

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

ROK IV

№ 18

BOGDAN NAWROCZYŃSKI

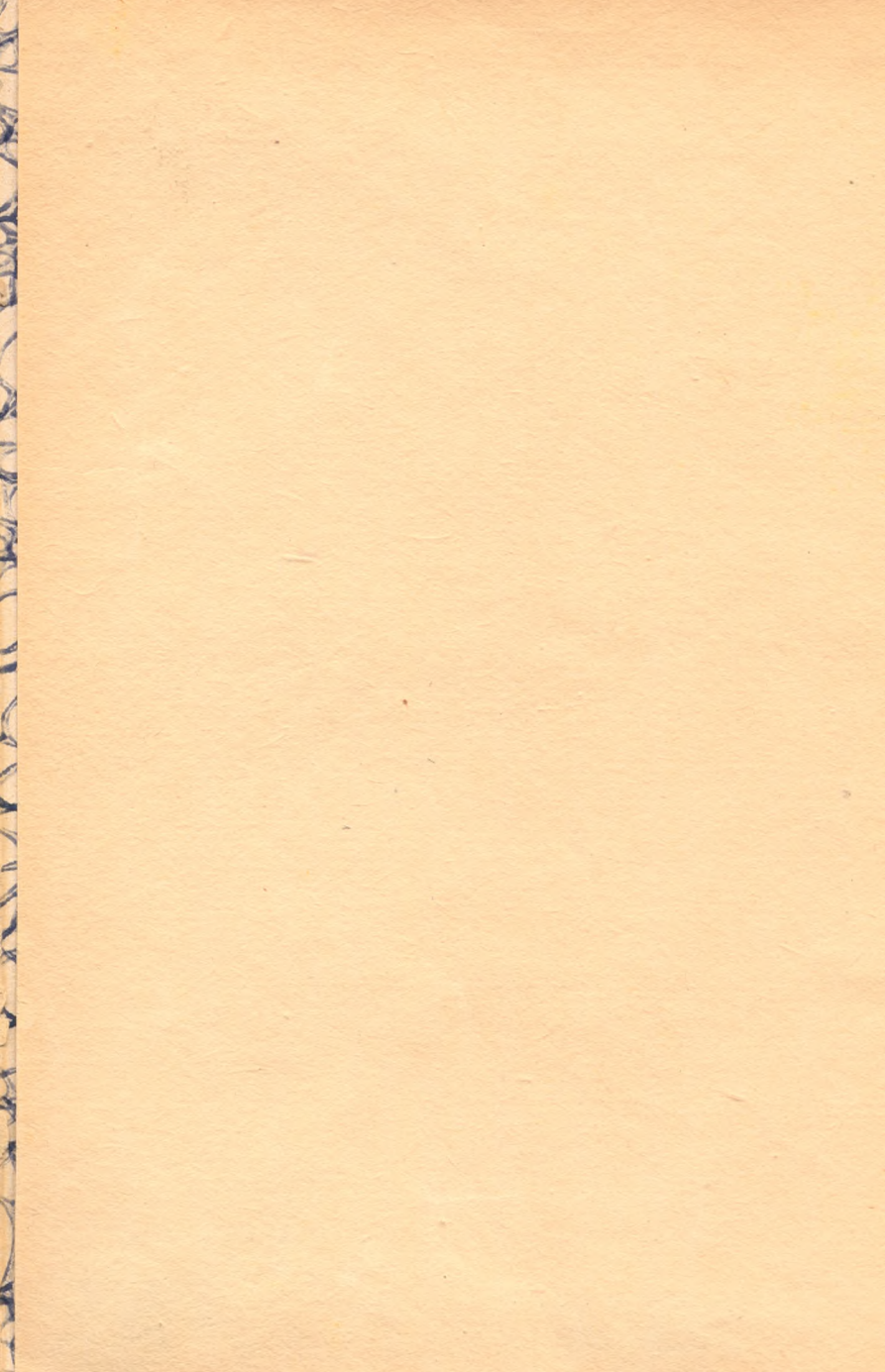
SWOBODA I PRZYMUS W WYCHOWANIU

SIEDEM ROZPRAW PEDAGOGICZNYCH.

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
WARSZAWA, 1929



10063909



SWOBODA I PRZYMUS
W WYCHOWANIU

z. 923.

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

ROK IV

№ 18

BOGDAN NAWROCZYŃSKI

SWOBODA I PRZYMUS W WYCHOWANIU

SIEDEM ROZPRAW PEDAGOGICZNYCH.

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
W A R S Z A W A, 1929



37

Na
Swo

923



37.01

20671 / e

PRZEDMOWA.

W tomiku tym czytelnik znajdzie siedem rozpraw pedagogicznych. Cztery z nich mają charakter bardziej teoretyczny, — trzy bardziej praktyczny. Stąd podział książki na dwie części: teoretyczną i praktyczną. Całość otrzymała tytuł od pracy, umieszczonej na czele. Tłumaczy to się tem, że zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu, rozważone w tej rozprawie, jak nić czerwona przewija się przez większość pozostałych.

Istotnie, wybierając w drugiej z kolei pracy między dwiema interpretacjami ideału równości w wychowaniu, musieliśmy się kierować względem na to, w jakiej mierze każda z nich krępuje lub wyzwala wychowanka. Do zastąpienia mniej pod względem wychowawczym wartościowych rodzajów przymusu i swobody przez wyżej wartościowe zmierza „szkoła pracy”, o której mowa w następnej rozprawie. A dalej, myślą przewodnią ruchu, zmierzającego do zakładania wiejskich ognisk wychowawczych, jest wyzwalamie młodzieży na pewien czas w ciągu roku szkolnego z korbów zwykłych zajęć szkolnych, aby ją związać niemi koleżeństwa i braterstwa w żytej ze sobą społeczności zabawy i pracy. System Daltoński wreszcie, rozszerzając znacznie zakres swobody młodzieży, zwiększa jednocześnie jej odpowiedzialność. To właśnie stanowi przenikającą go myśl wychowawczą. W ten sposób w każdym z tych tematów występuje w coraz to nowej postaci to samo zagadnienie swobody i przymusu.

Nieco na uboczu stoją dwie prace, umieszczone na czwartem i piątym miejscu. Obydwie one jednak są jakby klamrą, wiążącą dwie części zbiorku ze sobą. Pierwsza z nich, mianowicie, stanowi zakończenie części teoretycznej, wyjaśniając, „Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową”, druga wprowadza w część praktyczną, omawiając „Zadania wychowawcze naszego pokolenia”.

Wszystkie te prace powstały w ciągu pięciu lat ostatnich. Najwcześniejsza z nich (druga i czwarta) pochodzą z 1924 roku, ostatnie (siódma i pierwsza) z 1927 i 1928 r. Cztery z nich były już drukowane w czasopismach pedagogicznych w następującym porządku chronologicznym:

Główna zasada szkoły pracy, *Przyjaciel Szkoły*, 1925 r., zeszyty 8, 9, oraz w zbiorowym wydawnictwie p. t.: *Tydzień szkoły pracy*, Poznań, 1926.

Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową, *Przegląd Pedagogiczny*, 1926 r., zeszyty 7 i 8.

Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomejskich, *Ruch Pedagogiczny*, 1927, zeszyt 1.

Zadania wychowawcze naszego pokolenia, *Muzeum*, 1927, zeszyt 1 — 2.

Trzy najobszerniejsze prace pojawiają się w tej książce po raz pierwszy.

Oddając całość do rąk czytelników, wyrażam Redakcji Biblioteki Dziel Pedagogicznych serdeczne podziękowanie za staranne wydanie tego zbiorku.

AUTOR.

Żylinki, 24 sierpnia 1928 r.

T R E Ś Ć.

Część teoretyczna.

	Strona
I. Swoboda i przymus w wychowaniu	11
II. Zagadnienie równości w wychowaniu	43
III. Główna zasada t. zw. Szkoły Pracy	65
IV. Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?	85

Część praktyczna.

V. Zadania wychowawcze naszego pokolenia	103
VI. Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiej- skich	117
VII. System Daltoński	131
—————	
Wykaz autorów	205



CZEŚĆ TEORETYCZNA

I.

Swoboda i przymus w wychowaniu

W jednej z najpiękniejszych powieści Anatola France'a p. t.: „Przestępstwo Sylwestra Bonnarda, członka Instytutu”,¹⁾ toczy się ciekawa rozmowa pomiędzy tytułowym bohaterem, przemiłym, przedobrym, nie tylko uczonym, ale i mądrym staruszką, a obłudnym i niegodziwym rejentem Mouche na temat wychowania młodej dziewczyny, Janki, której opiekunem po śmierci rodziców jest rejent. Sylwester Bonnard wie o tem, że przełożona pensji żeńskiej, do której oddano Jankę, wyzyskuje swoją wychowanicę, przeciążając ją obowiązkami wychowawczyni i nauczycielki, choć dziewczyna jeszcze nie ukończyła szkoły; — a przytem źle się z nią obchodzi. Chcąc ulżyć jej losowi, zwraca na to uwagę rejenta. „To dziecko”, — powiada, — „boć to jeszcze dziecko, — jest przeciążone pracą. Będąc jednocześnie uczennicą i nauczycielką, męczy się bardzo. Co więcej, obawiam się, że jej zanadto dają odczuwać jej niezamożność. A tymczasem to jest natura szlachetna. Poniżenia mogą ją doprowadzić do buntu”.

„Niestety”, — odpowiedział rejent Mouche, — „trzeba ją przygotować do życia. Nie jesteśmy na tym świecie dla przyjemności ani dla robienia wszystkiego, co się spodoba”.

¹⁾ Le Crime de Sylvestre Bonnard, membre de l'Institut.

„Jesteśmy na tym świecie”, odparł żywo Sylwester Bonnard, „aby znajdować przyjemność we wszystkim, co dobre i piękne i aby robić, co się zechce, gdy nasze chęci są szlachetne, uduchowione i podniosłe. Wychowanie, które nie ćwiczy naszych chęci, jest wychowaniem deprawującym dusze. Nauczyciel powinien uczyć chcenia”.

Sylwester Bonnard zauważył, że rejent Mouche uznał go za człowieka ubogiego duchem. Usłyszał też odpowiedź, ogłoszoną z wielkim spokojem i pewnością siebie:

„Zechce Pan zwrócić uwagę na to, iż ubogich należy wychowywać z wielką oględnością, nie tracąc z oka stanu zależności, w którym mają się znajdować w społeczeństwie... Nie można się niczego nauczyć, bawiąc się”.

„Uczymy się tylko bawiąc się”, odpowiedział na to nasz uczonec. „Sztuka nauczania jest sztuką budzenia ciekawości w młodych duszach, aby ją następnie zaspokoić, a ciekawość bywa żywą i zdrową tylko w szczęśliwych umysłach. Wiadomości ładowane przemocą do głów, tamują i tłumią inteligencję. Chcąc wiedzę strawić, trzeba ją przedtem pochłonąć z apetytem. Znam Jankę. Gdyby mnie powierzono to dziecko, uczyniłbym z niej nie uczoną, gdyż życzę jej jak najlepiej, ale dziewczynę promieniejącą inteligencją i życiem, w której łagodnym blaskiem odbijałyby się wszystkie piękności natury i sztuki. Nauczyłbym ją odczuwać piękno krajobrazów, podniosłe wydarzenia, o których mówi poezja i historia, pełną szlachetnych wzruszeń muzykę. Uczyniłbym miłem dla niej wszystko, co bym chciał, aby pokochała... A ponieważ cierpienia uniknąć niepodobna, ponieważ w życiu pełno jest nędzy, nauczyłbym ją tej mądrości chrześcijańskiej, która nas wynosi ponad wszelką nędzę i samo cierpienie upiększa. Oto jak się zapatruję na wychowanie młodej dziewczyny!”

Na to już rejent Mouche nie odrzekł ani słowa. Skłonił się tylko i wyszedł, uśmiechając się blado i tajemniczo.

Rozmowa ciekawa dla pedagoga! Starty się w niej nie tylko dwa zupełnie różne charaktery ludzkie, lecz również dwa przeciwne poglądy na życie i na wychowanie. Postaramy się uwydatnić przeciwieństwa, które się zarysowały na tym punkcie.

Rejent Mouche sądzi, iż wychowanie dzieci powinno być dostosowane do stanu majątkowego ich rodziców. Tylko dzieci rodziców majątnych można wychować na ludzi niezależnych; — dzieci rodziców biednych trzeba już z góry wdrażać do zależności od innych i to na całe życie. A zatem wychowanie stanowe! Dla ogromnej większości dzieci wychowanie takie musi mieć charakter wybitnie represyjny. Nie ich chęci, nie ich potrzeby, nie ich skłonności mają rozstrzygać o jego kierunku i rozległości, ale konieczność społeczna, której wykonawcą staje się wychowawca i nauczyciel. Zresztą przez swobodną grę sił niczego nauczyć się nie można. Nauka nie może być ani zabawą, ani przyjemnością; ona musi być przykrym, narzuconym z zewnątrz obowiązkiem.

Temu sposobowi zapatrywania się na sprawy wychowawcze Sylwester Bonnard przeciwstawił przedewszystkiem wiarę w szlachetną naturę młodej, rozwijającej się istoty ludzkiej. Jej dążenia są z gruntu dobre. Zamiast tamować chęci dziecka, należy je ćwiczyć. W ten sposób zapewnimy mu pomyślne warunki rozwoju i szczęście, polegające na obcowaniu ze światem prawdy, piękna i dobra. Bo też wychowanie i nauczanie nie powinno być systemem przykrych represyj. Praca ucznia, wynikająca z rozbudzonych w nim zainteresowań, staje się raczej podobna do swobodnej i radosnej zabawy. Stąd powiedzenie: „Uczymy się tylko bawiąc się”. W ten sposób chce on swoją Jankę doprowadzić zarówno do odczuwania piękna w naturze, sztuce i historii, jak, do owej mądrości życiowej, która ją ma wynosić ponad

cierpienia i nędzy ludzkiego życia. Wszystko przez swobodny i radosny rozwój, — nic drogą przymusu zewnętrznego.

Przeciwieństwo poglądów niezmiernie dla naszych czasów charakterystyczne. Wsłuchajmy się w dyskusje na temat wychowania, które się dokoła nas toczą, rozejrzyjmy się we współczesnej publicystyce pedagogicznej, a odnajdziemy tam z łatwością tezy i argumenty rejenta Mouche i Sylwestra Bonnarda. Zwolennicy nowych prądów w wychowaniu streszczają nieraz myśl przewodnią każdego z tych dwu stanowisk w jednym słowie: tu p r z y m u s, tam — s w o b o d a. Oto jest ta antyteza, do której, według nich, ma się sprowadzać różnica pomiędzy starem i nowym wychowaniem. Przeszarżała rutyna wychowawcza ma być pedagogią p r z y m u s u; nowe wychowanie — pedagogią s w o b o d y.

Co sądzić o tej tak bardzo za naszych czasów popularnej antytezie? Dla wielu jest ona drogowskazem. Dla nas ma ona stać się problematem. Pragniemy, mianowicie, zastanowić się nad tem, czy można ją brać w sensie dosłownym i bezwzględnym, — innemi słowy, czy prawdą jest, że tradycyjne wychowanie opierało się na samym tylko przymusie, a nowe może się opierać na samej tylko swobodzie? Rozpocznijmy od tego pytania, a może uda nam się w końcu dotrzeć do zrozumienia, na czem zasadza się zagadnienie swobody i przymusu w pedagogice współczesnej.

Zwróćmy uwagę na najsurowsze systemy wychowania, o jakich wiemy z historii. Bliższa ich analiza wykazuje, że niema tak bardzo represyjnego systemu wychowania, w którymby się nie dało wykazać choć odrobiny swobody. Tak np. oparty na niesłuchaniu surowej dyscyplinie system wychowania średniowiecznego łączył się jednak z daleko posuniętą, nieraz wprost rozkiełznaną swobodą. Dość przy-

pomnieć swobody młodzieży uniwersyteckiej w owych czasach, wędrowni żaków i czeladników, a jeśli chodzi o szkoły klasztorne i katedralne, święto Młodzianków, kiedy to nagle ustawał żelazny rygor szkolny, a młodzież wyzwolona z jego kleszczów oddawała się nieraz najdzikszej swawoli.

Zwróćmy się teraz do systemów wychowawczych, opartych, zdawałoby się, na najdalej posuniętej swobodzie, a przekonamy się, że one znowu nie mogą się obejść bez którejsz z form przymusu. Wystarczą może dwa przykłady, zaczerpnięte z teorii i praktyki najbardziej zdecydowanych rzeczników swobody w wychowaniu za naszych czasów.

Na ich czele postawić trzeba niewątpliwie Marję Montessori. Swoboda w wychowaniu — to bodaj naczelne hasło wszystkich jej usiłowań. Starła się ona też urzeczywistnić je w całej pełni w swoich domach dziecięcych, czyli przedszkolach. Dzieci wybierają w nich sobie zajęcia według własnego upodobania. Zajmują się wybraną grą, jak długo zechcą. Poruszają się w salach zajęć swobodnie. Bawią się każde z osobna lub łączą się w grupy według własnego upodobania. Nikt przytem niemi nie kieruje, nikt nie poprawia popełnionych błędów. Rola nauczycielki jest najzupełniej bierna. Ma ona powstrzymać się od wkraczania w czynności dzieci, ograniczając się do ich obserwowania. Jest jednak pewne ale. Nauczycielka powinna zapobiegać temu, aby dzieci nie krzywdziły się nawzajem, ani nie obrażały zasad przystojności. Gdy taki wypadek zachodzi, nauczycielka ma wyjść ze swej roli obserwatora, wkroczyć czynnie i nawet s t ł u m i ć przybierającą niewłaściwy kierunek aktywność dziecka. — Zauważy ktoś może, iż to jest niekonsekwencja, na którą powoływaćby się tu nie należało? — Ale i w takim razie będziemy mogli wskazać na to, że aktywność wychowanków p. Montessori z góry już skierowana jest w pewną koleję przez całą organizację domu dziecięcego, przez przygo-

towanie gier, wśród których dziecko ma wybierać. Jest w tem niewątpliwie pewien przymus, ograniczający swobodę i to w sposób bardzo istotny.

Drugi przykład. Istnieją pedagodowie, którzy pracę wychowawczą nad gromadą młodzieży z umysłu zaczynają od stanu zupełnej anarchji. Tak postąpił L. Tołstoj w szkole, którą prowadził w Jasnej Polanie. Tak zabrali się do wychowywania młodocianych włóczęgów i przestępców William R. George w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Homer Lane w Anglii, panna Francia w Italji. O cóż jednak wszystkim tym wychowawcom chodziło? Czy o utrzymanie stanu bezwładzy i nieporządku do końca! Bynajmniej! Anarchja była dla nich nie celem, lecz środkiem wychowawczym i to środkiem, zmierzającym do tego, aby młodzież, udręczona nieładem, doszła do zrozumienia potrzeby porządku i władzy, sama jej zażądała, sama ją ustanowiła. Istotnie, wybitnym wychowawcom udawało się zapomocą tak radykalnego środka uspołeczniać gromady młodzieży najbardziej z początku niesforne, najbardziej zbuntowane przeciwko wszelkim więzom społecznym, przeciwko wszelkiej władzy. Z początkowego chaosu wyłaniał się ład i strzegąca go władza, sprawowana przez wybrańców samej młodzieży. W ten sposób powstały samorządowe instytucje wychowawcze. Wszystkie zaś sprawozdania świadczą o tem, że w nich wybrane władze cieszą się wielkiem poważaniem i posłuchem, choć ich rządy są najczęściej surowsze od rządów zwykłych wychowawców i nauczycieli. Kto wykacza przeciwko ustanowionym prawom, tego zmusza do posłuszeństwa opinja ogółu, interwencja urzędników, a wreszcie sąd, wyznaczający bardzo nieraz surowe kary¹⁾.

¹⁾ Patrz w tej sprawie: A. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel — Paris, Delachaux — Niestlé, 1921.

Wszystkie te przykłady zdają się świadczyć o tem, że wbrew potocznym mniemaniom w wychowaniu niemasz przymusu bez swobody i swobody bez przymusu. Prawda to, iż te dwa momenty występują w różnych systemach wychowawczych w ogromnie rozmaitej proporcji, co nadaje jednemu z nich charakter bardziej represyjny, innemu zaś bardziej liberalny. W każdym jednak systemie, który zasługuje na miano wychowawczego, obydwie te momenty odnaleźć się dadzą. I tak być musi, wynika to bowiem z pojęcia wychowania. Istotnie, ostatecznym celem czynności wychowawczej jest przyczynianie się do rozwoju społeczeństw kulturalnych przez stwarzanie pomyślnych warunków dla formowania się osobowości ich członków. Otóż tego celu niepodobna osiągnąć, gdy się traktuje wychowanków jak bierny materiał, który wychowawca może urabiać, jak mu się spodoba. Na tym punkcie chromają wszelkie porównania czynności wychowawcy z czynnością rzeźbiarza. Droga ugniatania, wygładzania, złobienia, pociągania farbą można uformować z martwej gliny posąg człowieka; ale żywa osobowość ludzka nigdy nie powstanie z samych tylko oddziaływań zewnętrznych. Musi ona być produktem rozwoju idącego od wewnątrz, zaczątkiem bowiem, z którego ona stopniowo powstaje, jak dojrzały owoc z pączka, jest odrębność osobnicza wychowanka, czyli jego indywidualność. To jest najogólniejszem uzasadnieniem s w o b o d y w wychowaniu.

Jednakże swoboda nie może być uznana za jedyną zasadę w wychowaniu. Na wszelki bowiem rozwój zawsze składają się dwojakiego rodzaju czynniki: wewnętrzne i zewnętrzne. Przez pierwsze rozumiemy założenia dziedziczne, leżące u podstawy odrębności osobniczej rozwijającej się jednostki, przez drugie — działające na nią wpływy zewnętrzne. Tak się też odbywa rozwój osobowości ludzkiej. Jest ona zawsze wynikiem wzajemnego oddziaływania na

siebie, czyli, według terminologii Williama Sterna, k o n w e r g e n c j i ¹⁾, dwu czynników: opartej na założeniach dziedzicznych indywidualności wychowanka, oraz oddziaływających na niego wpływów zewnętrznych. Z tych wpływów szczególne znaczenie wychowawcze posiadają te, które wywiera otaczająca go k u l t u r a. Składają się na nią, po pierwsze, te grupy społeczne, w których zaczyna się i przebiega życie ludzkie. Z nich na współczesnego człowieka kulturalnego najgłębszy wpływ wychowawczy wywierają: rodzina, szkoła wraz z grupą koleżeńską, grupa zawodowa, partja polityczna, klasa społeczna, naród, zespół narodów kulturalnych. Każda z tych grup jest nosicielką rozlicznych dóbr kulturalnych takich jak: język, zwyczaje, obyczaje, moralność, kult religijny, technika, sztuka, nauka, filozofja. W tych formach życia społecznego, na tych dobrach kulturalnych każde nowe pokolenie dorabia się stopniowo własnego wykształcenia, własnego charakteru, własnej osobowości, wchodząc jednocześnie w gęstą sieć więzów społecznych, biorąc na swoje barki poważne obowiązki, stając się posłusznym względem licznych praw, nakazów i postulatów. Im przytem dalej posunięty rozwój społeczny, im wyższa kultura, w którą młodzież wrasta, tem więcej z tem wrastaniem w nią łączy się przymusów. U ludów pierwotnych dzieci niczem nie są krępowane: nie przechodzą przez żadne systematyczne nauczanie, starsi im pozwalają na wszystko. Za naszych czasów niemal każda godzina dnia szkolnego upływa młodzieży według z góry obmyślonego przez wychowawców planu. A wymagania rosną, a uczyć się trzeba coraz więcej!

