionsschule. Lipsk 1921.
Orłow M. Szkoła twórcza Sokratesa. (*Ruch Ped.* Nr. 1—4, 1931.)
Ostrowski J. Żywa szkoła. Warszawa 1927.
Parkhurst H. Wykształcenie wedle planu daltońskiego. Przeł. *Z. Umińska* i *H. E. Kennedy.* Warszawa 1928.
Petersen P. Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
Pistrak. Les problèmes fondamentaux de l'École du Travail. Paris.
Publications du B. I. É. L'Éducation en Pologne. Genève 1931.
Scherer H. Arbeitsschule und Werkunterricht. Lips 1912.
Sekreta M. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej. Kraków 1929.
Stevenson J. A. Metoda projektów w nauczaniu. Przeł. *Piniówna W.* Warszawa 1930.
Wetekamp W. Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. 1908.
Ziemnowicz M. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa 1929.
Znaniecki Fl. Socjologja wychowania. Warszawa 1928.

SKOROWIDZ RZECZY.

SKOROWIDZ NAZWISK.

TREŚĆ

CZĘŚĆ PIERWSZA

PODSTAWY TEORETYCZNE SZKOŁY TWÓRCZEJ

CZĘŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

WOLFF
ŁÓDŹ - POZNAŃ-

DRUKARNIA
P. MITRĘGI
W CIESZYNIE