Czy podobna wobec tego utrzymywać wraz z Rousseau'em, że wychowanie człowieka tem lepiej się powiedzie,

¹⁾ W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit. Lipsk, A. Barth, 1919, str. 95 i in.

im mniej on będzie w dzieciństwie i za młodu wystawiony na wpływy społeczeństwa i kultury? Nie, to jest pogląd z gruntu fałszywy! Poza społeczeństwem, poza kulturą nie masz wychowania. Jest ono bowiem procesem społecznym i kulturalnym. Za jego sprawą z dziecka, żyjącego z początku życiem wegetatywnym, zwierzęcem, rozwija się człowiek, przyczyniający się swoją pracą do rozwoju tych społeczności kulturalnych, których jest członkiem. Ma on być przytem możliwie jak najbardziej samodzielnym, twórczym. Ale ta jego samodzielność i twórczość łączą się z cechującym człowieka kulturalnego opanowaniem wewnętrznym i są wymagającą nieustannych przewyciężeń służbą względem świata wartości. Oto jest najogólniejsze uzasadnienie p r z y m u s u w wychowaniu.

Jak się stąd okazuje, w wychowaniu musi być i swoboda i przymus. Usuńmy pierwszy z tych momentów, a zamiast wychowania będziemy mieli mechaniczną tresurę; usuńmy drugi, — a otrzymamy barbarzyński chaos.

Taki jest pierwszy wynik dotychczasowych naszych wywodów. Powinny one jednak zwrócić nasz krytycyzm w inną jeszcze stronę. Wystarczy mianowicie chwila rozważań, aby dojść do przekonania, że wyrazów: przymus i swoboda używaliśmy powyżej w coraz to innym znaczeniu. Istotnie, są to wyrazy wieloznaczne. Wyraz przymus raz oznacza ograniczenie naszej działalności przez czynniki od nas niezależne, to znowu stworzenie przez takie czynniki motywu do działania. Pierwszy wypadek zachodzi, gdy ktoś zamknięty w ciasnej celi przechadza się, ale może uczynić w jednym kierunku tylko cztery kroki. Dalej już go nie puszczają ściany. W wychowaniu mamy do czynienia z podobnym wypadkiem, gdy rozwój moralny i umysłowy chłopca lub dziewczyny jest zahamowany przez niski poziom kultury w ich otoczeniu. Z naszych wielkich ludzi w takim położeniu znajdował się Sta-

nistał Konarski, dopóki nie wyjechał zagranicę, gdzie dopiero rozszerzył się jego horyzont umysłowy i dojrzały przewodnie jego ideały.

Z drugim wypadkiem mamy do czynienia, gdy kogoś zmusza choroba do poddania się bolesnej operacji, lub nędza do niemiłej mu pracy. Tego rodzaju przymusu doznaje i wychowanek, zabierający się do odrabiania lekcyj pod grozą złej oceny lub kary.

Wyraz przymus nabiera rozmaitego znaczenia również zależnie od tego, jakie czynniki go powodują i jak nań reaguje podlegający mu osobnik. Z pierwszego punktu widzenia możemy rozróżnić przymus wywierany przez wychowawców, grupę koleżeńską, opinię społeczną, kulturę otoczenia; dalej— przymus mający swoje źródło w koniecznościach przyrodniczych i logicznych; wreszcie przymus, który sami sobie zadajemy, dlatego, że tego wymaga nasze przekonanie, dlatego, że nieugięcie dążymy do jakiegoś celu.

Z drugiego punktu widzenia musimy odróżnić te wypadki, kiedy ktoś w przymusie widzi przeszkodę, podniecającą go do jej przewyciężenia, albo naturalnego towarzysza własnych wysiłków i dążeń, lub też potęgę uświęconą przez Boga lub tradycję od tych wypadków, kiedy przymus staje się brzemieniem, przygniatającem młodsze dusze, odbierającem im wiarę w swoje siły, lub też nienawistną niewolą, budzącą uczucia rozgoryczenia i buntu.

Czy potrzeba tłumaczyć, jak różne jest znaczenie wychowawcze tych rozmaitych rodzajów przymusu? Jedne z nich są zdecydowanie ujemne pod tym względem, drugie zdecydowanie dodatnie, trzecie wątpliwe lub nawet obojętne. Z tych względów nie można się spodziewać, aby autorowie, pisać o sprawach wychowania, operowali często pojęciem przymusu, obejmującym te wszystkie wypadki. Istotnie też, mówiąc o przymusie, mają oni prawie zawsze na myśli pewne tylko

jego rodzaje, nie zawsze przytem te same. Dlatego to argumenty, wytaczane przeciwko przymusowi w wychowaniu i za nim tak często mijają się wzajemnie. Czyż zresztą może być inaczej, gdy jedni zwalczają pewne rodzaje przymusu, a inni bronią zupełnie innych ich rodzajów? Często również musi się zdarzać, iż ten sam autor, zwalczając pewne rodzaje przymusu, opowiada się jednak za innymi. Tak czynił m. in. J. J. Rousseau. Jak wiadomo, był on przeciwnikiem przymusu, pochodzącego od społecznego otoczenia dziecka, a więc zarówno od jego rodziców, wychowawców, nauczycieli, jak grup sąsiedzkich, koleżeńskich, zawodowych, wreszcie całego społeczeństwa. Ale ten sam Rousseau widział potężny czynnik wychowawczy w przymusie, mającym swoje źródło w konieczności przyrodniczej. Emil ma się wychowywać umysłowo i moralnie przez doświadczenie nieubłaganych następstw swoich postępów. Na tej podstawie oparł Rousseau między innymi swój system kar naturalnych. Polegają one na tem, że dziecko musi doznać na własnej skórze naturalnych skutków własnego wykroczenia. Aby to mogło stać się, wychowawca nie powinien im zapobiegać. Tak np., gdy chłopiec, zbyt kując, zbije szybę w swoim pokoju, nie należy jej wprawiać, aby począł cierpieć wskutek zimna w chłodniejszej porze roku.

M. Montessori pragnęłaby, jak już wiemy, usunąć z wychowania przymus, wywierany przez wychowawców i nauczycieli. Tem większy zato nacisk kładzie na organizację szkoły i dobór gier, na których dziecko ma ćwiczyć swój umysł. Równa się to dążeniu do zastąpienia przymusu, wywieranego przez wychowawców, przymusem, wywieranym przez wytwory kultury pedagogicznej. J. Dewey wypowiada się przeciwko przymusowi, pochodzącemu z zewnątrz wychowanka, tem większe zato przypisuje znaczenie wychowawcze przymusowi,

który wychowanek sam sobie zadaje z własnego przekonania¹⁾).

Wszystko to świadczy o tem, jak ważną rzeczą jest orientować się w różnych rodzajach przymusu. Literatury, dotyczącej tej sprawy, niepodobna poprostu rozumieć, gdy nie zdajemy sobie sprawy, o jakich rodzajach przymusu w każdym wypadku jest mowa.

Od przymusu przejdźmy teraz do swobody. I tu co najmniej równa różnaitość znaczeń. Przez swobodę bowiem rozumiemy, po pierwsze, niezależność od przymusu zewnętrznego, po drugie, powodowanie się w postępowaniu głosem własnego sumienia.

Swobodę pierwszego rodzaju można nazwać negatywną. Tyle też jest rodzajów tej swobody, wiele rodzajów przymusu zewnętrznego.

Różna też jest ich wartość wychowawcza. Negatywna bowiem swoboda nie we wszystkich wypadkach jest cennym momentem w wychowaniu, jak to mylnie sądzą niektórzy mniej krytyczni publicyści pedagogiczni. O jej wartości można coś orzec dopiero wówczas, gdy wiemy, od jakiego przymusu ona jest swobodą. Istotnie, inna jest wartość swobody od unieruchomienia w ciągu 5 — 6 godzin dziennie w ławce szkolnej niż swobody od wszelkiego opanowania swoich ruchów; inna jest wartość swobody od drobiazgowego i despotycznego pedantyzmu w nauczaniu, niż od wszelkiej poważnej i systematycznej pracy; inna jest wartość swobody od dyscypliny, opartej na systemie kar dokuczliwych i nieskutecznych, niż od odpowiedzialności za swoje postęпки.

Oprócz tej negatywnej swobody istnieje jeszcze i pozytywna, dla oznaczenia której w naszym języku mamy nawet

¹⁾ Patrz zwłaszcza jego rozprawę p. t.: Zainteresowanie i wysiłek w zbiorku: Szkoła i Dziecko. Warszawa, E. Wende.



osobny termin: wolność. Ta znowu swoboda zasadza się na powodowaniu się w naszym postępowaniu motywami, zgodnymi z najgłębszymi naszymi przekonaniem, o czym rozstrzyga sumienie. Wyraz ten bierzemy w szerokim znaczeniu. Rozumiemy przezeń mianowicie dyspozycję do wydawania sądów o tem, co być powinno, nietylko w zakresie wartości religijnych i moralnych, lecz również wszelkich innych kategorii wartości. Sumienie stanowi w nas instancję, oceniającą nasze postępowanie. Gdy spełnimy uczynek z motywów, które nie uzyskały aprobaty tej instancji, lub wręcz zostały przez nią potępione, boleśnie odczuwamy naszą słabość. Powiadamy wtedy, żeśmy ulegli bądź to naciskowi, wywartemu przez otoczenie, bądź własnym nałogom lub namiętnościom. Jedno i drugie jest czemś zewnętrznem w stosunku do naszych najlepszych przekonań. Ulegając naciskowi wszelkiego rodzaju motywów zewnętrznych, tracimy swoją swobodę pozytywną, czyli wolność. Nigdy natomiast nie odczuwamy tak żywo naszej wolności moralnej, jak wówczas, gdy motywy, wypływające z naszych najgłębszych przekonań, odniosą zwycięstwo nad wszelką w nas pokusą i słabością. Bo też wolność moralna jest opanowaniem temperamentu i charakteru przez sumienie, a co za tem idzie, przez świat wartości. Im to opanowanie jest zupełniejsze, tem bardziej harmonijna powstaje stąd struktura całego naszego świata wewnętrznego. Taką harmonijną, a przytem oddaną w służbę światu wartości jego strukturę nazywamy osobowością. Swoboda pozytywna, czyli wolność moralna jest jej cechą nieodstępną. Słusznie też najgłębsi z pedagogów uważali ją zawsze za najcenniejszy ze wszystkich rodzajów swobody. W tym tylko sensie pojęta swoboda może uchodzić za bezwzględny cel wychowania. Ale też ona właśnie łączy się z największem opanowaniem się wewnętrznem. Słusznie też można ją nazwać posłuszeństwem względem praw, dyktowanych przez własne sumienie.

Zbierzmy obecnie osiągnięte wyniki. Dadzą się one sprowadzić do dwu następujących twierdzeń: 1) w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu; 2) istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu.

Ustalenia tych bardzo prostych i jasnych prawd było potrzeba, aby zrozumieć, jak ułomnym skrótom współczesnej myśli pedagogicznej jest owa popularna antyteza, o której była mowa na początku. Przeciwwstawianie starej pedagogii przymusu nowego wychowania, opartego na zasadzie swobody, nie miałoby wprost sensu, gdyby ktoś chciał je tak rozumieć, iż dawniej wychowywano tylko drogą przymusu, w przyszłości zaś zamiast przymusu ma w wychowaniu zapanować sama tylko swoboda. K każdym bowiem typie wychowania musi być i przymus i swoboda.

Gdyby można przypuszczać, że w całym sporze o przymus i swobodę w wychowaniu chodzi o jeden tylko rodzaj przymusu i swobody od niego, a mianowicie o przymus zewnętrzny, wywierany na młodzież przez wychowawców i nauczycieli zapomocą systemu surowych represyj i swobodę od tego rodzaju przymusu, to naszą antytezę należałoby rozumieć w ten sposób, iż w dawniejszem wychowaniu było dużo przymusu, a mało swobody, gdy w nowym ma być dużo swobody, a mało przymusu. Tego rodzaju ilościowa charakterystyka tych dwu typów wychowania nie może nas jednak zadowolić z wielu względów. Przedewszystkiem dlatego, że o nowem wychowaniu mówiłaby ona właściwie tylko, czego w niem ma nie być, ale nie mówiłaby, czem ono ma być. Mająca je bowiem charakteryzować swoboda od represyjnego systemu wychowania jest pojęciem negatywnem. Nic ono nam jeszcze nie mówi, czy system represyjny ma być przez coś zastąpiony i przez co, mianowicie. Ta zaś resztką przymusu,

która ma pozostać, wygląda na jakieś zło konieczne, którego już pozbyć się nie sposób.

Konsekwencje te zmuszają nas do odrzucenia czynionego przed chwilą przypuszczenia. Istotnie też w sporze o przymus i swobodę w wychowaniu chodzi nie o jeden jakiś rodzaj przymusu i swobody, lecz o najrozmaitsze ich rodzaje. Można się o tem przekonać już choćby analizując przytoczoną na początku rozmowę Sylwestra Bonnarda z rejentem. Represyjnemu systemowi bowiem, którego broni rejent, S. Bonnard przeciwstawił nie tylko negatywną swobodę od niego, lecz również uczenie chcenia, wychowanie chęci szlachetnych, uduchowionych i podniosłych. Swoboda, której on broni, ma polegać na panowaniu tego rodzaju chęci nad niskimi pobudkami. Chodzi tu zatem o swobodę pozytywną, z którą, jak już wiemy, w parze chodzi nie jakaś resztką represyjnego systemu, ale przymus wewnętrzny, polegający na posłuszeństwie wobec praw własnego sumienia, oraz na będącem owocem głębokiej kultury panowaniu nad sobą.

Dochodzimy w ten sposób do wniosku, że w antytezie, o której mowa, chodzi nietyle o różność ilościową, co jak o ściową. To bowiem, co sobie przeciwstawiamy, to są nietyle różne ilości tych samych rodzajów przymusu i swobody, co różne ich rodzaje. Bo też istotnie dla rozmaitych typów wychowania charakterystyczne są różne rodzaje przymusu i swobody. W typie, zwalczanym przez pionierów nowego wychowania, panuje przymus zewnętrzny i negatywna swoboda. W typie natomiast, który oni propagują, na miejsce przymusu zewnętrznego ma przyjść przymus wewnętrzny, na miejsce negatywnej swobody — wolność, będąca przejawem dojrzewającej osobowości wychowanka. Ostatecznie więc chodzi tu, jak widzimy, o zastąpienie rodzajów przymusu i swobody, mających niższą wartość wychowawczą, przez

takie ich rodzaje, które mają wyższą wartość wychowawczą.

Teraz dopiero wyjaśnia nam się, na czym polega zagadnienie swobody i przymusu w pedagogice współczesnej. Myliłby się, jak widzimy, ktoby sądził, że tu chodzi o to, jak wyrugować wszelkiego rodzaju przymus z wychowania. Pytanie jest inne. Można je sformułować, jak sądzę, w następujący sposób: jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody, posiadające niższą wartość wychowawczą, przez inne rodzaje przymusu i swobody o wartości wychowawczej możliwie najwyższej.

Postaramy się teraz przekonać, czy rzeczywiście w ten sposób pojmują to zagadnienie najwybitniejsi przedstawiciele współczesnej myśli pedagogicznej. W tym celu wypadnie nam się rozejrzeć wśród prac, dotyczących naszego tematu. Do nich zaliczyć trzeba przedewszystkiem rozprawę J. Dewey p. t. *Zainteresowanie i wysiłek*¹⁾, oraz książkę W. Foerster p. t.: *Szkoła i charakter*. Pierwsza z tych prac poświęcona jest zagadnieniu zainteresowania, druga — zagadnieniu karność szkolnej. W obydwu tłem wywodów stała się ogólniejsza sprawa przymusu i swobody. Obydwaj autorowie zwalczają typ wychowania, oparty na przymusie zewnętrznym. J. Dewey czyni to, poddając krytyce „teorię wysiłku”, uznającą przymus zewnętrzny za normalny motyw pracy ucznia. W. Foerster sekunduje amerykańskiemu pedagogowi, wykazując, że karność szkolna, oparta na brutalnej przemocy, jest chybiącym środkiem pedagogicznym, najczęściej bowiem wznieca w młodych duszach bunt przeciwko ochranianemu przez siebie porządkowi, zamiast w nich wychowywać przekonanie,

¹⁾ Wydana po polsku w zbiorku: *Szkoła i Dziecko*.

że ten porządek ma wartość społeczną i moralną i że go należy szanować. Żaden jednak z tych autorów nie wyciągnął stąd wniosku, jakoby w wychowaniu należało rozluźnić wszelkie więzy, krępujące młodzież, jakoby należało wszystko czynić tylko dla jej przyjemności. Wręcz przeciwnie, J. Dewey jak najostrzej wystąpił przeciwko „teorii zainteresowania”, według której młodzież ma być zwolniona od wysiłku i uczyć się tylko dla przyjemności. W. Foerster zaś przestrzegł przed fatalnymi skutkami, któreby musiało pociągnąć za sobą rozluźnienie karności szkolnej. Obydwaj przeciwstawili swobodzie negatywnej opanowanie wychowanka przez lepszą część jego własnej istoty. Dewey uczynił to, opierając cały proces wychowania na wysiłkach, dokonywanych przez wychowanka pod wpływem jego własnych zainteresowań; Foerster, — dążąc do zastąpienia narzucanej młodzieży zzewnątrz karności szkolnej — przez posłuszeństwo, wynikające z jej własnego przekonania.

Tak się przedstawia zagadnienie przymusu i swobody w pismach tych dwu stosunkowo dobrze znanych czytelnikowi polskiemu autorów. Inni, mniej znani, udzielili mu jeszcze więcej uwagi. Z nich szczególnie interesującymi dla nas będą trzej: Anglik, John Mac Cunn, oraz dwaj Niemcy: Jonas Cohn i Teodor Litt. Pierwszy z nich poświęcił mu rozdział w swojej książce p. t. „Urabianie charakterów”¹⁾, drugi i trzeci po osobnej rozprawie. Zaczniemy od pierwszego.

Rozwój i represja: — tak nazwał J. Mc Cunn swoje zagadnienie. Jego tezą jest, że rozwój człowieka zawsze idzie w parze z represją. Pomyślmy sobie człowieka, któryby zaspokajał wszelkie swoje popędy i zachcenia. Już ten człowiek musiałby doświadczyć, że harmonja nie jest prawem jego

¹⁾ John Mac Cunn, *The Making of Charakter*, Cambridge, University Press, 8-me wyd. 1921 r.

życia. Chcąc zaspokoić jedne pragnienia, musiałby on powściągać inne. Powinno go to przekonać, że popędy, którym on ulega, wymagają równie dobrze wyrzeczeń się, jak zaspokojenia. Cóż dopiero życie społeczne, w które tem głębiej wrastamy, im dalej posuwa się nasz rozwój. Wszystkie instytucje społeczne, poczynając od rodziny, pomnażają nasze potrzeby i sposoby ich zaspokojenia, skutkiem czego ubóstwo człowieka kulturalnego byłoby jeszcze bogactwem dla człowieka pierwotnego. Ale ten medal ma i odwrotną stronę. Czemu to, pytał Carlyle, choć nie każde miasteczko może się poszczycić biblioteką, to jednak każde ma więzienie? Czemu to, pyta dalej Mac Cunn, każdy obywatel, który chodzi po ulicach tego miasteczka, nosi więzienie w swoim własnym wnętrzu, — więzienie, w którym pod czujną strażą przebywają te występne poruszenia ludzkiej duszy, których ona nie śmie rozgrzeszyć? Czemu tak się dzieje, jeśli nie dlatego, że jak opieka nad dzieckiem dołącza się do natury, tak represja kroczy nakształt cienia za rozwojem.

Dlatego to we wszelkiem wychowaniu tkwi zarówno rozwój jak represja, choć dwa te momenty mogą występować w rozmaitej proporcji. Kierując się tym względem, można rozróżnić rozmaite typy wychowania. Na jednym końcu otrzymanego w ten sposób szeregu wypadłoby umieścić wychowanie ascetyczne, na drugim — liberalne. Rozwój wychowania posuwa się niewątpliwie od jego typów bardziej represyjnych do bardziej liberalnych. Nie wynika stąd jednak, jakoby represja mogła kiedykolwiek zniknąć z wychowania. Rozwój bowiem i represja nie są dwiema rzeczami, lecz jedną. Wszelki rozwój łączy się z opanowaniem rozlicznych stron ludzkiej natury ¹⁾).

¹⁾ Patrz rozdz. VI p. t. Development and Repression w cytowanej już książce naszego autora.

Subtelne, ślicznym stylem wyrażone wywody Mac Cunną mają dwa braki. Po pierwsze, nie uwzględnił on różnych znaczeń wyrazów: rozwój i represja, co doprowadziło do uchwycenia tylko i l o ś c i o w e j różnicy pomiędzy ascetycznym i liberalnym typem wychowania. Po drugie, ograniczył się do stwierdzenia tylko f a k t u współistnienia rozwoju z represją. Taki fakt jednak, chociażby potwierdzony największą ilością przykładów, nie jest jeszcze normą. Stąd, że rozwój w wielu znanych nam wypadkach szedł w parze z represją, jeszcze nie wynika, aby tak być powinno. Toteż wywody Mac Cunną jeszczeby nie mogły powstrzymać jakiegoś reformatora wychowania od usiłowań zmierzających do wytworzenia takiego jego typu, w którymby represji wcale już nie było. Autor nasz nie przerzucił się przez przepaść, oddzielając to, co było i jest, od tego, co być powinno.

Nie możemy tego powiedzieć o J. Cohnie. Jego rozprawa, znamienne zatytułowana: „Wyzwalanie i krępowanie”¹⁾, zaczyna się od stwierdzenia, że wychowanie zmierza jednocześnie do dwu wykluczających się z pozoru celów, chce bowiem wprowadzać młode pokolenia w uporządkowaną całość życia, a więc niejako ujarzmić i czynić użytecznymi wciąż nanowo rodzących się młodych dzikusów, a zarazem jest ożywione nadzieją, że właśnie te nowe pokolenia zdobędą lepszą przyszłość dla społeczeństwa i ludzkości. Świadczyłoby to o tem, że istotnym celem wychowania jest nie wporządkowywanie w stary ład, lecz umożliwianie czegoś nowego, — nie krępowanie nieokiełzanych popędów, lecz wyzwalamie swobodnie kształtujących sił. W rzeczywistości jednak wychowanie zawsze zmierzało do obydwu tych celów, i tylko świadomość wynikającego stąd przeciwieństwa pogłębiła się za

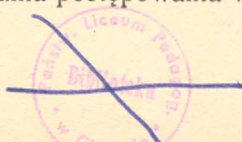
¹⁾ Jonas Cohn, Befreien und Binden, Lipsk, Quelle u. Meyer, 1926 r.

naszych czasów. Zarazem stało się ono dla nas problematem. Niepodobna nam też ograniczyć się do stwierdzenia, że w wychowaniu zawsze łączy się wyzwalanie z krępowaniem, lecz musimy pytać, w jaki sposób łączenie tych dwu przeciwieństw następować p o w i n n o. Tą drogą jedynie możemy dojść do ustalenia w tym zakresie norm pedagogicznych. Do tego właśnie nasz autor zmierza z całą świadomością.

Nie poprzestaje on również, jak Mac Cunn, na przeciwstawieniu sobie przymusu i swobody w wychowaniu, lecz rozróżnia ich rodzaje. Przymus, mianowicie, może polegać na opanowywaniu wychowanka przez zużytkowanie przyczynowości przyrodniczej, której on podlega jako zjawisko natury, lub też przez poddanie go autorytetowi czegoś posiadającego walor obowiązujący, czy to będzie prawo moralne, czy objawiona wola Boża, czy stawiająca wymagania społeczność, jak rodzina, naród lub państwo. Każdemu z tych dwu rodzajów przymusu będzie odpowiadała inna swoboda. Jest ona bowiem czemś negatywnem, gdy jej brakuje bliższego określenia, a więc jest swobodą o d c z e g o ś. Trzeba ją dopiero odpowiednio zdeterminować, aby ona stała się pozytywną swobodą d o c z e g o ś.

Każdemu z tych dwu rodzajów przymusu i swobody nasz autor poświęcił osobne rozważania. Obydwa one docierają jednak do wychowanka za pośrednictwem wychowawcy, którego stosunek do wychowanka może go również krępować lub wyzwalać. Stąd podział dalszego ciągu rozprawy na trzy części: 1) postawa duchowa wychowawcy; 2) więzy przyrodnicze i wolność moralna; 3) moralne opanowanie i wolna osobowość. Bieg myśli naszego autora jest w nich następujący.

Pierwszem jego usiłowaniem jest wejrzeć w istotę wychowania, pojętego jako planowe oddziaływanie, zmierzające do unormowania postępowania wychowanka w imię wy-



magań, pochodzących od świata wartości. Można to osiągnąć jedynie wówczas, gdy się uda c a ł e g o w nim człowieka nastawić na świat wartości. Tego rodzaju ogólne nastawienie jest wynikiem długiego procesu, przebiegającego między dwoma biegunami: ludzkim i rzeczowym. Pierwszy musi się stawać osobowością, drugi musi wnikać w wychowanka w sposób kształcący jego osobowość.

A zatem rozwój osobowości wychowanka jest centralną sprawą w pedagogice J. Cohna¹⁾. Warunki, których on wymaga, stanowią też dla niego kryterjum przy rozstrzygnięciu poruszonych w tej rozprawie zagadnień. W ten sposób dochodzi on przede wszystkim do odpowiedzi na pytanie, jaką powinna być duchowa postawa wychowawcy wobec wychowanka. Dojrzałość moralna i wiedza dają mu nad nim zdecydowaną przewagę, to prawda. Jest to czynnik wiążący wychowanka. Ostatecznym jednak celem usiłowań wychowawcy ma być wyzwolenie swego wychowanka na dojrzałego człowieka, który sam będzie stanowił o sobie, z własnej inicjatywy wstąpi w służbę wyższych celów, obcym wpływom będzie ulegał tylko według własnego uznania. Ponieważ wychowawca czuje się wolnym w tym samym sensie, przeto na końcu wychowania uznaje on wychowanka za równego sobie. To zrównanie się z wychowankiem nie przychodzi jednak nagle, jak *deus ex machina*. Może ono zjawić się przy końcu dlatego właśnie, że w stanie początkowym było ono od początku. Przewaga wychowawcy nad wychowankiem w ciągu całego wychowania powinna iść w parze z poważaniem w nim rozwijającej się stopniowo osobowości. Co

¹⁾ Z jego głównego dzieła pedagogicznego p. t.: *Geist der Erziehung*, Lipsk, B. G. Teubner, 1919, można się zresztą przekonać, jak ściśle wychowanie osobowości wiąże się z socjalnymi i kulturalnymi zadaniami wychowania.

więcej, do tego stawiania się na równym poziomie z wychowankiem powinno się jeszcze dołączać, jak słaby oberton do dźwięku muzycznego, przecucie, iż w jego młodzieńczości jest coś, co prowadzi ponad samego wychowawcę, że jest w nim możliwość wspięcia się na wyższy poziom od tego, który wychowawca mógł osiągnąć. Dopiero taki stosunek do dziecka prowadzi do połączenia przewagi nad nim ze zrównaniem się z nim w jednej postawie duchowej. Taką właśnie ma być postawa wychowawcy.

Przechodzimy do drugiego zagadnienia. Polega ono na tem, że dziecko, przychodzące na świat, nie jest jeszcze świadomym członkiem społeczeństwa, ani nosicielem kultury. Jest ono małym zwierzątkiem i, jak ono, — zjawiskiem przyrodniczem. Z tego stanu ma ono być wydźwignięte do moralnej wolności. Wyznaczając w ten sposób przebieg wychowania przez jego dwa końcowe punkty, przeciwstawiamy sobie naturę i wolność. Cel wychowania znajduje się poza naturą, jest jej zupełnie obcy. Dlatego też, choć z naszego punktu widzenia jest on swobodą, w stosunku do natury staje się przymusem. Stąd rodzi się pogląd, że natura jest pozbawionym wartości materiałem, który dopiero należy urobić. Otóż taki pogląd nie jest zgodny z poczuciem pedagoga, które się domaga tego, aby cele wychowania były ugruntowane w osobowości wychowanka. Z tego źródła wypływa też niechęć wielu współczesnych wychowawców do pedagogiki eksperymentalnej. Widzą oni w niej, mianowicie, system pedagogiczny, zmierzający do urabiania od zewnątrz psychiki wychowanka zapomocą techniki, opartej na znajomości związków przyczynowych pomiędzy bodźcami i sposobami reagowania na nie.

Co sądzić o tego rodzaju opozycji przeciwko pedagogice eksperymentalnej? Jest ona, niewątpliwie, uzasadniona, o ile występuje przeciwko mechanicznej tresurze, nie służą-

cej rozwojowi osobowości, lub przeciwko eksperymentowaniu nad młodzieżą, o ile ono poczyna wkraczać na miejsce jej wychowywania. Nie można natomiast z nią się solidaryzować, gdy występuje przeciwko opartemu na naukowych podstawach oddziaływaniu na młodzież nawet wówczas, gdy to oddziaływanie przyczynia się do rozwoju jej osobowości. Gdy ten cel dominuje, nawet mechaniczne urabianie przyzwyczajzeń nabiera sensu pedagogicznego. Ale też krępowanie ucznia siecią urabianych w nim skojarzeń nabiera wówczas charakteru czynności wyzwalającej.

Wynik, do którego J. Cohn dochodzi w tym punkcie, jest ten, iż jakkolwiek zmechanizowanie wychowania jest złem, które należy zwalczać, to jednak posiłkowanie się mechanizmem psychicznym dla celów wychowczych jest niedającą się uniknąć koniecznością. A skoro tak, to powinno ono odbywać się w sposób najbardziej celowy, czego uczy pedagogika eksperymentalna.

Ostatnie zagadnienie J. Cohna dotyczy moralnego opanowania i wolnej osobowości. I tutaj krępowanie musi się łączyć z wyzwaniem. Jakkolwiek bowiem młodzież często buntuje się przeciwko tym dobrom kulturalnym, ku którym wiedzie ją wychowanie, to jednak zarazem, czując swą niezupełność, chce ona zawsze wyrosnąć ponad siebie samą, pragnie kierunku, uzupełnienia, dąży do sformowanej osobowości. Spełnienie tego najczęściej ciemnego pędu może ona znaleźć tylko w oddaniu się ponad nią stojącym celom. Czyniąc zadość temu pędowi młodzieży, doprowadzając ją do uświadomienia go sobie, można zapobiec temu, aby ona nie odczuwała jako narzuconego jej jarzma wychowania, zmierzającego do jej wyzwolenia. Nie trzeba tylko przypuszczać, aby to zadanie było łatwe do osiągnięcia. Połączenie krępowania z wyzwaniem, o którym tutaj mowa, jest raczej wciąż w nowej postaci powracającym zadaniem, które trzeba

w każdym wypadku rozwiązywać inaczej. J. Cohn kończy swoją rozprawę omówieniem trzech grup, na które można podzielić te wypadki. W pierwszej będzie chodziło o ćwiczenie uzdolnień, w drugiej o przekazywanie dóbr kulturalnych, będących dorobkiem historycznym, w trzeciej o wychowywanie charakteru.

Uzdolnienia są założeniami dziedzicznymi, które dążą do rozwinięcia się. Chcą one wyzwolić się niejako z zamknięcia w zarodkowym stanie. Świadomość rozporządzania wykształconymi zdolnościami łączy się z poczuciem swobody i pewności. Jednakże kształcenie zdolności wymaga wysiłku i zwalczania przeszkód, a więc łączy się z przymusem. Nauczyciel musi to rozumieć, że niema kształcenia się bez ćwiczenia połączonego z wysiłkiem. Powinien on jednak zarazem odczuwać najżywszą niechęć do bezdusznej tresury i tępego naśladownictwa. Krępowanie powinno być dla niego środkiem wyzwalańia.

Z dużo mniejszemi tarciami wrasta dziecko w otaczającą je kulturę. Zato konflikty, powstające na tle przyswajania sobie tradycji kulturalnej, są tem głębsze i niebezpieczniejsze. Niestety, za naszych czasów niepodobna ich prawie uniknąć. Wynikają one najczęściej stąd, iż chcąc doprowadzić młodzież w porę do poziomu, którego od dojrzałych swoich członków wymagają współczesne społeczeństwa, każemy jej przyswajać sobie różne dobra kulturalne, zanim jeszcze w niej samej dojrzała tego potrzeba. Stąd wynika, że te dobra nabierają dla młodego pokolenia charakteru czegoś obcego. W okresie dojrzewania płciowego, oraz dla natur bardziej skoncentrowanych i przekornych ta obcość może się nawet stać wrogością. Ważnem zadaniem wychowawcy jest przewyciężyć tę obcość i wrogość. Do tego potrzeba dwu warunków. Po pierwsze, nie należy podawać młodzieży tradycji kulturalnej w zbyt dużych, trudnych do strawienia dawkach, wówczas

bowiem działa ona przygnębiająco lub wywołuje wrogą postawę obronną. Po drugie, nie należy narzucać młodzieży uznania dla tradycji w sposób obcesowy i bezwzględny. Przyznając jej swobodę do wydawania sądów o wartości, należy jej tylko pokazywać dobra kulturalne, doprowadzać ją o ile możliwości do ich przeżywania, nie zmuszać jednak do przyjmowania ustalonych ocen, chociażby one były o wiele dojrzalsze od tych, na które może się zdobyć sama młodzież. Nie zawsze zresztą sąd młodzieży musi być mniej trafny od sądu nauczyciela. Z całą sumiennością powinien on to brać pod uwagę, że młodzi, dlatego właśnie, że są młodymi, wcześniej od starszych dostrzegają coś, co się w świecie kultury dopiero rodzi, dopiero zapowiada. Taka postawa dopomoże mu do uczynienia z krępowania środka wiodącego ku wyzwolaniu i w tej dziedzinie.

Najgłębszem i ostatniem wyzwoleniem jest doprowadzenie młodzieży do wolności moralnej. Droga do niej prowadzi przez najsurowsze skrupowanie. Od niepoddanych żadnym prawom popędów dziecko musi być doprowadzone do poddania się pod prawo, będące dla niego z początku czemś obcem, czemś narzuconem zzewnątrz. Na szczęście zarówno w dziecku, jak w każdym z nas obok popędu do niezależności tkwi również przeciwny popęd do podporządkowania się, skutkiem czego posłuszeństwo względem rodziców i wychowawców odpowiada głęboko odczuwanej potrzebie dziecka. Zadaniem wychowawcy jest tak pokierować tym popędem, aby on się przeistoczył w przekonanie o powinności podporządkowania się prawu moralnemu, oraz prawidłom współżycia i współpracy w społecznościach ludzkich. Tu właśnie następuje najgłębsze połączenie krępowania z wyzwaniem, choć ono właśnie wymaga przewycięzania największych oporów. Ład, w który wychowawca wprowadza młodzież, winien być przytem na tyle elastyczny, aby możli-

wem było uwzględnianie indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków. Na wczesnych stopniach tylko wychowawca będzie wiedział o zapewnionej w ten sposób swobodzie. Później dojrzewający wychowanek doświadczy osobiście, na czym polega synteza porządku socjalnego z prawem, wpływającym z jego własnej istoty.

Takie są główne myśli obszernej rozprawy J. Cohna, o ile udało mnie się je streścić na kilku zaledwie stronach. Wiele trafnych spostrzeżeń, wiele głębokich myśli wypadło przytem pominąć. Pozostał szkielec, z którego jednak czytelnik polski może nabrać pojęcia zarówno o dialektycznej metodzie tego autora, jak o osiągniętych przez niego wynikach. Łatwo zauważyć, że nie wykraczają one poza ustalenie n a j o g ó l n i e j s z y c h norm, obowiązujących przy łączeniu swobody z przymusem w wychowaniu. Jak przytem sam autor zaznacza, współczesne zagadnienia pedagogiczne zostały w jego pracy rozpatrzone ze stanowiska pozaczasowego.

Dużo bliższym toczących się obecnie walk pedagogicznych jest znany filozof kultury, Teodor Litt. Jego rozprawa powstała pod wpływem polemiki na kongresie pedagogicznym, który się odbył w Weimarze 1926 r. Jej tytuł brzmi: „Prowadzić”, czy „pozwalać rosnąć”?, rozważenie podstawowego problemu pedagogicznego ¹⁾.

Sam tytuł już wskazuje na to, że temat tej pracy jest pokrewny tematowi J. Cohna. Prowadzenie bowiem jest krępowaniem, a pozwalanie na wzrost — wyzwaniem. Podstawowe myśli się powtarzają, i Litt bowiem jest przekonany o tem, że wychowanie powinno jednocześnie i prowadzić młodzież i pozwalać jej swobodnie rosnąć. To nam pozwala po-

¹⁾ Theodor Litt, „Führen” oder „Wachsenlassen”, eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Lipsk — Berlin, B. G. Teubner, 1927.

czynić znaczne skróty. Nie chcąc nużyć czytelnika powtarzaniem rzeczy już mu znanych, ograniczymy się do omówienia tego tylko, co w pracy Litta jest naprawdę nowością.

Będzie ją stanowiło przede wszystkim stwierdzenie faktu, że dwa zwalczające się oddawna obozy pedagogiczne obecnie w ciekawy sposób pozmiały swoje role. Dotychczasowi zwolennicy swobodnego rozwoju wychowanka stali się rzecznikami prowadzenia; dotychczasowi zwolennicy prowadzenia chcą pozwalać na swobodny wzrost młodzieży. Bo też obydwie te zasady wtedy dopiero nabierają treści, gdy wiadomo, do czego kto chce młodzież prowadzić i przeciw jakim wpływom ją zabezpieczyć, pozwalając jej swobodnie rosnąć. Otóż jeden z tych obozów skierował zasadę swobodnego rozwoju przeciwko otaczającej młodzież teraźniejszości społecznej i kulturalnej, oraz ciężącej na niej przeszłości, aby ją poprowadzić ku wymarzonemu przez siebie ideałowi człowieka i społeczeństwa przyszłości. Drugi natomiast obóz chce wprowadzać młodzież w tradycję społeczną i kulturalną, a jednocześnie protestuje przeciwko narzucaniu jej przez wychowawców, należących do starszego pokolenia, ideałów przyszłości, powołując się na to, że przyszły człowiek, że przyszłe społeczeństwo powinny powstać drogą swobodnego rozwoju młodego pokolenia.

Wobec takiego zająknięcia się tych dwu zasad pedagogicznych, autor nasz usiłuje rozgraniczyć terytorja, na których ich panowanie możnaby uznać za usprawiedliwione. Ostatecznie dochodzi do wniosku, że najwyższem powołaniem wychowawcy jest wprowadzać wychowanka w świat wytworów duchowych, który zawdzięczamy pracy poprzednich pokoleń. Ten świat ma budowę strukturalną. Na jego też formach takich, jak: język, obyczaje, moralność, religja, dzieła sztuki, nauki, życie społeczne ma się formować życie wewnętrzne młodego pokolenia. Oto dziedzi-
na, w któ-

rej prowadzenie jest nietylko usprawiedliwione, lecz nawet konieczne. Wychowanie, któreby zamiast wprowadzać młodzież w tradycję kulturalną, chciało tylko czynić zadość skłonnościom i potrzebom dziecka, odpowiadać na jego pytania, popierać jego zajęcia, w konsekwencji musiałoby spowodować powrót do barbarzyństwa.

Prowadzenie zresztą w tej dziedzinie łączy się z pozwalaniem na swobodny wzrost. Dzieci bowiem i młodzież bez przymusu wrastają w otaczającą kulturę. W ten właśnie sposób małe dzieci uczą się języka ojczystego. Przystawiając sobie jego formy, jednocześnie formują go po swojemu. W przedziwny sposób łączy się przytem głęboko sięgający wpływ kształcący z brakiem jakichkolwiek form sztywnych i narzuconych. W ten sposób język jednocześnie i prowadzi i pozwala rosnać. Tak właśnie powinno się odbywać wrastanie młodzieży w całą tradycję kulturalną.

Podobnie ścisłego połączenia tych dwu zasad nie można, według Litta, osiągnąć, gdy chodzi o ideał przyszłego życia, przyszłego społeczeństwa. Tego rodzaju ideał nasz autor nazywa krótko ideałem wykształcenia¹⁾. Otóż, jego zdaniem, o ile ten ideał nie tkwi immanentnie w całym opływającym młode pokolenia życiu, lecz wynika z pewnej bardziej lub mniej racjonalistycznej doktryny, — staje się on sztywną formą, nakładającą pęta na młode, zawierające w sobie nieprzewidziane możliwości życia. W dodatku ideał wykształcenia ma swoje źródło w potrzebach i tęsknotach tego pokolenia, do którego należą wychowawcy. Chociaż więc występuje pod nazwą ideału przyszłości, naprawdę należy do terażniejszości i przeszłości. Siły zaś twórcze, które będą naprawdę kształtowały przyszłość, te siły ożywiają młode pokolenia. Chcąc się zatem przyczynić do ukształtowania

¹⁾ Bildungsideal.

się naprawdę nowego człowieka i nowego społeczeństwa, wychowawca powinien powstrzymać się od narzucania młodzieży swojego własnego ideału wykształcenia. Taki ideał w wychowaniu jest czemś zbytecznym. Zamiast za nim tęsknić, zamiast go tworzyć i nieść w nowe pokolenia, lepiej pozwalać im rosnąć. W stosunku do ideałów wykształcenia należy się kierować tylko tą zasadą.

Tak rozwiązał to żywotne za naszych czasów zagadnienie T. Litt. Czy trafnie? — Nie sądzę! Pewne zastrzeżenia nasuwają się nam już w związku z tem, co ten autor mówi o wrastaniu młodych pokoleń w tradycję kulturalną. Nie odbywa się to, mianowicie, tak gładko, jakby to wynikało z jego wywodów. Słuszność ma tu raczej J. Cohn, gdy zwraca uwagę na ciężkie konflikty, wynikające stąd, że w naszych skomplikowanych stosunkach młode pokolenia przyswajają sobie rozmaite dobra kulturalne w zbyt dużych dawkach i przedwcześnie. Skutkiem tego kultura, któraby powinna wyzwalać młode siły, staje się tak często obciążającym je nadmiernie brzemieniem, i swoboda znika z wychowania, ustępując zbyt wiele miejsca przymusowi. Jak zrównoważyć te dwa momenty przy wprowadzaniu młodzieży w tradycję kulturalną? — oto palące, a jednocześnie nie łatwe do rozwiązania za naszych czasów zagadnienie. T. Litt, jak się zdaje, nie docenił piętrzących się w tej dziedzinie trudności.

Ale to jeszcze nie wszystko. Dużo większe bowiem wątpliwości budzi w nas jego dążność do wyrugowania z wychowania wszelkich ideałów przyszłego człowieka i społeczeństwa. Ma on niewątpliwie słuszność, gdy zwraca uwagę na to, że w t. zw. ideałach przyszłości tkwi zawsze dużo teraźniejszości i przeszłości, a przyszłość kroczy nieraz niezależnymi od nich drogami. Musimy się również z nim zgodzić, że n a r z u c a ć tego rodzaju ideałów młodzieży

nie należy. Gdy one są objawem ducha partyjnego lub ciasnego doktrynerstwa, gotowiśmy uznać, że niema dla nich miejsca w wychowaniu. Stąd jednak daleka jeszcze droga do twierdzenia, jakoby wszelki „ideał wykształcenia” był czemś zbytecznym lub nawet szkodliwym. Tak bynajmniej nie jest. I owszem, tego rodzaju wzór, gdy jest wyrazem głębokich potrzeb kulturalnych danego społeczeństwa, trzeba uznać za czynnik w wychowaniu wysoce pożądany. On to bowiem nadaje mu myśl przewodnią, zapobiegając temu rozproszeniu, tej bezplanowości wysiłków wychowawczych, którego w naszych czasach jesteśmy tak często świadkami. On również pomaga młodzieży do ostatecznego sformowania się wewnętrznego. Taką rolę odgrywał ideał człowieka dzielnego i pięknego w starożytnej Grecji. Taką rolę odgrywa ideał gentlemana we współczesnym wychowaniu angielskim.

T. Litt na to odpowiada, że tego rodzaju ideały albo tkwią w strukturze samego życia, albo ich niema wcale. Stworzyć ich drogą świadomych wysiłków niepodobna. Temu zdaje się przeczyć czyn pedagogiczny generała Baden-Powella. Stworzył on za naszych czasów ideał harcerza i potrafił uczynić z niego potęgę wychowawczą nie tylko w swojej ojczyźnie, lecz wśród wszystkich narodów kulturalnych. Prawda to, iż nie stworzył on tego ideału z niczego. Pewne jego zadatki znalazł w życiu. Czyż jednak wogóle można coś stworzyć z niczego? Tego nikt nie potrafi! Twórczość w dziedzinie ideałów pedagogicznych nie powinna nawet zrywać wszelkich więzów z rzeczywistością życia. I owszem, swoje idealne struktury powinna ona opierać na badaniach życia społecznego, na wnikaniu w jego najgłębsze potrzeby kulturalne, w jego rozwojowe tendencje. Bujając wysoko ku niebu, jak jodły, struktury te mają jednocześnie głęboko zapuszczać korzenie w macierzystą glebę. Co więcej, obowiązkiem pedagoga jest badać, jakie wyniki daje jego ideał, realizując się w wycho-

waniu. Powinien on bowiem być przystosowany do właściwości i potrzeb młodzieży. Jednym słowem, ideał wykształcenia nie może być dowolną improwizacją. Musi on odpowiadać pewnym wymaganiom, aby mógł wejść w życie, aby mógł w niem odegrać rolę wychowawczą.

Czyż jednak stąd wynika, aby twórczość pedagogiczna w tej dziedzinie była bezcelową, a nawet szkodliwą? Nam się wydaje wręcz przeciwnie, że przed pedagogiem otwiera się tu niesłychanie ważne zadanie. Chcąc uczynić wychowanie wiecznie żywym i młodem, musi on nieustannie wgryzać się w coraz to nową przyszłość, rzucając przed młode pokolenia obraz tego człowieka i tego życia społecznego, którego jego społeczeństwo i cała ludzkość kulturalna najbardziej potrzebuje. Zadanie rozwiązane dla danego momentu historii w następnym powraca w nowej postaci. Nowego też wymaga rozwiązania. Dlatego to twórczość w dziedzinie ideałów pedagogicznych powinna być w kulturze stale płonącym zniczem. Gdy on gaśnie, całemu wychowaniu zagraża martwota. Zamiast bowiem posuwać się wraz z życiem ku coraz to nowym celom, zasklepia się ono wówczas w upartym naśladowaniu jednego jakiegoś, najczęściej przytem cudzoziemskiego wzoru.

Czy prawdą jest, że wszelki ideał wykształcenia musi za naszych czasów nakładać na młode, rwące się ku przyszłości dusze pęta teraźniejszości i przeszłości? Tego twierdzenia Litt bynajmniej nie dowiódł. Naszem zdaniem, jak nie da się utrzymać twierdzenie, jakoby młodzież wrastała w tradycję kulturalną bez ciężkich konfliktów duchowych, tak również nie jest prawdą, jakoby wszelki ideał wykształcenia musiał ją tylko krępować, nie wyzwalając zupełnie. Tego rodzaju bowiem ideał jest dobrem kulturalnym, pokrewnem tym dobrom, z jakimi młodzież nieustannie się styka, zapoznając się zwłaszcza z literaturą swojego narodu. Trudno zrozumieć, dlaczego tamte dobra miały ją jednocześnie prowadzić

i wyzwalać, a tylko pedagogiczny „ideał wykształcenia” miał ją zakuwać w łańcuchy. Zakładamy, oczywiście, że wychowawca nie będzie go młodzieży bezwzględnie narzucał, lecz będzie go tylko jej pokazywał, pozostawiając swobodę własnego sądu i własnego wyboru.

Jeżeli wreszcie T. Litt chciał przeciwdziałać szerzeniu wśród młodzieży szkodliwych doktryn, to obrał drogę nie prowadzącą do celu. Trudno się bowiem spodziewać, aby je można zwalczyć, zabraniając wpajania w młodzież jakichkolwiek ideałów przyszłego człowieka i życia. Daleko pewniejszy jest pozytywny sposób działania. Jednym ideałom należy przeciwstawić inne ideały.

Na tem kończę ten przegląd współczesnych prac, dotyczących naszego tematu ¹⁾). Wszystkie one świadczą o tem, że zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu w takiej właśnie postaci narzuca się pedagogice współczesnej, jak myśmy je powyżej sformułowali. Widzę w tem potwierdzenie własnych wywodów.

Pragnąłbym bardzo, aby ta moja praca mogła rzucić światło na to, jak płytko pojmują zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu zarówno ci, co z tępyim uporem trwają przy represyjnym systemie wychowania, jak ci, co sądzą, że swoboda młodzieży ma polegać na uwolnieniu jej od wszelkiego wysiłku, od wszelkiego ładu, od wszelkich obowiązków. Zagadnienie swobody i przymusu we współczesnem wychowaniu może być rozwiązywane jedynie przez dźwiganie w górę całego jego poziomu. To zaś wymaga wytrwałych wysiłków zarówno ze strony wychowawców, jak wychowanków.

¹⁾ Nie jest on, oczywiście, wyczerpujący. Pominąłem w nim np. pracę G. Kerschensteiner'a p. t. *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, Lipsk, E. Oldenburg, choć porusza ona w wielu punktach zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu. Nie chciałem jednak nużyć czytelnika powtarzaniem poglądów pokrewnych przytoczonym powyżej.

II.

Zagadnienie równości w wychowaniu

Wstęp. Istnieją budowle, które prawie nieustannie znajdują się w rusztowaniu, bo wciąż jest w nich coś do poprawienia, albo przerobienia. Do takich budowli można upodobnić współczesne ustroje szkolne. Istotnie, już przed wojną wszystkie one prawie znajdowały się w stadium chronicznej reformy. Ale ta reforma odbywała się w łagodnym tempie i najczęściej dotykała tylko szczegółów. Po wielkiej wojnie światowej to tempo w bardzo wielu państwach kulturalnych stało się o wiele szybsze, tu i owdzie wprost gorączkowe. Co ważniejsza, zaznaczyła się silna tendencja do reformowania nie już szczegółów, ale całych ustrojów szkolnych, poczynając od ogródka dziecięcego, a kończąc na uniwersytecie. Rzecz przytem charakterystyczna, że pokrewne myśli, podobne dążenia objawiają się równocześnie w różnych częściach Europy, wywołując nieraz namiętne spory, nawet zacięte walki pomiędzy wrogimi sobie obozami. Wszystko świadczy o tem, że mamy tu do czynienia z silną falą myśli i dążeń, idącą jeżeli nie przez cały świat kulturalny, to przynajmniej przez całą powojenną Europę. W każdym razie Polska i bodaj wszystkie otaczające ją państwa znalazły się na jej drodze.

Poglądy na sprawy wychowania, które taka fala niesie na swym grzbiecie, najczęściej nie mogą zadowolić pedagoga - teoretyka, nazbyt są bowiem jeszcze skłócone i mętne. Jest w nich rozpęd, jest energia burząca lub twórcza, ale brak jeszcze jasności, krytycyzmu i systemu. To wszystko może być dopiero wynikiem spokojnego, obiektywnego badania. Zadania tego musi się podjąć pedagogika teoretyczna. Ona to powinna być tym momentem krytycznej rozwagi, któryby zabezpieczał rzecz tak subtelną, jak ustrój szkolny, przed bezpośrednim wpływem jeszcze nie dość jasnych, jeszcze nie przemyślanych do końca idei.

Że takie niebezpieczeństwo zachodzi i w naszym wypadku, tego postaram się dowieść na jednym przykładzie. Niechaj nim będzie zagadnienie **r ó w n o ś c i w w y c h o w a n i u**.

Jedność szkolnictwa. Przykład ten wybieram z tego względu, że zagadnienie równości w wychowaniu zajmuje bodaj centralne miejsce wśród aktualnych zagadnień, dotyczących ustroju szkolnictwa. Nie trudno się domyśleć, dlaczego ono właśnie za naszych czasów doszło do takiego znaczenia. Stało się to pod wpływem ogarniającego całe życie społeczne powojennej Europy demokratycznego dążenia do ostatecznej likwidacji przeżytków dawniejszego ustroju stanowego.

Czy takie przeżytki zachowały się w dziedzinie szkolnictwa? Niewątpliwie tak! Bo proszę tylko zważyć: — w większości europejskich systemów szkolnych ogólnokształcące szkoły średnie stanowią podbudowę dla uniwersytetów i innych szkół wyższych, dając swoim wychowankom przygotowanie do studjów wyższych i zapewniając im wstęp do nich. Natomiast szkoły elementarne zarówno u nas, jak we Francji i wielu innych krajach dotychczas jeszcze bodaj nie mogą uchodzić za podbudowę dla szkół średnich mimo wszystko, co dla zapewnienia im tego charakteru w ostatnich

czasach uczyniono. Przed wojną przedział pomiędzy temi dwoma rodzajami szkolnictwa był jeszcze większy, o czem najwymowniej świadczy fakt, że odsetka uczniów, przechodzących po ukończeniu pełnej szkoły elementarnej do szkoły średniej w takiej np. Francji była poprostu znikoma. Nic dziwnego, choć bowiem szkoła elementarna w ciągu wieku XIX ze szkoły stanowej o charakterze zawodowym stała się szkołą ogólno-kształcącą, jak gimnazjum, to jednak różniła się od niego i wykształceniem swoich nauczycieli i metodami pracy, i programami, i całym swoim poziomem. Wszystko to w niej było przeniknięte tym jakimś specyficznym duchem, który Francuzi nazwali „*ésprit primaire*”. Wszystko stanowiło świat odrębny, zamknięty w sobie, nie łączący się w jedną całość z resztą szkolnictwa.

Bo też istotnie, szkoła elementarna nie stanowiła tej szerokiej, wydeptanej drogi, która prowadzi do wrót szkoły średniej. Jej zadanie było inne. Od czasu zaprowadzenia obowiązku szkolnego miała ona zapewnić to minimum wykształcenia, które wszyscy rodzice zobowiązani zostali dać swoim dzieciom, by w ten sposób przygotować je do życia zawodowego i obywatelskiego.

Do życia! — ale nie do szkoły średniej; ta bowiem bynajmniej nie chciała budować się na tem minimum wykształcenia, które dawała szkoła elementarna, lecz wymagała szerszego, a może i głębszego przygotowania. Przyszli wychowankowie gimnazjów zdobywali je najczęściej przez naukę domową, następnie w klasach wstępnych, wreszcie w równoległych do wyższych klas szkoły elementarnej klasach t. zw. niższego gimnazjum. Po ukończeniu gimnazjum, po ukończeniu szkół wyższych i oni także wstępowali w życie. Jednakże rola, którą mieli w niem do odegrania, musiała się znacznie różnić od roli, przypadającej w udziale wychowankom szkół elementarnych. Ze względu bowiem na to, że obecnie prawie

każda szerzej zakreślona i bardziej odpowiedzialna działalność wymaga gruntownego przygotowania naukowego, pierwszym wypadło być przeważnie wykonawcami, gdy drudzy wyrastali na kierowników i twórców.

W ten sposób różnica wychowania stwarza różnicę stanowiska społecznego. Nie mielibyśmy chyba temu nic do zarzucenia, gdyby nie to, że przy tradycyjnym ustroju szkolnym zachodzi również stosunek odwrotny: różnicę, mianowicie, wychowania stwarza różne stanowisko społeczne rodziców. Cóż to bowiem są za rodzice, którzy w tych warunkach posyłają swoje dzieci do szkół elementarnych? To ludzie albo niezamożni, albo pozbawieni głębszej kultury umysłowej i wskutek tego nie skłonni do ponoszenia większych ofiar dla zapewnienia jej swoim dzieciom. Natomiast sfery zamożniejsze i kulturalniejsze stroniły od szkoły elementarnej. Szkołą ich dzieci była szkoła średnia. Stąd różny skład socjalny młodzieży w obydwu rodzajach szkół: ogromna przewaga żywiołu ludowego w szkole elementarnej, która nie darmo zwała się ludową, ogromna przewaga sfer zamożniejszych, oraz t. zw. inteligencji w szkole średniej.

Wszystko to tak było przed wojną, a poniekąd jest jeszcze obecnie. Czy można wobec tego zaprzeczyć, aby pewne ślady dawnej odrębności stanowej nie przechowały się w naszych ustrojach szkolnych? Niestety, są one aż nazbyt wyraźne. Mówię: Niestety, z trzech bowiem względów uważam je za wysoce szkodliwe: 1) utrudniają one wybitnie zdolnym jednostkom z ludu wydostawać się na ten bity trakt, który wiedzie przez szkołę średnią do wyższego wykształcenia; 2) tamują w ten sposób dopływ świeżych, tęgich sił do kierującej każdym kulturalnym społeczeństwem warstwy inteligencji; 3) nie dopuszczają do tego, aby na ławach szkoły elementarnej mógł się odbywać niezmiernie ważny proces zcalania się różnych warstw społecznych przez wspólne wychowanie w jedno spo-

łeczeństwo, w jeden naród kulturalny.

Oto dlaczego postulat zniesienia różnic stanowych w szkolnictwie nabrał obecnie tak doniosłego w Europie znaczenia. Przed wojną układ stosunków społecznych i politycznych w bardzo wielu państwach nie dopuszczał do jego urzeczywistnienia. Po wojnie prawie wszystkie wielkie reformy ustroju szkolnego odbywają się u nas i dokoła nas pod jego wpływem. Stąd tak bardzo charakterystyczne dla naszych czasów dążenie, po pierwsze—do odjęcia szkole elementarnej charakteru stanowego i uczynienia z niej szkoły powszechnej, to znaczy, jednoczącej w swych murach dzieci wszystkich klas społecznych; po drugie—do uczynienia ze szkoły powszechnej podbudowy dla wszystkich wyższych pięter gmachu szkolnego. A to są konsekwencje, wynikające z przyjęcia sformułowanego powyżej postulatu. Obydwie one mieszczą się w szerszej myśli o potrzebie nadania całemu ustrojowi szkolnemu większej niż dotychczas jedności. Istotnie, gdyby trzy systemy szkolne, a mianowicie: szkolnictwo elementarne, średnie i wyższe były zbudowanymi według jednego planu trzema coraz to wyższymi piętrami jednego gmachu, toby szkoła elementarna stanowiła podbudowę dla szkoły średniej, jak szkoła średnia stanowi ją dla szkół wyższych. Wówczas też znikłaby najważniejsza przyczyna stanowego charakteru szkoły elementarnej. Tak jednak nie jest, a przynajmniej jest nie wszędzie. W większości państw europejskich szkolnictwo elementarne jest jakgdyby osobnym budynkiem, wzniesionym według odrębnego planu; szkoła zaś średnia i oparte na niej szkolnictwo wyższe — to znowu osobny budynek, wzniesiony według zupełnie innego planu.

Ten brak koordynacji między dwoma systemami szkolnymi wytworzył się w sposób historyczny. Początki zarówno współczesnej szkoły średniej, jak elementarnej sięgają tych czasów, kiedy społeczeństwa europejskie przechodziły od

ustroju rodowego do stanowego. Obydwa systemy szkolne powstały dla uczynienia zadość potrzebom różnych stanów i ten swój stanowy charakter zachowały w całej pełni do końca wieku XVIII. To właśnie było przyczyną ich odrębności. Od końca jednak wieku XVIII rozpoczął się w Europie proces niwelacji odrębności stanowych. Uległa mu przede wszystkim dziedzina prawa, później jednak przyszedł czas również na sprawę wychowania. To doprowadziło w wieku XIX do torowania dróg, wiodących od jednego odrębnego systemu szkolnego do drugiego. Za naszych czasów to już nie wystarcza. Za naszych czasów objawia się zupełnie uświadomione dążenie do uczynienia z tych dwu odrębnych systemów szkolnych jednego systemu, możliwie jednakowo we wszystkich swoich częściach dostępnego dla dzieci wszystkich klas społecznych i wszystkich stopni zamożności.

Dlatego to hasłem całego tego kierunku stała się jedność szkolnictwa. (Tak nazywam po polsku to samo, co Niemcy nazywają: *Einheitsschule*, Francuzi *école unique*). Dążenie do zaprowadzenia jedności w ustroju szkolnym stanowi pierwszy główny kierunek współczesnych reform szkolnych.

Ideał równości. Ale to dopiero niejako wstęp do właściwego naszego zagadnienia. Współczesna bowiem myśl pedagogiczna nie chce już poprzestać na samem tylko usuwaniu ze szkolnictwa tych nierówności, które są historycznymi przeżytkami dawniejszego ustroju stanowego. Ona idzie dalej i w ten sposób dociera do zagadnienia równości w wychowaniu. I koło tego zagadnienia wre, kipi, rozdziela się na walczące ze sobą strumienie, jak niespokojne morze dokoła sterczącego wśród jego nurtów głazu. Bo też problemat bynajmniej nie należy do łatwych, tem bardziej, że wzbudza gwałtowne namiętności.

Zapytajmy się zwolenników równości w wychowaniu, na czym ona ma polegać, a otrzymamy nie jedną odpowiedź, ale mnóstwo rozmaitych, nieraz najzupełniej ze sobą niezgodnych odpowiedzi. Wszystkie one oscylują pomiędzy dwiema krańcowymi. Rozpatrzmy je kolejno.

Możemy je nazwać interpretacją I i interpretacją II ideału równości w wychowaniu.

Interpretacja I. Jest ona bardzo popularna i wskutek tego wywiera silny wpływ na całą sprawę reformy szkolnej. Najlepiej może da się ją sformułować w następujący sposób: **Równość w wychowaniu**—to dla wszystkich normalnych dzieci jednego wieku możliwie taki sam wynik, takie same środki i warunki wychowania. Mowa tu, oczywiście, być może tylko o podlegających wpływowi działalności ludzkiej zewnątrznych warunkach wychowania. Wszystkie dzieci normalne do takiej samej szkoły, o tym samym programie i takich samych metodach nauczania i wychowania: — to dopiero może zapewnić równość. Zwolennicy tej interpretacji radziby, rzecz jasna, widzieć jej urzeczywistnienie przede wszystkim w szkolnictwie elementarnym. Już obecnie jest ono, w zasadzie przynajmniej, bardzo jednolite w tym sensie, że dla wszystkich dzieci normalnych jednego wieku przeznacza klasy o jednakowym programie, poziomie, sposobach i środkach nauczania. Ale nie jest obowiązujące. Rodzicom wolno kształcić swoje dzieci i szerzej i lepiej, niż to może uczynić publiczna szkoła elementarna. Nie wolno im tylko bez usprawiedliwionego powodu (może go stanowić niedostateczny rozwój dziecka) schodzić poniżej jej poziomu. Z interpretacji pierwszej wynika, że szkoła elementarna musiałaby stać się i jednolitą i dla wszystkich normalnych dzieci obowiązującą. — A szkoła średnia? Tu zdania są podzielone. W każdym razie naj-

bardziej radykalni zwolennicy tej interpretacji opowiadają się również za jednolitą szkołą średnią, to znaczy, za szkołą średnią o jednakowym programie i poziomie, o podobnych metodach i wszelkich innych warunkach rozwoju młodego pokolenia. Wszyscy zaś muszą, oczywiście, żądać, aby cała młodzież, kończąca szkołę elementarną, miała zapewniony wstęp do szkoły średniej. Ta ostatnia miałaby być nawet przeznaczona t y l k o dla tej młodzieży, która przeszła przez całą szkołę elementarną. System szkolnictwa ogólnokształcącego, zbudowany według tych zasad, możnaby usymbolizować zapomocą jednej linii prostej, podzielonej na dwa odcinki. Jeden odcinek oznaczałby szkołę elementarną, drugi — średnią. Rozgałęzienie dróg następowałoby dopiero na poziomie szkolnictwa wyższego ze względu na konieczną tu specjalizację studjów naukowych i zawodowych.

Krytyka interpretacji I. Czy ta interpretacja może nas zadowolić? — Nie sądzę. Ze stanowiska bowiem współczesnej pedagogiki wprost niepodobna zgodzić się na to, aby wszystkie dzieci normalne jednego wieku należało doprowadzić do możliwie jak najbardziej podobnych wyników wychowania zapomocą takich samych środków i warunków zewnętrznych. Tak można byłoby stawiać kwestję tylko w tym wypadku, gdyby wszystkie dzieci normalne jednego wieku były bardzo do siebie podobne pod względem swoich dyspozycji dziedzicznych. Wówczas wystarczyłoby zrównać cele, środki i zewnętrzne warunki wychowania, aby osiągnąć mniej więcej jednakowe jego wyniki. I mielibyśmy bodaj prawo dążyć do takiej równości, przynajmniej na stopniu szkoły elementarnej. Tak jednak nie jest. Wszystkie dane psychologii indywidualnej, to znaczy tej, która bada nie te

zjawiska psychiczne, które są wspólne wszystkim ludziom normalnym, ale te, któremi oni lub ich grupy różnią się między sobą, świadczą niedwuznacznie o tem, że dyspozycje wrodzone dzieci normalnych jednego wieku różnią się ogromnie, a ponad rozciąglą dziedziną uzdolnień normalnych istnieje jeszcze sfera uzdolnień nadnormalnych, które także zasługują na uwzględnienie, gdy mowa o równości w wychowaniu. Otóż nierówność uzdolnień normalnych i nadnormalnych sprawia, że wyniki wychowania szkolnego ani nie mogą, ani nie powinny być równe

Nie m o g ą być równe, ponieważ warunki rozwoju młodzieży jednego wieku nigdy nie są równe. Cóż bowiem stąd, choćby nam się udało zrównać z e w n ę t r z n e warunki kształcenia wielkich mas młodzieży, kiedy nie jest w naszej mocy zrównać w e w n ę t r z n y c h warunków jej rozwoju, tkwiących w jej dziedzicznych dyspozycjach. A te dyspozycje, jak się okazuje, są ogromnie różne. Masa młodzieży jednego wieku nie jest jednorodna. Stąd i wynik najbardziej ujednostajnionego systemu kształcenia jej nigdy nie będzie jednorodny.

Prawda to, że zahamować w rozwoju wybitniejsze zdolności jest stosunkowo łatwo. Ale zato jakże trudno podnieść ucznia, znajdującego się gdzieś blisko granicy anormalnie słabych uzdolnień, chociażby do poziomu przeciętności! Dlatego to wszelkie wysiłki, zmierzające do zrównania wyników kształcenia, mogą, co prawda, doprowadzić do zniwelowania najwięcej obiecujących umysłów, ale nigdy nie zatrą różnic, zachodzących między uczniem średnio, słabo i anormalnie słabo uzdolnionym.

Że wyniki, które chcemy osiągnąć przez wychowanie, nie p o w i n n y być równe, to wynika z panujących w nowszej pedagogice poglądów na cele wychowania. Istotnie, jeżeli tylko wychowanie ma dopomagać każdemu wy-

chowankowi do jak najpełniejszego rozwinięcia jego dziedzicznych założeń, — a to jest przecie jeden z głównych celów wychowania! — to nie może prowadzić wszystkich do tej samej mety. Skoro bowiem założenia dziedziczne są tak bardzo różne, to ich rozwinięcia muszą być jeszcze bardziej różne, gdyż w miarę postępującego rozwoju zróżnicowanie międzyjednostkowe się niewątpliwie zwiększa. Skala tych rozwinięć jest poprostu ogromna. Dość powiedzieć, że rozciąga się ona od niezdolnego do rozwoju umysłu idjoty aż do sięgającej po granice możliwości ludzkich potęgi geniuszu. A pomiędzy temi dwoma krańcami wieleż możliwych odcieni i stopni, z których każdy dla jakiejś grupy osobników może być uważany za kres ostateczny? Z każdego wydobyć maximum sił duchowych! Każdemu utorować drogę do j e g o kresu: — takie jest zadanie wychowania! Nigdy go ono nie spełni, gdy będzie chciało wszystkich jednakowo daleko zaprowadzić po tej samej drodze. Nigdy też nie uniknie wówczas pogwałcenia podstawowego prawa osobistego do swobodnego rozwijania swych zdolności.

Narzucanie wszystkim tej samej drogi rozwojowej i tego samego jej kresu musiałoby być odczute przez wszystkie natury, odchylające się od przyjętego za normę szablonu, jako wprost nieznośna niewola. Podstawowem bowiem prawem każdej jednostki jest prawo do swobodnego rozwijania swoich zdolności. Z niego to współczesne prawo konstytucyjne wyprowadza wszystkie t. zw. prawa osobiste, zabezpieczające wolność osobistą każdemu obywatelowi państwa¹⁾. Znieśmy to prawo, a wraz z niem zniknie wszelka swoboda, której pewien wymiar jest niewątpliwie jednym

¹⁾ A. Esmein. Prawo konstytucyjne. Warszawa 1921 r., str. 426. „...pierwszem dobrem i prawem jednostki jest móc swobodnie rozwijać swe zdolności”.

z kardynalnych warunków osobistego szczęścia. Otóż, kto chce wszystkich wychowywać według jednego wzoru, ten godzi w to podstawowe prawo i dobro jednostki. Jakież dobro społeczne miałyby wyrosnąć z takiego pokrzywdzenia jednostek? Doprawdy, trudno je wskazać. Jeśli bowiem chodzi o zcalenie społeczeństwa, to ono powinno polegać na wszczęciu wszystkim wspólnych wartości kulturalnych, nie zaś na dostosowaniu każdego obywatela do jednego strychulca mierności. Natomiast straty, wynikające dla społeczeństwa ze zniwelowania wybitniejszych indywidualności, biją poprostu w oczy. Chcąc je choć w przybliżeniu obliczyć, trzeba brać w rachubę nietylko *lucrum cessans*¹⁾, ale i *damnum emergens*²⁾, jak mówią prawnicy. *Lucrum cessans* polega na zmarnowaniu wielu wybitnych inteligencji i talentów. Jedne z nich nie osiągają, mianowicie, należytego stopnia rozwoju, inne, choć się rozwinęły, nie są twórcze wskutek słabości niezahartowanych przez dość intensywne ćwiczenie charakterów. A nie brak i takich wypadków, że charaktery najzdolniejszych jednostek przy tym systemie wychowania się paczą. Wówczas z ludzi, którzyby mogli być wybitnymi twórcami dóbr kulturalnych, wyrastają inteligentni, zdolni, nieraz genialni, ale wskutek tego tem bardziej niebezpieczni złoczyńcy. To już jest *damnum emergens*. Inne jego postaci polegają na pozabawieniu szerokich mas naprawdę wybitnych przywódców, na osłabieniu, a może zahamowaniu tempa postępu społecznego, a przede wszystkim na wielkim obniżeniu całego poziomu kultury narodowej. Istotnie, kto chce z całą masą chociażby tylko normalnie uzdolnionej młodzieży osiągnąć te same wyniki wykształcenia, ten musi obniżyć swoje wy-

1) Utrata korzyści, na które ktoś liczy w przyszłości.

2) Szkoda wyrządzona obecnie.

magania do bardzo niskiego poziomu. Ten niski poziom będzie musiał wtedy obowiązywać w szkole elementarnej, a co za tem idzie i w zbudowanej na niej szkole średniej i w uniwersytecie. W ten sposób zasób czynnych sił duchowych w społeczeństwie pocnie się zmniejszać, co będzie się musiało z czasem odbić na jego kulturze.

Oto są względy, nakazujące odrzucić całą tę interpretację. Czy wraz z nią upada również postulat równości w wychowaniu? — Bynajmniej! To tylko jedna z jego interpretacyj okazała się niezgodną z podstawowemi założeniami pedagogiki współczesnej. Jedna z interpretacyj, ale nie jedyna. Wielkie przytem pytanie, czy najszcześniejsza z punktu widzenia samego tego postulatu.

Bo zważmy tylko, co się tu rozumie przez równość w wychowaniu: — równość wyników, do których się prowadzi młodzież przez takie same środki i warunki zewnętrzne wychowania! Jednakże równość tych momentów wychowania zawsze się łączy z nierównością ich przystosowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków; równość zaś przystosowania nie jest możliwa bez nierówności celów, środków i warunków zewnętrznych wychowania. Istotnie, weźmy dla przykładu trzech chłopców w jednym wieku, uczących się razem w jednej klasie szkoły powszechnej. Przypuśćmy, że szkoła ta wszystkim chce dać to samo wykształcenie i wychowanie i wszystkich traktuje jednakowo. Niech przytem jeden z nich będzie małozdolny, drugi przeciętny, a trzeci wybitnie uzdolniony. Czyż nie jest rzeczą oczywistą, że cały system wychowawczy szkoły będzie bardzo nierówno przystosowany do tych trzech uczniów? Najprawdopodobniej będzie on przystosowany tylko do ucznia o przeciętnych zdolnościach. On też będzie miał zapewnione najlepsze warunki rozwoju. Natomiast uczeń słabo uzdolniony nie będzie mógł podolać przekraczającym

jego siły wymaganiom, uczeń zaś wybitnie uzdolniony nauczy się w niej próżniactwa i lekceważenia obowiązków, wszystko bowiem będzie mu przychodziło zbyt łatwo, bez tego szlachetnego wysiłku, który jest tak niezbędnym warunkiem kształcenia sił umysłu i charakteru. Skutkiem tego szkoła nie wydobędzie z żadnego z tych dwu uczniów tyle sił duchowych, wieleby mogło wydobyć wychowanie, przystosowane do właściwości i potrzeb różnych grup młodzieży. Ale to przystosowanie, o ile ma być zupełnie dobre, musiałoby polegać na tem, że każdy z tych trzech uczniów znalazłby się w innej szkole, lub w innej klasie tej samej szkoły, lub w innej grupie pracującej wspólnie młodzieży i że w każdej z tych szkół, klas, czy grup, zarówno cele, jak środki i warunki wychowania byłyby różne, bo przystosowane do trzech różnych stopni uzdolnienia tych chłopców.

Interpretacja II. Jak stąd widzimy, równość celów i środków wychowania zawsze trzeba okupić nierównością ich przystosowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków i odwrotnie: równość przystosowania tych momentów łączy się z nierównością celów i środków. Równości bezwzględnej w obu dziedzinach naraz osiągnąć niepodobna. Godzić ze sobą możnaby tylko pewne przybliżenia do niej. Dopóki jednak chodzi o bezwzględną równość, a takie stanowiska właśnie rozpatrujemy, — trzeba z konieczności wybierać pomiędzy jednym lub drugim. Kto dąży do równości w *w y c h o w a n i u*, musi sobie przytem postawić pytanie, któraż z tych alternatyw bardziej odpowiada wymaganiom pedagogiki współczesnej.

Dla pedagoga wybór nie może ulegać wątpliwości. Staralem się już wykazać, że równość, o której mówi pierwsza interpretacja, ani nie jest możliwa do osiągnięcia, ani pożądana. W dodatku nieuniknionem jej następstwem musi być koszarowa jednostajność organizacji szkolnej, której i tak

już nie brakuje w istniejącem szkolnictwie. A czy jest coś szkodliwszego dla sprawy wychowania od tej właśnie koszarowości szkoły? Natomiast równość przystosowania organizacji szkolnej do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków i sama jest czemś wysoce pożądanem i bynajmniej nie pociąga jakichś szkodliwych następstw. Nierówność bowiem celów, środków i warunków wychowania tylko wtedy jest zła, gdy powstaje ze względu na różny stopień możliwości i stanowisko społeczne rodziców, ale jest bardzo racjonalna, gdy wynika z lepszego uwzględnienia różnych stopni i rodzajów uzdolnienia młodzieży. A tylko o takiej nierówności jest tutaj mowa. W ten sposób dochodzimy do przekonania, że równość celów, środków i warunków zewnętrznych wychowania—to dopiero równość pewnych akcesorjów wychowania, ale jeszcze nie równość samego wychowania. Bo ta równość nie da się pomyśleć bez uwzględnienia indywidualnych właściwości i potrzeb dziecka. A ponieważ te właściwości i potrzeby są różne, więc też muszą być różne i wyniki i środki i warunki zewnętrzne wychowania. Jego równość powinna polegać przede wszystkim na równości przystosowania celów i środków wychowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków. Ta równość tylko jest istotną równością w wychowaniu, bo pozwala każdemu wychowankowi dążyć do osiągnięcia tych celów, które najbardziej odpowiadają jego indywidualności, przez rozwijanie od wewnątrz swoich wrodzonych założeń. Równość, o której nam mówiła pierwsza interpretacja, nie zna różności uzdolnień, nie zna procesu rozwojowego, a wskutek tego obca jest intencjom istotnie wychowawczym. Ona pragnie tylko w czysto mechaniczny sposób, od zewnątrz narzucić wszystkim ten sam poziom rozwoju umysłowego, ten sam sposób czucia i myślenia.

Jeden to powód więcej, aby tę interpretację równości w wychowaniu odrzucić. Na jej miejsce zdobyliśmy drugą, która głosi: równość w wychowaniu — to równie dobre przystosowanie celów, środków i warunków zewnętrznych wychowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków.

Czy ta druga interpretacja może uchodzić za rozwiązanie zagadnienia równości w wychowaniu w całej jego rozciągłości? Tegobym nie twierdził! — Nie zapominajmy bowiem, że w całym naszym wywodzie ograniczyliśmy się do rozpatrzenia pytania, na czym może polegać b e z w z g l ę d n a równość w wychowaniu. Otóż, jeśli tak postawić zagadnienie, to otrzymamy, jak się zdaje, tylko dwie uwzględnione przez nas odpowiedzi, z których jedna tylko jest do przyjęcia. Pytanie jednak, czy wolno się ograniczać do zastanawiania się tylko nad równością b e z w z g l ę d n ą? Toż ona jest niewątpliwie i d e a ł e m, dającym się coprawda pomyśleć, dającym się obrać za cel działalności ludzkiej, ale chyba niemożliwym do urzeczywistnienia w zupełnej czystości. To, co się realizuje w praktyce szkolnej, jest zawsze tylko większym stopniem równości od tego, który poprzedzał reformę, ale nigdy zupełną równością. A takie większe stopnie równości, czy to będą pomyślane w duchu pierwszej czy drugiej interpretacji, nigdy się tak bezwzględnie nie wykluczają nawzajem, jak dwie bezwzględne równości, któreśmy rozpatrywali poprzednio. Jakiś kompromis między nimi jest możliwy i nawet zwykle zachodzi, choć niewątpliwie, im większa doza jest równości pierwszego rodzaju, tem mniej się razem z nią w tym samym systemie szkolnym da urzeczywistnić równości drugiego rodzaju i odwrotnie. W ten sposób zagadnienie równości w wychowaniu prowadzi do dużo większej ilości odpowiedzi od dwu rozpatrzonych. Ale te dwie odpowiedzi są szczególnie ważne, od tego bowiem, któ-

rą z nich uważa się za trafną, zależy cały kierunek współczesnych reform szkolnych.

Mieliśmy już możność przekonać się, w jakim kierunku rozwija się dążenie do jedności szkolnictwa, gdy się to hasło pojmie w duchu pierwszej interpretacji. Druga interpretacja doprowadza do zrozumienia innego głównego kierunku współczesnych reform szkolnych.

Zindywidualizowanie szkolnictwa. Jego myśl przewodnią najdobitniej bodaj sformułował W. Stern w słowach: „właściwe dziecko do właściwej szkoły”!¹⁾ Myśl ta jest konsekwencją tak bardzo dla nowszej pedagogiki charakterystycznego postulatu uwzględniania w wychowaniu indywidualnych właściwości dziecka; ale konsekwencją, na której realizowanie najdłużej trzeba było czekać. Rzecz bowiem ciekawa, przez długie czasy, bo właściwie do końca wieku XIX praktyka pedagogiczna, uznając potrzebę indywidualizowania, ograniczała się do jej stosowania w dziedzinie bezpośredniej pracy wychowawcy z wychowankiem, a więc w dziedzinie metody, techniki i sztuki wychowywania i nauczania. Natomiast nikomu prawie nie przychodziło na myśl, że i organizację szkolną należałoby dostosowywać do indywidualnych właściwości jeżeli nie pojedynczych wychowanków, to przynajmniej tych grup, na które ich można podzielić ze względu na uzdolnienia.

Jak tu jednak dziwić się praktykom, skoro i w teorii ta sprawa była zrzadka poruszana, a wśród wybitnych teoretyków znaleźli się i tacy, którzy wyraźnie twierdzili, że postulat indywidualizowania „nie rozciąga się tak daleko, abyś-

¹⁾ W. Stern. *Jugendkunde als Kulturforderung*, Lipsk, Quelle u. Meyer, 1916.

my mieli uwzględniać uzdolnienia indywidualne przy układaniu planów szkolnych, przy oznaczaniu celów i zakresu wymagań, które szkoła lub klasa musi postawić dzieciom, przy dobieraniu pomocy szkolnych i we wszystkim, co dotyczy organizacji szkolnictwa; wszystko to bowiem jest określone nie przez względy psychologiczne, ale przez względy praktyczne i społeczne, które się narzucają jednostce w sposób normatywny”¹⁾).

Teoretyczne uzasadnienie postulatu zindywidualizowania organizacji szkolnej, oraz szerzej zakrojone próby jego urzeczywistnienia zawdzięczamy dopiero wiekowi XX. W czasie Wielkiej wojny i po niej zainteresowanie tą sprawą wzmożło się ogromnie zwłaszcza w państwach, które utraciły na polach bitew kwiat swej inteligencji. Straty te starano się u nich powetować przez zapewnienie dopływu nowych sił z szerokich, a niedostatecznie pod tym względem wyzyskanych mas ludowych. Jako jeden z środków, wiodących do tego celu, wskazano lepsze przystosowanie organizacji szkolnej do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży.

Różne do tego celu prowadzą drogi, ale dwie są najważniejsze. Pierwsza z nich polega na zróżnicowaniu szkół, a właściwie klas szkolnych, według różności uzdolnień młodzieży. Każda klasa winna być jak najściślej przystosowana do określonej kategorii uzdolnień, młodzież zaś należy dobierać do klas szkolnych w ten sposób, aby, jak powiada Stern, właściwe dziecko trafiło do właściwej szkoły. Zróżnicowanie klas szkolnych według uzdolnień młodzieży i dobieranie młodzieży do tych klas według jej uzdolnień — to są dwie niejako strony tej samej akcji, zmierzającej ostatecznie do tego, aby dostosować organizację szkolną do dziecka i dziecko do organizacji szkolnej.

¹⁾ E. Meumann, Vorlesungen, t. II, str. 761—2.

Druga droga polega na bardziej lub mniej stanowczem zerwaniu z ustrojem klasowym, to znaczy z organizowaniem pracy szkolnej według klas, składających się z młodzieży mniej więcej jednego wieku i mających posuwać się równym frontem w przeciągu szeregu lat nauki szkolnej. Klasy szkolne mają tu być zastąpione przez swobodnie na każdym przedmiocie dobierające się społeczności pracy. Tego rodzaju grupy i grupki mogą się składać z młodzieży różnego wieku, otrzymują przystosowane do ich uzdolnień zadania i posuwają się naprzód w tempie, które im najlepiej odpowiada.

Taką jest myśl przewodnia reformy szkolnej, podjętej przez p. Helenę Parkhurst, a głośnej obecnie pod nazwą systemu Daltońskiego. Nie będziemy się nim zajmowali tutaj, ponieważ poświęciliśmy mu osobną pracę, którą czytelnik znajdzie w tej samej książce. Pozostaje nam wobec tego omówić sprawę zróżnicowania klas szkolnych i doboru młodzieży.

Zróżnicowanie klas i dobór młodzieży. Podstawę naukową dla reform szkolnych, idących w tym kierunku, stanowią wyniki psychologii indywidualnej. Wykazała ona niezbitcie, że między młodzieżą szkolną jednego wieku zachodzą dużo większe różnice, niż to z góry na ogół przypuszczano. Szkoła, która chce wszystkim dzieciom narzucić ten sam cel, poziom i program nauczania, zazwyczaj przystosowuje się do właściwości i potrzeb przeciętnych umysłów, stanowiących najliczniejszą grupę w masie rówieśników. Na tem muszą ucierpieć wszystkie uzdolnienia, w którąkolwiek stronę odbiegające od szarej przeciętności. Jednym dzieje się tu krzywda wskutek tego, że wymagania szkoły są dla nich za wysokie, innym, — że one są dla nich za niskie, innym jeszcze, — że szkoła chce ich prowadzić w kierunku, który nie odpowiada kierunkowi ich uzdolnień i zamiłowań. Zwolennicy reformy, o której w tej chwili mowa, chcą temu złu za-

radzić, rozbijając całą masę młodzieży szkolnej na grupy mniej więcej jednorodne pod względem uzdolnień, oraz przystosowując do właściwości i potrzeb każdej z takich grup nie tylko metody wychowania i nauczania, lecz również organizacyjne warunki całej pracy szkolnej. Jeśli się chce zachować tradycyjny system klas szkolnych, to konsekwentne przeprowadzenie zasady indywidualizacji nie da się pomyśleć bez zróżnicowania tych klas według uzdolnień. A ponieważ w wieku poprzedzającym t. zw. okres przejściowy, na plan pierwszy wybijają się różnice s t o p n i uzdolnień umysłowych, więc też klasy szkoły elementarnej należałoby różnicować według s t o p n i tych uzdolnień. Tak właśnie postąpił A. Sickinger, stwarzając w Manheimie cztery równoległe ciągi klas elementarnych: jeden przeznaczony dla średnio uzdolnionych, drugi dla słabo uzdolnionych, lecz jeszcze normalnych, trzeci dla anormalnych słabo uzdolnionych i czwarty dla wybitnie i nadnormalnie uzdolnionych.

Na innej zasadzie musi być oparte różnicowanie uzdolnień w ogólno-kształcącej szkole średniej. Tu niema miejsca dla uzdolnień słabych; w związku z tem różnicowanie klas według stopni uzdolnienia nie powinno odgrywać tej roli, co w szkolnictwie elementarnem. Natomiast nasuwa się potrzeba uwzględniania coraz to wyraźniej zaznaczającej się po okresie przejściowym różnicy r o d z a j ó w uzdolnień i kierunków zamiłowań. Czyni się temu zadość, tworząc równoległe szkoły średnie, lub ciągi klas szkoły średniej o równym w zasadzie poziomie, lecz różnym programie.

Tyle dla wyjaśnienia drugiego z omawianych przez nas kierunków współczesnych reform szkolnych.

Jedność szkolnictwa, a jego zindywidualizowanie.

Jedność szkolnictwa, oraz zindywidualizowanie organizacji szkolnej: — oto są myśli przewodnie dwu głównych kierunków współczesnych reform szkolnych. Nie brak głosów, że

to są kierunki rozbieżne, których pogodzić ze sobą niepodobna. Tak jest istotnie, o ile jedność szkolnictwa ktoś pojmie w duchu pierwszej interpretacji ideału równości w wychowaniu. Wówczas bowiem ustrój szkolny musiałby być jednolity nie tylko w kierunku pionowym, ale i poprzecznym. W tym wypadku o uzgodnieniu tych dwu kierunków nie może być mowy. Gdy bowiem pierwszy chce możliwie jednokowej organizacji szkolnej dla wszystkich normalnych uczniów szkół elementarnych, a może i średnich, drugi domaga się jej zróżnicowania; gdy pierwszy jest przeciwny dobieraniu młodzieży do klas według uzdolnień, drugi pragnie taki właśnie dobór przeprowadzić. Mamy tu zatem do czynienia z prawdziwą antynomją pedagogiczną.

Wiemy już jednak, jak ją rozwiązać. Jej źródło tkwi w tym kompleksie poglądów, któryśmy nazwali pierwszą interpretacją ideału równości w wychowaniu. Ale ta interpretacja jest fałszywa! Wystarczy ją odrzucić, wystarczy przyjąć drugą, albo przynajmniej zrzec się bezwzględnej równości celów, środków i metod nauczania i poprzestać tylko na pewnym przybliżeniu do niej, które jeszcze nie wyklucza osiągnięcia nie już zupełnej, ale względnej równości przystosowania, i cała antynomja zniknie natychmiast. Co więcej, okaże się, iż wszystkie reformy, zmierzające do usunięcia nierówności stanowych z wychowania, godzą się jak najlepiej z dążeniami, zmierzającymi do zindywidualizowania organizacji szkolnej, a nawet je wspierają.

Przypomnijmy bowiem sobie tylko, do jakich konsekwencji praktycznych dochodzi pierwszy kierunek współczesnych reform szkolnych. Jego zwolennicy domagają się trzech rzeczy: 1) powszechności szkoły elementarnej, 2) oparcia szkoły średniej na szkole powszechnej, 3) jedności w ustroju całego szkolnictwa. Drugi kierunek dąży do zróżnicowania szkoły elementarnej według stopni uzdolnienia, szkoły zaś

średniej według rodzajów uzdolnienia młodzieży. Otóż jasną jest rzeczą, że zróżnicowanie szkoły powszechnej według uzdolnień bynajmniej nie stoi na zawadzie jej powszechności. Możliwość to twierdzić tylko wówczas, gdyby istniała jakaś wysoka pozytywna korelacja pomiędzy stopniem uzdolnień młodzieży, a jej przynależnością do różnych klas społecznych. Wszystkie dotychczasowe badania zaprzeczają istnieniu takiej korelacji; jeżeli jakaś pozytywna korelacja zachodzi tutaj, to jest ona napewno bardzo słaba ¹⁾. — Jedność szkolnictwa nie tylko nie kłóci się z przewodniami myślami drugiego kierunku, ale wprost z nich wynika. Jeżeli bowiem ktoś chce lepiej dostosować organizację szkolną do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży, to musi zapewnić każdemu wychowankowi możliwość wspięcia się po drabinie szkolnej tak wysoko, jak to odpowiada jego uzdolnieniom. Osiągnięcie tego celu jest, oczywiście, niemożliwe, gdy szkolnictwo każdego stopnia i rodzaju nie jest w jednym systemie szkolnym tak umieszczone, aby z niego prowadziły wygodne korytarze i schody zarówno w boki, jak w górę. Chodzi tylko o to, aby drzwi, znajdujące się na tych korytarzach i schodach, otwierały się naoścież przed wszystkimi odpowiednio uzdolnionymi, a zamykały przed nieodpowiednio uzdolnionymi. To wynika z postulatu doboru według uzdolnień.

Wreszcie, jeśli chodzi specjalnie o uczynienie ze szkoły powszechnej podbudowy dla szkoły średniej, to tutaj zróżnicowanie szkoły powszechnej według stopni uzdolnień uczącej się w niej młodzieży usuwa z drogi najważniejszą trudność. Polega ona na tem, że ogólnokształcąca szkoła średnia z natury swojej jest przeznaczona dla młodzieży dobrze i wybitnie uzdolnionej w kierunku teoretycznym. Szkoła powszechna natomiast jest przeznaczona dla wszystkich stopni

¹⁾ Patrz: Meumann, Vorlesungen, t. II, str. 764.

uzdolnienia. O ile jej nie zróżnicować, to poziom jej musi być o wiele niższy od tego, którego powinna wymagać szkoła średnia. Powstający w ten sposób przedział między poziomem, do którego doprowadza szkoła elementarna i od którego chce zaczynać szkoła średnia, można usunąć w dwojaki sposób. Albo trzeba znacznie obniżyć poziom szkoły średniej, albo też podnieść poziom szkoły powszechnej. To ostatnie najłatwiej osiągnąć przez jej zróżnicowanie. Klasy szkoły powszechnej, przeznaczone dla dobrze i wybitnie uzdolnionej młodzieży, najłatwiej mogą stać się pomostem, łączącym szkołę powszechną ze szkołą średnią. Były tylko młodzież tych klas była starannie dobrana, były pracujące w nich nauczycielstwo stało na wysokości zadania.

Tak oto splatają się ze sobą i podtrzymują wzajemnie wnioski praktyczne, do których doprowadzają obydwie kierunki współczesnych reform szkolnych. I czy może być inaczej, skoro założenia obydwu tych kierunków są zgodne? Kto pragnie dla wszystkich uzdolnień stworzyć możliwie jednakowo pomyślnie warunki rozwoju, ten musi być przeciwnikiem nierówności stanowych w szkolnictwie. Jakaż to bowiem byłaby równość w wychowaniu, gdyby jedni z uczniów mieli podążać do kresu swego rozwoju w pętlach upośledzenia stanowego na nogach, a inni wolnemi stopami?

Organizator szkolnictwa powinien dążyć do zniwelowania w wychowaniu publicznym tych nierówności, które stwarza majątek i stanowisko społeczne rodziców, jeśli jednak jest naprawdę pedagogiem, nie wolno mu zapominać o olbrzymiej różności uzdolnień, zamiłowań i tworzących się charakterów.

Kto natomiast wraz z przeżytkami nierówności stanowych chce niwelować dusze młodego pokolenia, ten wylewa, jak powiadają Niemcy, wodę po kąpieli wraz... z dzieckiem!...

III.

Główna zasada t. zw. „Szkoły Pracy“

Dobrze jest zastanowić się nad podstawami t. zw. „szkoły pracy”. Jakkolwiek bowiem jest to niewątpliwie jeden z najważniejszych prądów w pedagogice współczesnej, jakkolwiek literatura, którą on wywołał, jest już w tej chwili wcale bogata, a głębsze jego wpływy zaznaczają się obecnie i w praktyce szkolnej, to jednak dotychczas jeszcze nie wszyscy pojmują go jednakowo, — co więcej, — nawet wśród jego najgorętszych zwolenników zaznaczają się bardzo nieraz znaczne różnice poglądów.

Zbytnio nas to dziwić nie powinno. Tak przecież bywa zwykle, gdy rzeczywistość przestaje zadowalać i rodzą się silne dążenia do jej zreformowania. Cóż dopiero, gdy chodzi o tak trudną i skomplikowaną sprawę, jak wychowanie młodych pokoleń. Niewątpliwie jednak do powiększenia chaosu w pewnym przynajmniej stopniu przyczynia się nazwa całego tego kierunku. Nazwa ta, którą zbyt pośpiesznie przejęliśmy od Niemców, nie jest bynajmniej szczęśliwa, może bowiem naprowadzać na zupełnie błędne skojarzenia.

Istotnie, jeśli zwolennicy reformy wychowania przeciwstawiają szkole tradycyjnej szkołę pracy, jako ideał, mający się urzeczywistnić w przyszłości, to z tego ktoś nieświadomy rzeczy mógłby wyciągnąć wniosek, że w dawnej

szkole nie pracowało się zupełnie, albo za mało, i dopiero w szkole zreformowanej ma się zacząć na dobre praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli. Tymczasem tak nie jest, wszyscy bowiem wiemy dobrze, że właśnie skargi na przeciążenie pracą zwracają się przeciwko szkole tradycyjnej. Dowodzą one, że w tej szkole nie tylko się pracowało, ale nawet, podobno, pracowało się nadmiernie. Jeżeli więc ta szkoła budzi niezadowolenie, to nie ze względu na brak pracy, lecz raczej ze względu na to, że ta praca i jej wyniki nie są takie, jakieby być powinny. A to już jest zupełnie inne zagadnienie. Dotyczy ono nie tyle istnienia lub nieistnienia pracy w szkole, co j a k o ś c i tej pracy.

Otóż na pytanie, jaką ma być praca szkolna, w nazwie: „szkoła pracy” nie znajdujemy żadnej odpowiedzi. A tymczasem w tem właśnie pytaniu tkwi cała trudność naszego zagadnienia. Trzeba też stwierdzić, że zwolennicy szkoły pracy bynajmniej nie odpowiadają na nie w sposób zupełnie jednomyślny.

Niektórzy z nich sądzą, naprzykład, że najważniejszą wadą szkoły tradycyjnej było to, iż praca w niej polegała prawie wyłącznie na uczeniu się książkowym. Temu rodzajowi pracy przeciwstawiają oni pracę ręczną i w jej wprowadzeniu do szkoły skłonni są upatrywać istotę całej tej reformy nauczania i wychowania, o której teraz tak głośno. Stąd wielkie zainteresowanie się pracą ręczną, jej metodyką i wartością wychowawczą. Liczne dyskusje, jakie na ten temat oddawna już toczono, podsumował niejako współczesny pedagog genewski, A. Ferrière, odczytując na II. Kongresie Międzynarodowym Wychowania Moralnego w La Haye (1912 r.) następującą listę zalet pedagogicznych pracy ręcznej.

A. Praca ręczna wpływa dodatnio na **r o z w ó j c i e l e s n y** młodzieży,

- 1) zaspokajają bowiem tak wydatną u dzieci potrzebę ruchu mięśniowego,
- 2) ćwiczy siłę ich mięśni,
- 3) uczy przystosowywać wysiłek fizyczny do oporu materiału i tą drogą sprowadza lepsze przystosowanie się dziecka do otoczenia.

B. Praca ręczna popiera również rozwój sił psychicznych młodzieży,

- 1) dostarczając licznych pożytecznych i cennych wiadomości, a mianowicie: o właściwościach fizycznych wielu przedmiotów z otoczenia, o ich użyteczności ekonomicznej, o sposobie używania licznych narzędzi pracy;
- 2) kształcąc siły intelektualne, a więc: zdolność obserwacji, porównywania środków, którymi się rozporządza z konkretem zupełnie zadaniem, wyobraźni i fantazji, refleksji, a wraz z nią początków naukowego myślenia;
- 3) sprzyjając ogólnemu rozwojowi psychicznemu przez koordynowanie sił fizycznych i umysłowych, ich przystosowywanie do otoczenia, wyrabianie zmysłu estetycznego.

C. Praca ręczna przyczynia się do rozwoju moralnego i społecznego młodzieży, rozwija bowiem w niej:

1. rzetelność w pracy,
2. uczciwe współzawodnictwo,
3. zaufanie do własnych sił,
4. poszanowanie pracy ludzkiej,
5. altruizm i
6. solidarność, wynikające z nieustannej współpracy z kolegami,
7. wreszcie przez wszystkie te wpływy urabia charakter moralny wychowanków.

Jak stąd widać, współczesny świat pedagogiczny przywiązuje wielkie nadzieje do pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących, przede wszystkim zaś elementarnych. I trudno twierdzić, aby te nadzieje były pozbawione głębszego uzasadnienia. Praca młodzieży w szkole tradycyjnej była istotnie zbyt jednostronnie książkowa i skutkiem tego za mało odpowiadała zainteresowaniom zwłaszcza dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej. Wprowadzenie obok niej, a raczej w związku z nią, pracy ręcznej w różnych jej postaciach, oraz wycieczek jest jakgdyby wpuśzczeniem strumienia świeżego powietrza do mocno już zatęchłej atmosfery szkolnej.

↑ A jednak myliłby się z pewnością ten, kto by sądził, że praca ręczna już przez to samo, że jest pracą r ę c z n ą, może być uważana za jakiś cudowny lek na wszystkie bóleczki szkoły tradycyjnej. Czyż bowiem zawsze i wszędzie posiada ona te wszystkie zalety wychowawcze, które wyliczył A. Ferrière? — Bynajmniej! — Dość przypomnieć, czym jest praca ręczna dla współczesnego robotnika fabrycznego, aby się przekonać, że może ona być odczuwana jako przeszkoda do rozwoju wewnętrznego, skąd rodzą się tak charakterystyczne dla naszych czasów dążenia do ograniczenia czasu trwania pracy ręcznej i obniżenia jej jakości! — Zarzuci mi ktoś, że pracy robotnika nie można zestawiać z pracą ręczną młodzieży szkolnej ze względu na czysto mechaniczny charakter pierwszego rodzaju pracy. — Na to odpowiem, że praca ręczna również w szkole bardzo łatwo może się przekształcić w pracę czysto mechaniczną i zrutynizowaną, kto wie nawet, czy nie łatwiej od tak bardzo obecnie krytykowanego uczenia się z książek.

Jak zatem widzimy, nie o k a ż d ą pracę ręczną może chodzić zwolennikom szkoły pracy, lecz tylko o taką, która wywiera na młodzież dodatni wpływ wychowawczy. Tu jednak nasuwa się uwaga, że taki wpływ wychowawczy może wy-

wierać nietylko praca ręczna, lecz również praca umysłowa z pracą rąk nie połączona, np. ćwiczenia w rachunku pamięciowym. Skoro zaś tak, to sposób rozumienia szkoły pracy, któryśmy rozpatrywali dotychczas, musimy uznać za nie dość jeszcze głęboko wnikający w istotę całego zagadnienia. Główna zasada dążeń, występujących pod nazwą szkoły pracy, poczyną nam się odsłaniać dopiero obecnie. Nie chodzi tu o to, czy w szkole ma przeważać praca umysłowa, czy ręczna, ale o to, aby każdy rodzaj pracy uczynić bardziej wychowującym, niż nim był w szkole tradycyjnej. Szkoła pracy — to taka szkoła, w której wszelkiego rodzaju praca ma możliwie najwyższą wartość wychowawczą! A skoro tak, musimy się zapytać, od czego może zależeć wychowawcza wartość pracy? — Do odpowiedzi na to pytanie dojdziemy najprędzej, gdy rozróżnimy zawarte w pojęciu pracy momenty. Jest ich, jak sądzę, cztery. Po pierwsze, każda praca musi posiadać pewien cel, który ma osiągnąć; po drugie, osiągnięcie tego celu musi być połączone z przewyciężeniem pewnego oporu fizycznego lub pewnej trudności (moralnej, logicznej); po trzecie, osoba pracująca musi się zdobyć na dłużej nieraz trwający wysiłek w celu przewyciężenia owego oporu, lub owej trudności; wreszcie, po czwarte, wysiłek ten musi się zakończyć jakimś wartościowym wynikiem. Cel, opór, wysiłek i wynik — to są cztery momenty, które możemy wykryć w każdej, jak mi się zdaje, pracy.

O wartości pracy sądzimy zazwyczaj według jej wyniku. Tu jednak zachodzi bardzo ważna różnica pomiędzy pedagogiczną wartością i wszelkimi innymi wartościami pracy. Gdy bowiem o ekonomicznej, artystycznej, naukowej wartości pracy sądzimy według tego, jaka jest wartość jej zewnętr-

ne go wyniku, a więc wytworzonego towaru, dzieła sztuki lub odkrycia naukowego, to, sądząc o wychowawczej wartości pracy, bierzemy pod uwagę nie tyle wartość uczniowskiego wypracowania lub innego zewnętrznego jej wytworu (bezwzględna wartość tych wytworów jest zazwyczaj niewielka), co wynik w e w n ę t r z n y, polegający na udoskonaleniu się sił ucznia, dokonywajacem się w nim pod wpływem jego pracy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zarówno siły ucznia fizyczne, jak umysłowe i moralne mogą pod wpływem pracy wzmacniać się, doskonalić i organizować. Innemi słowy, praca może mieć wpływ na rozwój cielesny, umysłowy i moralny wychowanka, na stopniowe dojrzewanie w nim umysłu, charakteru moralnego i osobowości. Ten właśnie wynik pracy nazywamy w e w n ę t r z n y m jej wynikiem w odróżnieniu od zewnętrznych wytworów działalności ludzkiej. Według tego wewnętrznego wyniku sądzymy o wychowawczej wartości pracy. Wartość ta będzie tem większa, im bardziej ten wynik wewnętrzny przyczyni się do osiągnięcia głównego celu wychowania, którym jest rozwinięta, dzielna i twórcza osobowość.

Po wyjaśnieniu tej sprawy musimy sobie teraz postawić pytanie, od czego zależy taki wpływ pracy na dojrzewanie w naszych wychowankach charakteru moralnego i osobowości. Pytanie jest tem potrzebniejsze, że, jak już wiemy, nie każda praca ma wartość wychowawczą. Niewątpliwie bowiem zachodzą wypadki, kiedy praca albo nie wywiera dodatniego wpływu na rozwój wewnętrzny pracownika, albo nawet jest dla tego rozwoju przeszkodą.

Otóż na to pytanie sporo ciekawego światła rzucają już w tej chwili badania eksperymentalne nad zjawiskami ćwiczenia i wprawy. Nie potrzebuję obszernie tłumaczyć, iż związek pomiędzy ćwiczeniem i wprawą, a obchodzącem nas w tej chwili zagadnieniem jest bardzo bliski, ćwiczenie bowiem, o ile

tylko w niem występują cztery zaznaczone powyżej momenty, jest pracą, wprawa zaś, czyli następujące pod wpływem ćwiczenia udoskonalenie pewnej dyspozycji psychicznej, fizycznej, lub psychofizycznej, nie jest niczem innym, jak owym wewnętrznym wynikiem pracy, od którego uzależniliśmy jej wartość wychowawczą.

Szczególnie dla nas pouczającymi będą badania E. Meumanna, E. Eberta i P. Radossawljewicza. Dotyczyły one zjawisk wprawy głównie w dziedzinie pamięci¹⁾. Wynika z nich niezbicie, że ćwiczenie tylko wtedy wpływa kształcąco na dyspozycje, gdy jest wykonywane z zainteresowaniem i wolą osiągnięcia pożądanego wyniku. Gdy zainteresowania i woli brakuje, wówczas nawet długotrwałe ćwiczenie może nie pozostawić po sobie żadnego głębszego śladu. Jest więc ono wówczas bezowocną stratą energii i czasu. Tak np. wielokrotne powtarzanie szeregu zgłosek, pozbawionych sensu, może nie doprowadzić do ich zapamiętania, o ile osoba podlegająca eksperymentowi nie zdaje sobie sprawy z tego, że ma się ich nauczyć na pamięć. Wystarczy jednak uświadomić ją, że to właśnie jest celem ćwiczenia i przez to samo skierować jej zainteresowanie i wolę ku temu celowi, aby pożądaný wynik nastąpił po kilku dodatkowych powtórzeniach.

Ten prosty przykład wskazuje, jak wiele zależy od tego, jaki jest nasz stosunek do wykonywanej pracy. Bardzo często rozstrzyga on poprostu o jej wyniku. Jeżeli, mianowicie, praca jest dla nas obojętna, lub nawet nie-nawistna, to wówczas nie daje ona wartościowego wyniku

¹⁾ E. Ebert u. E. Meumann, Ueber einige Grundfragen der Psychologie der Uebungsphaenomene im Bereiche des Gedächtnisses. Lipsk, W. Engelmann, 1904. — E. Meumann, Oekonomie u. Technik des Gedächtnisses, Lipsk, Jul. Klinkhardt, 1911. — P. Radossawljewitsch, Behalten u. Vergessen bei Kindern u. Erwachsenen. Lipsk, Nemnich, 1906.

wewnętrznego i wskutek tego traci całkowicie lub przynajmniej częściowo swoją wartość wychowawczą, co więcej, może się stać nawet przeszkodą dla wewnętrznego rozwoju jednostki. Czy potrzeba dodawać, że w takich wypadkach zazwyczaj obniża się również wartość zewnętrznego wyniku pracy? Mniej go jest wówczas na ilość, jego jakość się pogarsza. Natomiast praca, połączona z zainteresowaniem, płynąca z wewnętrznej niejako potrzeby pracownika, daje podwójnie wartościowe wyniki, bo stwarza i wytwory zewnętrzne o wyższej wartości i jednocześnie wywiera głęboki wpływ wychowawczy na pracującą z oddaniem się jednostkę. Tu też tkwi przyczyna, dlaczego bezwiednie inaczej cenimy mechaniczną pracę wyrobnika, pchającego swoją taczkę niechętnie, niedbale, a inaczej pracę artysty lub uczonego, w której on widzi cel swego życia, której się poświęca z głęboką miłością, dla której nieraz gotów ponieść nawet bardzo znaczne ofiary. Pierwszy poddaje się swej pracy, jak niewolnik tyrańskiemu panu — i to go poniża; drugi poświęca się jej, jak kapłan służbie Bożej, — i to go uszlachetnia. Ze zaś nie tyle rodzaj pracy rozstrzyga o jej wartości, co stosunek do niej człowieka pracującego, o tem świadczy fakt, iż rzemieślnik średniowieczny umiał przez umiłowanie swego zawodu podnieść go do wyżyn sztuki, gdy tymczasem niejednen już artysta i uczonego wskutek braku głębszego zainteresowania dla swojej pracy obniżył ją do poziomu mechanicznego rzemiosła.)

Uwagi te, dotyczące pracy ludzi dorosłych, można zastosować również do pracy młodzieży szkolnej, tem bardziej, że przy ocenianiu tej pracy bierzemy pod uwagę wyłącznie jej wartość wychowawczą. I ta praca może być odczuwana przez młodzież jako zzewnątrz jej narzucone i nienawistne, lub przynajmniej obojętne brzemie. A wówczas, chociażby ona była jak najlepiej wybrana i rozplanowana, wartość jej wychowawcza spada do zera, lub nawet poniżej zera. Lecz

może być i tak, że praca młodzieży wyrasta niejako z jej wewnętrznej potrzeby, że ona w niej znajduje głębokie zadowolenie, że się w niej niejako wypowiada. Wówczas to mamy tę atmosferę radości, swobody i powagi, wśród której praca uzyskuje głęboki wpływ wychowawczy na młodzież szkolną. W jednym i drugim wypadku młodzież może mieć to samo zadanie do wykonania, ale jej stosunek do niego jest różny, — i ten stosunek przedewszystkiem rozstrzyga o wartości wychowawczej pracy szkolnej.

Że w szkole tradycyjnej na ogół stosunek młodzieży do pracy nie ułożył się pomyślnie, to chyba nie może ulegać żadnej wątpliwości. W każdym razie nie będzie mógł temu zaprzeczyć ten, kto dużo szkół zwiedzał, kto godzinami całemi przebywał w dusznej i ciężkiej atmosferze nudy szkolnej, kto zdaje sobie sprawę z tego, jak często praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli bywa rzemieślniczem odrabianiem niemilego obowiązku nie opromienionego ani jednym błyskiem głębszego umiłowania, ani jedną iskierką żywszych zainteresowań! I tu jest najstańszy punkt szkoły tradycyjnej, tu również najważniejsza bodaj przyczyna jej niepowodzeń. Jeżeli zwolennicy szkoły pracy tę ciemną stronę naszego życia szkolnego krytykują, to mają świętą rację. Chcąc jednak zło usunąć, muszą oni szkole nudy i rzemieślniczego spełniania obowiązków przeciwstawić szkołę żywych i głębokich zainteresowań, szkołę radosnego wyrażania się młodzieży w milej dla niej pracy.

Rozumiemy teraz jeszcze lepiej, na czym polega główna zasada szkoły pracy. Powiedzieliśmy już, że polega ona na dążeniu do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej. Obecnie możemy dodać, iż osiągnięcie tego celu zależy w pierwszym rzędzie od ustalenia pożądanego stosunku młodzieży do pracy szkolnej. Ten zaś stosunek jest stosunkiem głębokiego interesowania się pracą szkol-

ną, oddawania się jej z zamięłowaniem, znajdowania w niej ujścia dla wzrastających stopniowo sił i gromadzących się doświadczeń. Jest to zatem stosunek c z y n n y, gdy tymczasem w szkole tradycyjnej młodzież bardzo często tylko biernie przyjmuje w siebie, co jej w gotowej postaci podaje nauczyciel lub książka.

Tej biernej postawie uczniów szkoła pracy chce przeciwstawić czynną ich postawę. Licząc się z ruchliwą naturą młodzieży, chce ona stworzyć jak najszersze pole dla jej aktywności. Pragnie ona więc ją wyzwolić z ławki szkolnej, w której szkoła tradycyjna ją więzi, zmuszając do pozostawania w bezruchu w ciągu długich godzin szkolnych. Klasy, zastawione ławkami, przeznaczonemi do siedzenia i niemego słuchania, usiłuje ona przeistoczyć w przestronne muzea, laboratorja i warsztaty szkolne. Młodzież ma w nich pracować nie w pojedynkę, lecz większemi i mniejszemi grupami, pomagając sobie nawzajem, poruszając się swobodnie, dzieląc się nieustannie nasuwającemi się spostrzeżeniami i uwagami. Szkoła pracy nie boi się ruchu i gwaru pracy, natomiast jest przeciwniczką sztywności urzędowej i całego tego zimnego i sztucznego rygoru, którym szkoła tradycyjna tak przedwczśnie, tak niepotrzebnie krępuje już sześćioletnie i siedmioletnie dzieci. To też szkoła pracy nie waha się otworzyć na oścież drzwi szkolnych i wyprowadzić przez nie młodzieży do ogródka szkolnego, do prac w polu, do wszelkich siedlisk ludzkiej pracy, na łono natury. Cały świat Boży chce ona, jednym słowem, uczynić warsztatem pracy wychowawczej w myśl słów Komeńskiego: „Trzeba o ile tylko można przyzwyczajać ludzi, iżby czerpali mądrość nie z książek, ale z nieba i z ziemi, z dębów i buków, żeby sami poznawali i badali rzeczy, a nie uczyli się jedynie obcych obserwacyj i świadectw o rzeczach”¹⁾.

¹⁾ Didactica magna, rozdz. XVIII, 28.

Bezpośrednie stykanie młodzieży z przedmiotami nau-
czania, możliwie wszechstronne oddziaływanie tych przedmio-
tów na młodzież i młodzieży na przedmioty: — oto metoda
nauczania, którą zaleca szkoła pracy. Chce ona połączyć
najszerzej rozumianą zasadę poglądowości ze sformułowaną
przez Lay'a zasadą wyrażania (des Darstellens). Chodzi tu
o to, że wyobrażenia, których nabywamy drogą spostrzegania
zmysłowego, wzbogacają się i stają się dokładniejsze, gdy nie
ograniczamy się do ich biernego przyjmowania, lecz staramy
się je wyrazić nazewnątrz w jakikolwiek sposób: czy to za-
pomocą gestów, czy mowy i pisma, czy rysunku, modelowania,
śpiewu i t. p. Każdy z nas może się o tem przekonać, gdy
spróbuje odtwarzać zapomocą rysunku z pamięci jakikolwiek
przedmiot, bardzo często spostrzegany na ulicy, np. tramwaj
miejski. Pierwszy rysunek przekona go odrazu o tem, jak
bardzo ubogiem i niedokładnem jest jego wyobrażenie tego
tak dobrze, zdawałoby się, znanego przedmiotu. Przeprowa-
dzone jednak w ten sposób sprawdzenie tego wyobrażenia
pobudzi go do dokładniejszego i bardziej celowego obserwo-
wania przy każdej nadarżającej się sposobności tych szcze-
gółów przedmiotu, które przy rysowaniu nastęrczyły najwięcej
trudności. Niech nasza osoba, przypuścmy, w przeciągu ty-
godnia codzień ćwiczyc się w rysowaniu tramwaju z pamięci,
a serja rysunków, która w ten sposób powstanie, będzie świad-
czyła o tem, że wyobrażenie pod wpływem tego ćwiczienia bę-
dzie się stawało z każdym dniem coraz to bogatszem i dokład-
niejszym. W ten sposób wyrażanie może się stać prawdziwą
szkołą obserwacji nawet dla dorosłych, a cóż dopiero dla
dzieci, których uwaga jest niestała i lotna, i których wskutek
tego zapomocą innych metod nieraz wprost niepodobna dopro-
wadzić od dorywczych i luźnych spostrzeżeń do systematycz-
nego i dokładnego spostrzegania różnych szczegółów tego
samego przedmiotu.

Nauczanie poglądowe nabiera w ten sposób pełnej swojej wartości dopiero przez połączenie go z wyrażaniem. Żadne pokazywanie dzieciom zdaleka różnych okazów, a tembardziej ich schematycznych zazwyczaj obrazów, nie może zastąpić bezpośredniego zetknięcia młodzieży z przedmiotem nauczania i dania jej możności oddziaływania na niego we wszelki możliwy sposób, a więc dotykania go, mierzenia, ważenia, przerabiania, rozkładania na części i ponownego składania, odtwarzania na papierze, w piasku, glinie, plastelinie i t. p.

Wszystkie te sposoby oddziaływania na przedmiot nie tylko prowadzą do lepszego poznania jego właściwości, lecz również czynią zadość tak bardzo dla młodego wieku charakterystycznej potrzebie ruchu i działania. W ten to sposób szkoła pracy chce wyzwolić młodzież szkolną z kleszczów tego systemu, który ją na całe godziny unieruchamia w ciasnych ławkach szkolnych; w ten sposób chce ona choć do pewnego stopnia przywrócić dzieciom tę swobodę ruchów, z której one cieszą się w okresie przedszkolnym.

Bo też ruch i działanie są dla tego kierunku myśli pedagogicznej nie tylko świętem prawem dziecka, lecz również tem najcenniejszem tworzywem, z którego z czasem ma powstać samodzielny i przedsiębiorczy człowiek czynu. Boć o wychowanie takiego człowieka tutaj niewątpliwie chodzi. Niema to być uczony średniowieczny, żyjący mądrością książkową i ślepo wierzący w ustalone przez tradycję autorytety, niema to być wytresowany do słuchania i wykonywania wszelkich rozkazów wierny poddany z czasów oświeconego absolutyzmu, ale człowiek swobodny i pełen inicjatywy, który przez własne poczynania toruje sobie i innym drogę do lepszej przyszłości. Gdyby szukać we współczesnem życiu urzęczywistnienia tego typu człowieka, trzebaby może wskazać na t. zw. self made man'a amerykańskiego, czyli ten typ oby-

watela St. Zjednoczonych, który dochodzi do wielkich wyników nie wskutek przynależności do lepiej sytuowanej klasy społecznej, nie dzięki odziedziczonemu majątkowi, lecz dzięki własnej dzielności i zaradności, lecz dzięki niezłomnemu i pełnemu energii dążeniu do raz obranego celu.

Rzecz jasna, iż ta aktywność, z którą dzieci przychodzą do szkoły, jest zaledwie surowym materiałem na tego rodzaju charaktery. Ale ona właśnie jest tym materiałem, nie zaś owe bierne stany poddawania się sugestji nauczyciela lub książki, na których szkoła tradycyjna tak niestety często buduje swoje nauczanie i wychowanie. To też zadaniem szkoły pracy jest nie tylko ochronić aktywność dzieci od stłumienia przez system wychowania zbiorowego, ale ją pielęgnować, jak się pielęgnuje najszlachetniejsze rośliny, aby ona przez odpowiednią kulturę mogła stopniowo przechodzić na coraz wyższe stopnie swojego rozwoju. Te stopnie aktywności są bodaj następujące¹⁾: po pierwsze, prosta tylko ruchliwość dziecka, zapomocą której ono wyładowuje nazewnątrż wzbierającą w niem energję; przykładem jej będzie bezmyślne bieganie i krzyczenie dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej, gdy się one po lekcji wysypują z klasy na korytarz lub podwórzec szkolny; — po drugie, ruchliwość, kierowana zzewnątrż pewnemi przepisami lub rozkazami, które można wykonać tylko wtedy, gdy się je rozumie; taką będzie ruchliwość dzieci podczas gry ruchowej, która zawsze ma pewien sens i pewne prawidła, albo ruchliwość młodzieży na lekcji gimnastyki, kiedy każdy jej ruch powinien być wykonaniem komendy nauczyciela. Obydwa te stadja mają to wspólne, że ruchliwość

¹⁾ *Por. Otto Scheibner. Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer u. paedagogischer Erfassung* w książce zbiorowej, wydanej przez H. Gaudiga p. t. *Freie geistige Schularbeit in Theorie u. Praxis*. 1912, Wrocław, F. Hirt.

dzieci jeszcze tu nie wynika z głębokich pokładów formującej się ich osobowości, a więc np. z ich zainteresowań poznawczych, estetycznych lub moralnych. Gdy ruchy dziecka poczynają płynąć z tych i podobnych źródeł, stają się one już działaniami, posiadającymi bardziej lub mniej samorzutny charakter, aż wreszcie po dłuższym okresie rozwoju aktywność wkracza w ostatnie i najwyższe stadium, które możemy nazwać stopniem *s a m o d z i e l n o ś c i*. Następuje ono wówczas, gdy osobowość na tyle już dojrzała, iż praca, płynąca z głębszych zainteresowań, staje się zewnętrznym wyrazem tej osobowości. Wówczas też najwyraźniej widzimy, w jakim stopniu wyrażanie nazewnątrz spraw najbardziej obiektywnych może być jednocześnie wyrażeniem własnego ja, własnej indywidualności.

Od żywiołowej, ale jeszcze pozbawionej wartości kulturalnej ruchliwości dziecka do samodzielności umysłu i charakteru człowieka dojrzałego: — oto jest ta droga, przez którą szkoła pracy chce przeprowadzić swoich wychowanków. Droga daleka i trudna. Ułatwić jej przybycie ma zmieniony stosunek młodzieży do pracy szkolnej i wynikające stąd wzmoczenia się wychowawczej wartości tej pracy.

Oto są najistotniejsze myśli całego tego kierunku. Jak widzimy, żadna z nich nie znajduje swego wyrazu w najpopularniejszej u nas jego nazwie: „szkoła pracy”. O wiele też trafniejsze było hasło, pod którym on zrodził się w St. Zjednoczonych Ameryki Północnej. (Bo to stamtąd ten cały prąd reformatorski przyszedł do Europy). Hasło to brzmiało: „learning by doing”, co znaczy: — „uczenie się przez działanie”! Ale i w starej Europie wielu wybitnych przywódców tego ruchu już obecnie zarzuciło utartą wśród grupy niemieckich pedagogów nazwę: „szkoła pracy”, i używa różnych innych, przeważnie o wiele trafniejszych terminów. Tak np. ten sam genewski pedagog A. Ferrière, który ułożył przyto-

czony na początku tej rozprawy wykaz zalet pedagogicznych pracy ręcznej, swoje dwutomowe dzieło, poświęcone rozbirowi zasad i metod całego tego kierunku, zatytułował: „L'école active”, czyli szkoła aktywności¹⁾. Zmarły niedawno wybitny teoretyk i praktyk lipski Hugo G a u d i g zebrał wyniki swych poczynań na tem polu w książce p. t. „Swobodna duchowa praca szkolna w teorji i w praktyce”²⁾. U nas H. Rowid zaproponował nazwę: „szkoła twórcza”. Uwydatnia ona to, że proces rozwojowy dziecka ma charakter twórczy, doprowadza bowiem do powstawania struktur duchowych coraz bogatszych, coraz bardziej harmonijnych. Ostatecznym zaś celem wychowania ma być osobowość nie naśladowcy, ale twórczego człowieka³⁾. Jak stąd widać, nazw nie brakuje. Już sama ich obfitość świadczy o tem, że mamy tu do czynienia z szerokim prądem pedagogicznym, którego myśli przewodnich w dwu, trzech słowach oddać niepodobna. Każda z tych nazw uwydatnia tylko pewien szczegół sprawy. Żadna nie charakteryzuje jej wszechstronnie.

W ten oto sposób zapatruję się na główną zasadę t. zw. szkoły pracy. Stanowi ona zarazem, jak sądzę, ten splot myśli i dążeń, który jest mniej więcej wspólny wszystkim wybitniejszym i głębszym przedstawicielom tego kierunku. Jak widzieliśmy, dotyczy on głównie s t o s u n k u młodzieży do pracy szkolnej. Gdy natomiast chodzi o wybór i układ materiału tej pracy, to tutaj zaznaczają się między nimi dość daleko idące różnice. Tak np. jeden z pierwszych teoretyków tego prądu, amerykańnin John Dewey, ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej chciał uczynić technikę jakiejś wy-

¹⁾ A. Ferrière. L'école active, 1922, Editions Forum, Neuchâtel et Genève.

²⁾ H. Gaudig. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922. Wrocław, F. Hirt.

³⁾ H. Rowid, Szkoła twórcza, Kraków, 1926.

branej dziedziny przemysłu, np. tkactwa; dzieci miały rozpocząć od najprymitywniejszych wynalazków człowieka pierwotnego, aby następnie przez pracę twórczą pod kierunkiem nauczyciela posuwać się ku coraz dalszym udoskonaleniom tej techniki i w ten sposób w skróconym czasie przebyć tę drogę, po której ludzkość szła zwolna przez całe wieki. Program szkoły elementarnej ma być w ten sposób niejako powtórzeniem w skróceniu rozwoju kultury ogólnoludzkiej, a przynajmniej tej jej części, którą Dewey uznał za podstawową, to jest techniki przemysłowej¹⁾.

Inne rozwiązanie tego samego zagadnienia zaproponowała grupa nauczycieli lipskich, stanowiąca oddział metodyczny Lipskiego związku nauczycielskiego²⁾. Radzi ona, mianowicie, dostosowywać cały materiał nauczania do zmieniających się stopniowo wraz z wiekiem właściwości i potrzeb dziecka, o których nas poucza psychologia jego rozwoju. W ten sposób, gdy dla Dewey przy wyborze i układzie materiału nauczania miarodajny jest rozwój ludzkości, nauczyciele lipscy kierują się względem na rozwój dziecka i skutkiem tego w niejednym szczególe dochodzą do odmiennych wyników.

Z tych dwu stanowisk to drugie, jak sądzimy, jest słuszniejsze, nie może jednak dać dostatecznych wskazówek przy układaniu planów nauczania. Gdy bowiem chodzi o wybór i układ materiału, musimy się kierować nie tylko względem na właściwości i potrzeby dziecka, lecz również na wymagania współczesnych społeczeństw kulturalnych, wśród

¹⁾ J. Dewey. *Szkoła a społeczeństwo*. 1924. Lwów — Warszawa, Książnica Polska.

²⁾ *Die Arbeitsschule, Beitrage aus Theorie u. Praxis*, herausgeg. vom Leipziger Lehrerverein. Lipsk, J. Klinkhardt, 1909, 3-cie wyd. 1921 r.

których ono, wyszedłszy ze szkoły, będzie musiało samodzielnie pracować.

Obok tych, że tak powiem, genetycznych poglądów, nie brak i innych, z których każdy podkreśla to ten, to tamten szczegół zagadnienia. Tutaj to m. in. należy zaliczyć poglądy, które rozwiązania problemu dopatrują się głównie we wprowadzeniu do szkoły ogólno-kształcącej pracy ręcznej, a nawet uczynieniu z niej osi całego nauczania i wychowania.

Chcąc ocenić wartość ostatniego poglądu, najlepiej jest powrócić do ustalonej już przez nas głównej zasady t. zw. szkoły pracy, dopiero bowiem w jej świetle występuje z całą wyrazistością znaczenie pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży. Polega ono głównie na tem, że praca ręczna odpowiada ruchliwej i zmysłowej naturze dziecka. Dzięki temu jest ona tym rodzajem pracy, do którego najłatwiej może jest ustosunkować odpowiednio młodzież, rozpoczynającą systematyczną naukę szkolną. Dzieci też w tym wieku bardzo często chętniej i łatwiej wyrażają się zapomocą rąk, niż języka. Zwłaszcza wielkie znaczenie ma wówczas swobodne rysowanie i lepienie z pamięci i fantazji. Gdy tymczasem wypowiadanie się w słowie mówionem i pisanem najczęściej następuje dziecku zbyt wiele jeszcze trudności. Walcząc z nimi, zatracą ono swoją naturalność, staje się onieśmiałem i skrępowanem.

Tak jest w pierwszych latach pracy szkolnej dziecka. Z biegiem jednak czasu stosunki się zmieniają. Młodzież poczyną coraz lepiej panować nad językiem, i wreszcie przychodzi czas, kiedy ona może o wiele pełniej i swobodniej wypowiedzieć się w mowie ojczystej, niż zapomocą rysowania czy lepienia, o ile, oczywiście, nie posiada szczególnie wybitnych i jednostronnych zdolności do sztuk plastycznych. Wówczas też budzi się w niej coraz żywsze zainteresowanie dla arcydzieł literatury ojczystej i literatur obcych, oraz dla

różnych innych zagadnień, wymagających pojęciowego myślenia.

Uwagi te powinny być dla nas przestrogą przed teorjami, przeceniającemi w przesadny sposób doniosłość pedagogiczną robót ręcznych. (Nie są one bowiem bynajmniej jakimś cudownym środkiem na wszystkie braki współczesnej naszej szkoły.) Chorobą, która ją trawi, jest oschły stosunek młodzieży do wszelkiej wogóle pracy. (Jedną z przyczyn jest niewątpliwie ta okoliczność, że szkoła tradycyjna za wcześniej narzuca młodzieży abstrakcyjne systemy pojęć, do których ona jeszcze nie dorosła.) Wystarczy zajrzeć do współczesnych podręczników gramatyki, przeznaczonych dla czwartego roku nauczania, aby się o tem dowodnie przekonać. Nie jest to jednak, niestety, jedyna przyczyna tego smutnego zjawiska. Trudno mi tutaj wszystkie je wymieniać. Chcę tylko powiedzieć: — przywróćmy naturalny stosunek głębokiego i żywego zainteresowania do wszelkiej pracy szkolnej, a przekonamy się wówczas, że praca umysłowa będzie wywierała na młodzież równie głęboki wpływ wychowawczy, jak praca ręczna, a zapewne jeszcze głębszy. Ale to jest zadanie niesłychanie trudne. Nie sądzę też, aby je można było rozwiązać zapomocą takiej lub innej formuły. Najtrafniejsza bowiem teoria niewiele tu pomoże, jeśli jej nie wcieli w życie utalentowany i całym sercem oddany swojemu powołaniu wychowawca.

Uwagi te dotyczą nietylko nauczania, lecz również wychowania młodzieży szkolnej. Zachodzi tu jednak ta ważna różnica, że gdy każda szkoła organizuje pracę młodzieży w dziedzinie nauczania, to nie każda daje jej sposobność do pracy, zmierzającej bezpośrednio do urobienia jej charakteru moralnego. Pedagogika tradycyjna chciała zazwyczaj wychowywać głównie przez nauczanie, poza tem zaś ograniczała się do dawania pouczeń moralnych. W ten sposób dopro-

wadzała ona swoich wychowanków w najlepszym wypadku do szlachetnych postaw i cnot, ale nie stwarzała dla nich pola do ich urzeczywistnienia w działaniu. Czy to nie powodowało tak charakterystycznego dla wielu ludzi współczesnych rozdziału pomiędzy postanowieniem i czynem?—Czy to nie osłabiało zdolności do szybkiej decyzji i energicznego działania? — Czy szkoła w ten sposób nie wychowywała ludzi dobrych, ale bezsilnych chęci, które, podobno, piekło jest wybrukowane? — Sądzę, że tak! — dlatego uważam, że pierwszym zadaniem t. zw. szkoły pracy w tej dziedzinie powinno być zorganizowanie życia szkolnego w ten sposób, aby młodzież w tym swoim świecie nie tylko rozwijała się umysłowo, nie tylko nabywała wiadomości, lecz również uczyła się działać dla dobra bliźnich i tej grupy społecznej, do której należy. Najwięcej sposobności po temu daje samorząd uczniowski. W nim to młodzież współczesna uczy się „żyć z ludźmi i światem”, jak tego zupełnie słusznie domagał się Sędzia w „Panu Tadeuszu”, w nim się uspołecznia i przechodzi praktyczną szkołę obowiązków obywatelskich. Jednak znowu trzeba się zastrzec, iż samorząd szkolny wtedy tylko spełnia swoje zadania wychowawcze, gdy młodzież pracuje w nim z oddaniem się i poważnie. W przeciwnym razie może mieć nawet wpływ demoralizujący.

W ten sposób jeszcze raz powróciliśmy do sprawy, którą uważamy za najważniejszą w całym zagadnieniu t. zw. szkoły pracy. Stanowi ją głęboki stosunek młodzieży do wszelkiej pracy, którą w szkole spełnia. Niech szkoła wychowa w młodym pokoleniu taki stosunek do pracy, a z pewnością cały jej poziom wychowawczy natychmiast się podniesie i zniknie wiele z tych bolączek, które obecnie budzą niezadowolone i wyrastające z niego dążenia do reform.

Kończąc te rozważania, pragnę jeszcze zwrócić uwagę na to, że całe to zagadnienie nie jest tylko kwestją pedago-

giczną, lecz również społeczną. Istotnie, oschły, niechętny stosunek do pracy panuje nie tylko w szkole współczesnej, lecz również w ogromnych masach pracowników dorosłych. Zwłaszcza wyraźnie zaznacza się to obecnie w czasach powojennych. Przez cały świat kulturalny przeszła silna fala wzmożonej niechęci do pracy, powodując obniżenie się nie tylko jej ilości, ale i jakości. Ten groźny fakt stał się przyczyną choroby trawiącej wiele społeczeństw europejskich. Tą chorobą i Polska jest dotknięta. Różne na nią już wymyślano lekarstwa. Wszystkie one jednak nic nie pomogą, o ile nie będzie usunięta istotna przyczyna złego. Jest ona głęboko ukryta w strukturze moralnej człowieka współczesnego, któremu poczyna brakować z wewnątrz płynącej pobudki do pracy. Ta pobudka nie odrodzi się z pewnością bez długo i konsekwentnie działających wpływów wychowawczych, bez urabiania g ł ę b o k i e g o stosunku do pracy od wczesnego dzieciństwa. I tu się otwiera wielkie zadanie przed naszą szkołą powszechną.

Niechaj je spełni jak najlepiej, a stanie się naprawdę szkołą pracy dla całego społeczeństwa.

IV.

Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?

Im bardziej zdaję sobie sprawę z tego, jak wiele jest u nas jeszcze do zrobienia na polu pedagogiki naukowej i jak bardzo nam powinno zależeć na tem, aby i ono wreszcie bujny plon wydało, tem mniej się obawiam, abym poruszał sprawę banalną, oklepaną. Istotnie, czy wielu jest u nas ludzi, którzy w pełni rozumieli, że uprawianie pedagogiki naukowej jest pilną potrzebą naszego życia kulturalnego? Odpowiedzią na to pytanie jest fakt, iż badania naukowe na polu pedagogiki, do niedawna przynajmniej, nie pociągały ku sobie liczniejszego zastępu pracowników; wśród inteligentnego zaś ogółu bardzo często spotykają się one z obojętnością, lub niedowierzaniem. Temat niniejszy obrałem, licząc się z tą właśnie okolicznością. Pragnę mówić o p o t r z e b i e u p r a w i a n i a p e d a g o g i k i n a u k o w e j w P o l s c e w s p ó ł c z e s n e j.

Dlaczego ta sprawa wymaga u nas wyjaśnień? Wiele się na to składa przyczyn, ale jedną z nich jest, jak się zdaje, ta okoliczność, że prawidłowy rozwój myśli pedagogicznej został brutalnie przerwany przez upadek Rzeczypospolitej, w czasach zaś porozbiorowych, pomimo kilku podlotów w ja-

śniejszych dla naszego życia momentach, już ona nie zdołała nadążyć za szybkim rozwojem pedagogiki na Zachodzie. Nie przeniknąwszy się skutkiem tego dość głęboko dorobkiem pedagogicznym wieku XIX i XX, nasz ogół inteligentny wciąż jeszcze żyje spadkiem po XVIII stuleciu. Nie wychodzi on na tem, oczywiście, najgorzej, bo spadek po Stanisławie Konarskim i Komisji Edukacyjnej jest naprawdę tak wielki, że może nam go pozazdrościć wiele znacznie od naszego szczęśliwszych narodów. Jemu to, między innymi, zawdzięczamy tak bardzo u nas zakorzenioną wiarę w potęgę wychowania, w jego błogosławiany wpływ na przyszłość zagrożonego w swoim istnieniu narodu. To też propagować te przekonania obecnie byłoby poprostu banalnością, tak dobrze zrobiono to już przed 150 laty.

Jest to rzeczą niewątpliwą, że polska myśl pedagogiczna w epoce Stanisławowskiej niejednokrotnie znacznie wyprzedzała swoje czasy. Toż znaną jest rzeczą, że wiele postulatów Komisji Edukacyjnej dotychczas nie doczekało się u nas należytego urzeczywistnienia. Gdyby jednak jaki bezkrytyczny entuzjasta chciał twierdzić, że współczesne nasze pokolenie może poprzestać na przetrwaniu i realizowaniu idei pedagogicznych, odziedziczonych po wieku XVIII, to, oczywiście, nie moglibyśmy mu przyznać racji. Boć polska myśl pedagogiczna z owych czasów, pomimo niezaprzeczonej swojej wielkości, ani mogła uniknąć wielu błędów, właściwych całemu wiekowi Oświeconemu, ani też zdołała uporać się z wielu zagadnieniami, które dojrzały do rozwiązania dopiero w czasach późniejszych.

Zagadnienie, które zamierzam poruszyć, jest właśnie jedną z takich kwestyj, na które wówczas było jeszcze za wczesnie. W wieku XVIII niepodobna było jeszcze mówić o społecznej potrzebie badań pedagogicznych dla tej prostej przyczyny, że pedagogika naukowa, we współczesnem zna-

czeniu tego terminu, wówczas jeszcze nie istniała. Najwybitniejsi pedagogowie owych czasów przeczuwali, co prawda, jej potrzebę. O tem świadczy, między innymi, słynne wezwanie Rousseau'a, skierowane do wychowawców: „Zacznijcież od lepszego zbadania swoich uczniów; gdyż wy ich, doprawdy, nie znacie zupełnie”¹⁾). Jednakże ani Rousseau, ani nawet wkraczający już swoją działalnością w wiek XIX Pestalozzi, pedagogiki naukowej nie stworzyli; choć — ostatni dużo jaśniej od Rousseau'a zdawał sobie z tego sprawę, jak ona jest niezbędna, i wiele wysiłków poświęcił temu zadaniu. Naogół można powiedzieć, że literatura pedagogiczna wieku XVIII posiadała jeszcze charakter nie naukowy, ale publicystyczny, a nieraz nawet beletrystyczny. Toż niewątpliwie najwybitniejsze dzieło tych czasów, „Emil” Rousseau'a, ma formę powieści pouczającej; powieściami również są: „Lenart i Gertruda” Pestalozziego, a u nas „Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego”. Całą tę literaturę ożywiał nie duch obiektywnego i krytycznego badania, lecz duch walki z przestarzałą tradycją, duch propagandy nowych, „oświeconych” poglądów. Była to zatem, jak powiedziałem, p u b l i c y s t y k a pedagogiczna. Pedagogika naukowa poczęła się formować dopiero w XIX stuleciu.

Gdy o jej narodzinach mowa, nasuwa się przede wszystkim na myśl nazwisko J. Fr. Herbarta. I rzeczywiście, zasługi jego są ogromne, on to bowiem pierwszy usiłował wyprowadzić twierdzenia pedagogiczne z ogólniejszych założeń, których szukał w etyce i psychologii, on również uczynił wiele dla usystematyzowania pojęć pedagogicznych, samą zaś pedagogikę wcielił do ogólniejszego systemu, czyniąc ją częścią filozofji praktycznej. Pedagogika w ten sposób stała się syste-

¹⁾ Przedmowa do „Emila”.

mem pojęciowym, nad którego rozwinięciem i udoskonaleniem pracowało wielu bezpośrednich uczniów Herbarta i późniejszych zwolenników jego szkoły.

Czy ten system pojęciowy odrazu nabrał cech systemu naukowego? Tak sądzą naogół herbartyści i dlatego uprawiany przez siebie kierunek pedagogiczny często nazywają „pedagogiką naukową”. Co więcej, niektórzy z nich dają do zrozumienia, że pedagogika, z chwilą usystematyzowania jej pojęć przez Herbarta, odrazu weszła w ostatnie stadium swego rozwoju. Tak np. najwybitniejszy bodaj ze współczesnych przedstawicieli tej szkoły, W. Rein, rozróżnia trzy stopnie rozwoju poglądów na sprawy wychowania: 1) stadium kultur pierwotnych i barbarzyńskich, kiedy to człowiek jeszcze nie zastanawia się nad wychowaniem, lecz wychowuje się, ulegając biernie wpływowi przyrody i otoczenia ludzkiego; 2) czas przejściowy, odznaczający się tem, że sprawy wychowania stają się przedmiotem refleksji, ogarniającej tylko szczegóły i niesystematycznej, i wreszcie 3) okres systematyzacji pojęć pedagogicznych. W życiu nowożytnych narodów zachodnio-europejskich pierwszy z tych okresów ciągnie się do czasu ich zetknięcia się z kulturą łacińską, drugi do końca wieku XVIII, trzeci, według Reina, trwa od chwili pojawienia się dzieł pedagogicznych Herbarta po dzień dzisiejszy. Autor przytem nie przewiduje jego końca. Okres ten jest wypełniony przedewszystkiem pracami szkoły herbartowskiej; kierunki myśli pedagogicznej, które się rozwijały poza nią, miały już mniejsze znaczenie. Jest przytem rzeczą wysoce charakterystyczną, że Rein, wymieniając te kierunki, uwzględnia tylko te z nich, które powstawały na podłożu filozofii spekulatywnej, lub religijnej, a więc mówi o pedagogice Fichtego, Schleiermachera, Hegla, Benekego, Froebła, o pedagogice ewange-

lickiej i katolickiej ¹⁾). Natomiast nie uznaje tego, aby nowsze badania eksperymentalne i socjologiczne nadały pedagogice jakiś nowy kierunek.

Jakkolwiek jestem z wielkim szacunkiem dla prac Herbarta i jego szkoły, to jednak z takim oświetleniem sprawy w żaden sposób zgodzić się nie mogę. A oto główne moje racje.

Przedewszystkiem sędzę, że stadjum rozwoju, które osiągnęła pedagogika przez jej usystematyzowanie, nie było bynajmniej tak wysokie, jak to twierdzi W. Rein. Dzięki pracom Herbarta powstał, co prawda, pierwszy system pedagogiczny, ale system o charakterze wyraźnie filozoficznym. Czy przez to samo można mu przyznać charakter naukowy? Sędzę, że to jest właśnie rzecz wysoce sporna. Przypomnijmy bowiem sobie, że i fizyka przed Galileuszem była systemem, opartym na podłożu filozoficznym. A jednak odmawiamy jej obecnie charakteru naukowego. Fizyka naukowa powstała dopiero wtedy, gdy Galileusz, na podstawie materiału faktów, nagromadzonego przy pomocy ścisłych metod badania, stworzył podstawy nowego systemu pojęć, już tym razem uniezależnionego od współczesnej mu filozofji. W podobny sposób wyłoniło się z filozofji wiele innych nauk. Za naszych czasów coś podobnego dzieje się z psychologją i nawet logiką.

Zapewne, nie znaczy to, aby pomiędzy usamodzielnionymi w ten sposób naukami a filozofją, ich macierzą, miał już odtąd trwać wieczny rozbrat. Przeciwnie, dotychczasowe doświadczenie wykazuje, że ta emancypacja nauk i następujący zazwyczaj po niej wspaniały ich rozwój stanowiły najpotężniejszą pobudkę do rozwoju samej filozofji. Stwarzając filo-

¹⁾ W. Rein. Pädagogik in systematischer Darstellung. Wyd. II, tom I, stronica 15 i n.

²⁾ Tamże, str. 211, dopisek 52.

zojfe poszczególnych nauk, ciągnęła ona i ciągnie z nich coraz obfitsze soki. W ten sposób więź rodzinna trwa, choć stosunek dzieci do matki ulega głęboko sięgającym zmianom. Małe dzieci ssą swoją matkę, dorósłszy jednak, same poczynają ją żywić, co prawda, po pewnym okresie nieporozumień, które się przecież zdarzają w najzacniejszych rodzinach.

Czy pedagogika ma być pod tym względem jedynym wyjątkiem? Twierdzić coś podobnego — to znaczy skazywać ją na rolę wiecznego dziecięcia! Prawda to, że jej związek z filozofją musi być szczególnie ścisły. Prawda również, że pedagogika Herbarta była systemem niewątpliwie doskonalszym od fizyki perypatetyków, bo się opierała na materiale bardzo trafnych, bardzo nieraz subtelnych spostrzeżeń. Jednak te spostrzeżenia, którei rozporządzał Harbart i jego uczniowie, ani nie ogarniały całości faktów pedagogicznych, ani nie zawsze były dość precyzyjne, dość systematyczne. Na swój czas były one, oczywiście, wyborne. Ale w ostatnich dwu dziesiątkach lat ubiegłego stulecia już przestały odpowiadać zwiększonym wymaganiom, które zrodziły się głównie pod wpływem zastosowania przyrodniczych metod badania do psychologii. Głębokie przeobrażenia, którym uległa ta nauka, uznana swego czasu przez samego Herbarta za jedną z podstaw pedagogiki, nie mogły nie wywrzeć wpływu na rozwój ostatniej dyscypliny. Głównie pod ich wpływem zrodził się też nowy kierunek myśli pedagogicznej, zmierzający przede wszystkim do gromadzenia nowego materiału faktów drogą ankiet, drogą ścisłych obserwacyj i eksperymentów. Powstała, jednym słowem, t. zw. pedagogika eksperymentalna.

Zapewne, przedstawiciele tego kierunku niejednokrotnie również nie umieli zachować miary w ocenianiu doniosłości swoich badań. Zapewne, niepodobna się zgodzić z tymi z nich, którzyby chcieli wszystkie zagadnienia pedagogiczne rozwiązywać metodą eksperymentalną. Bo pedagogika jest nau-

ką normatywną i posiada wiele zagadnień, do których eksperymentu zastosować nie można, bo wychowanie jest procesem nietylko psychicznym, ale i historyczno-kulturalnym, którego zrozumieć nie można bez wniknięcia w świat wartości kulturalnych, bez zastosowania metod badania historycznych i socjologicznych. I wątpliwości nie ulega, że takie właśnie badania już się obecnie rozwijają obok badań eksperymentalnych. A jednak byłoby to niedocenianiem zdarzeń, które zaszły, gdybyśmy chcieli twierdzić, jak to czyni Rein, że te nowsze badania nie stanowią w dziejach pedagogiki nowej epoki, że dawny system, wzniesiony przez Harbarta i jego następców, stoi, jak stał, w postaci imponującego ogromem i harmonijnem rozplanowaniem gmachu, a nasze czasy dostarczają tylko coraz to nowych cegiełek do wzmacniania jego starych murów.

Czy tak jest istotnie? — Takby niewątpliwie być mogło, gdyby nowsze badania potwierdzały słuszność głównych założeń pedagogiki Herbarta. Ale tak nie jest naprawdę. Jak to bowiem najczęściej bywa w podobnych wypadkach, jedne z tych założeń zostały potwierdzone, ale inne uległy zachwianiu, lub wręcz zostały obalone. Temu losowi uległ przede wszystkim skrajny intelektualizm, tak bardzo charakterystyczny dla całego systemu Herbarta.

Cóż dziwnego, że w tych warunkach młodsze pokolenia pedagogów-teoretyków już nie myślą o podpieraniu starej budowli, lecz gromadzą świeży materiał dla nowego gmachu? Prawda to, że nietylko budowa tego gmachu, lecz nawet zwózka materiału w tej chwili daleka jest jeszcze od ukończenia. Ale poszczególne fragmenty już się wyłaniają. Nie stanowią one jeszcze tak zestrojonej całości, jaką był system herbartystów; co jednak straciliśmy na systemie, to zyskaliśmy na udoskonaleniu metod i solidności materiału. Można być przekonanym, że dalszy postęp prac doprowadzi również do

udoskonalenia systemu. Ale to nastąpi zapewne dopiero przy końcu tego nowego okresu w dziejach pedagogiki, który z większą słusnością od poprzedniego może być nazwany naukowym.

Tak oto zapatruję się na pedagogikę współczesną. Uważam ją za naukę bardzo jeszcze młodą, dopiero się krystalizującą. Ale jednak za naukę, a więc twór o całe niebo wyższy od przednaukowej publicystyki wieku Oświeconego. Stworzenie jej to pierwsza zdobycz, którą zawdzięczamy wiekowi XIX i bieżącemu stuleciu.

Drugą ważną zdobyczą tych samych czasów jest przekonanie, iż, chcąc udoskonalic jakakolwiek umiejętność praktyczną lub sztukę, trzeba ją oprzeć na nauce. Do ugruntowania tego poglądu w szczególny sposób przyczyniły się olbrzymie postępy techniki przemysłowej od czasu, gdy ją oparto na wynikach dwu głównie nauk: fizyki i chemji.

Gdy jednak stosowanie do techniki wiedzy, dotyczącej przyrody zewnętrznej, prowadzi do doskonalenia tylko maszyn i innych zewnętrznych czynników produkcji, a tymczasem na tę produkcję składa się i praca ludzka, z biegiem czasu powstały uwieńczone powodzeniem próby lepszego zorganizowania pracy ludzkiej przez oparcie tej organizacji na wynikach badań nad psycho-fizycznymi warunkami tej pracy. Za naszych czasów wyniki tego rodzaju badań, zwanych psychotechnicznymi, znajdują coraz szersze zastosowanie nietylko już w organizacji produkcji przemysłowej, lecz również i w wojskowości i w sportach i w różnych innych dziedzinach działalności ludzkiej, przedewszystkiem zbiorowej. Wszystkie one korzystają obecnie z postępów psychotechniki współczesnej.

Wiek nasz stał się w ten sposób wiekiem techniki i sztuki, opartej na wiedzy naukowej. To bodaj różni go najbardziej od wieków dawniejszych. Ta ogólna tendencja musiała

się też zaznaczyć w tak ważnej dziedzinie, jaką jest wychowanie i nauczanie. I rzeczywiście, jeśli wnikiemy w istotę wszystkich wysiłków, jakie od dłuższego czasu czyniono, aby udoskonalić wychowanie, to się przekonamy, że przedewszystkiem polegały one na dążeniu do oparcia go na lepszej, niż dawniej, znajomości dziecka, na jak najbardziej naukowej teorii wychowania i nauczania. Jak zaś ta droga jest słuszna, o tem świadczą najlepiej już osiągnięte wyniki.

Istotnie, kto zna dzieje wychowania w XIX i XX stuleciu, ten wie, jak ogromne ono poczyniło postępy właśnie w tych krajach, gdzie szczególnie gorliwie zajmowano się pedagogiką teoretyczną i gdzie ona wywarła głębszy wpływ na praktykę pedagogiczną. Pod wpływem tych doświadczeń władze szkolne w coraz liczniejszych państwach poczynają się domagać nietylko już od kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, lecz również od przyszłych nauczycieli szkół średnich, zapoznania się z głównymi wynikami współczesnej pedagogiki naukowej. Bo też nauczyciel, który takie studia przeszedł, zupełnie innemi oczami patrzy na powierzone jego kierunkowi dzieci, zupełnie inaczej pojmuje swoje zadania i obowiązki od takiego debjutanta, który w szkole wyższej zajmował się tylko tą specjalnością naukową, której ma nauczać, a więc np. filologią klasyczną, lub matematyką. Pierwszy będzie się mógł w swej praktyce nauczycielskiej oprzeć na doświadczeniu i wynikach pracy myślowej licznych pokoleń praktyków i teoretyków wychowania; drugi musi całą sprawę rozpoczynać od początku, przypominając sobie co najwyżej, jak jego samego uczono i wychowywano, i powtarzając bezzastanowienia wiele starych błędów.

Prawda to, że bywają ludzie, obdarzeni tak wielką intuicją pedagogiczną, iż sami trafiają na właściwą drogę i nawet innym ją pokazać potrafią. Ale to są niezmiernie rzadkie wypadki, na których wychowania publicznego opierać niepo-

dobna. Prawda również, że początkujący nauczyciel może otrzymać wiele cennych wskazówek od doświadczonego dyrektora szkoły lub starszego kolegi.

Jakże jednak rzadko zdarza się przy tym systemie wprowadzania do zawodu nauczycielskiego, aby ci doświadczeni praktycy szkolni zapoznali młodego adepta choćby z głównymi wynikami pedagogiki teoretycznej. Dotychczasowe doświadczenie w każdym razie poucza, że najczęściej ograniczają się oni do przekazania mu pewnego zasobu czysto praktycznych sposobów postępowania bez głębszego ich uzasadnienia. Prowadzi to do ustalania się w szkołach rzemieślniczych rutyny, przekazywanej bez większych zmian z pokolenia w pokolenie. Taki stan rzeczy jest właśnie charakterystyczny dla tych epok rozwoju sztuki wychowania, kiedy ona była jeszcze pozbawiona gruntu naukowego. Zawsze ta sztuka przeradzała się wówczas w skostniałą rutynę, która z przysłowiowym już prawie konserwatyzmem potrafiła panować w szkołach nieraz przez całe wieki, naprzekór zmieniającym się wymaganiom życia. Gdy wreszcie rozdźwięk między szkołą i życiem stawał się nazbyt rażący, przychodziła wielka rewolucja szkolna, aby stworzyć nową rutynę, równie konserwatywną, jak poprzednia.

Tę sztywność życia szkolnego ośmieszał już Montaigne pod mianem pedantyzmu. Pastwiła się nad nim w późniejszych czasach ogromna ilość autorów, jednak bezskutecznie. Pedantyzm wytrzymywał ze stoickim spokojem wszystkie strzały satyry, wszystkie petardy dowcipu, wszystkie ciosy najtrafniejszych argumentów, dopóki nie dotarto do istotnej jego przyczyny. Tą przyczyną była niezdolność nauczyciela do naukowego ujmowania zagadnień swego zawodu, a w związku z tem do nieustannego doskonalenia metod swojej pracy. Usunąć ją można jedynie, dając nauczycielowi wy-

kształcenie pedagogiczne i w ten sposób pozwalając mu oprzeć sztukę wychowania i nauczania na gruncie naukowym.

I rzeczywiście, tam, gdzie tego dokonano, skostniała rutyna szkolna powoli zanika, ustępując miejsca inteligentnej i twórczej pracy nauczycieli i wychowawców. Jednocześnie cały proces wychowania publicznego zmienia swój charakter. Dawniej składał się on z długich okresów zastoju, przerywanych gwałtownymi rewolucjami. Obecnie wychowanie publiczne, w tych przynajmniej krajach kulturalnych, które szczególnie zatroszczyły się o danie mu podstaw naukowych, weszło w stadium nieustannej ewolucji. Rzecz jasna, na tę ewolucję składa się nietylko wpływ pedagogiki naukowej. Całe zjawisko jest zbyt złożone, aby je można sprowadzić do tego jednego czynnika. Ważną rolę odgrywa tu również stosunek do szkoły społeczeństwa, państwa, kościoła, stan ekonomiczny kraju i ogólny poziom jego kultury. Twierdzę jednak, że wśród wszystkich tych częściowych przyczyn szczególnie doniosłą rolę odgrywa ewolucja poglądów pedagogicznych, odbywająca się wśród nauczycielstwa i administratorów szkolnych pod wpływem nieustannych postępów pedagogiki teoretycznej. I to jest bodaj najcenniejszy wynik tak bardzo dla naszych czasów znamiennych usiłowań do oparcia sztuki wychowania na gruncie naukowym.

W stwierdzeniu tego tak bardzo dobroczynnego wpływu pedagogiki teoretycznej na rozwój wychowania publicznego zawiera się bodaj główny argument, przemawiający na korzyść naszej tezy. Argument ten ma doniosłość międzynarodową. W każdym razie stosuje się on do każdego kulturalnego społeczeństwa za naszych czasów. Istnieją jednak narody, które muszą w szczególny sposób dbać o przyspieszenie rozwoju wychowania publicznego u siebie. Do takich my przedewszystkiem należymy. Nietylko dlatego, że nasza Rzplita wciąż jest zagrożona w swoim istnieniu przez dwu

liczebnie silniejszych sąsiadów, skutkiem czego cała jej przyszłość zawisała od dającej się wytworzyć tylko przez dobre wychowanie publiczne siły moralnej i umysłowej jej obywateli; nie tylko dlatego, że skutkiem długiej niewoli sprawa wychowania nie rozwinęła się u nas w tym stopniu, co na Zachodzie; lecz również dlatego, iż z chwilą odzyskania niepodległości naszemu pokoleniu poprostu narzuciła się nagle konieczność przetworzenia trzech różnych systemów szkolnych, które pozostały po zaborcach, w jeden nowy system, możliwie dokładnie przystosowany do naszych potrzeb narodowych.

Trzeba się zbliżka zetknąć z tą robotą, aby się przekonać, jakimi ona jest najeżona trudnościami. A tymczasem, Bogiem a prawdą, myśmy byli do niej niedostatecznie przygotowani. I czyż mogło być inaczej, gdy się zważy, że nasza literatura pedagogiczna, po sporadycznym wysiłku B. Trentowskiego do stworzenia systemu o charakterze filozoficznym, cofnęła się znowu do stadjum publicystycznego? Istotnie, prawie wszystko, co u nas pisano o zagadnieniach wychowawczych w ostatnich kilku dziesiątkach lat przed wybuchem wielkiej wojny europejskiej, to przecież publicystyka. Miała ona u nas w owych czasach utalentowanych przedstawicieli, ma też i zasługi. Ona to przyczyniła się do spopularyzowania u nas niektórych przynajmniej nowszych prądów pedagogiki zagranicznej; ona również zwróciła uwagę na konieczność stworzenia własnego systemu wychowania, dostosowanego do naszych potrzeb narodowych¹⁾. Ale solidnego gruntu naukowego, na którymby się można było oprzeć przy budowaniu tego systemu, ta publicystyka, oczywiście, nie stworzyła. Bo taki grunt można było przygotować tylko przez gorliwe uprawianie pedagogiki naukowej. Niestety, przedstawiciele jej

¹⁾ Było to zasługą przede wszystkim St. Szczepanowskiego.

w owych ciężkich czasach należeli u nas poprostu do rzadkich wyjątków.

Skutek ubóstwa naszej literatury pedagogicznej jest ten, że współcześni organizatorzy i administratorzy naszego szkolnictwa, jak również ci z nauczycieli, którzy chcą podążać za postępem wiedzy, muszą się uciekać prawie w każdej sprawie do literatury cudzoziemskiej. To samo trzeba obecnie czynić przy kształceniu nowych sił pedagogicznych.

Tu może ktoś zapytać, czy wtem jest coś tak bardzo złego? Toż w podobnem położeniu znajdowali się działacze szkolni z czasów Konarskiego i Komisji Edukacyjnej, a jednak podołali swojemu zadaniu właśnie dzięki temu, że potrafili mądrze przyswoić sobie najlepsze pierwiastki obcej myśli pedagogicznej, a następnie w twórczy sposób zastosować je do potrzeb polskiego życia. Zapewne, odpowiem, I nasze pokolenie musi w podobny sposób postąpić. Ale samo tylko asymilowanie cudzego dorobku pedagogicznego wystarczyć nam nie może i nie powinno!

Na poparcie tego twierdzenia nie trudno jest przytoczyć szereg argumentów. Istotnie, czyż nie jest przedewszystkiem rzeczą jasną, że oprócz zagadnień pedagogicznych, wspólnych innym narodom kulturalnym, w życiu naszego narodu mogą powstawać i rzeczywiście powstają jemu tylko właściwe zagadnienia, na które napróżnobyśmy szukali odpowiedzi w pismach cudzoziemskich autorów? Rozwiązać te zagadnienia jest naszym obowiązkiem.

Chcąc go spełnić, musimy zbadać rozwój wychowania u nas w przeszłości i jego stan obecny, musimy zgromadzić obfity materiał obserwacji, eksperymentów i danych statystycznych, zebranych na naszym własnym gruncie, musimy sobie zdać dokładnie sprawę z naszych własnych potrzeb i tendencji rozwojowych w tej dziedzinie.

Potrzebę uprawiania u nas tego rodzaju badań odczuwamy tem silniej, im dokładniej zdamy sobie sprawę z tego, jak bardzo mylą się ci, którzy dotychczas wierzą w powszechność celów i środków pedagogicznych. Wiara ta szczególnie była zakorzeniona w wieku XVII i XVIII. Wówczas powszechnie mniemano, że cele pedagogiczne są wszędzie i zawsze te same, skąd wynikała dążność do stosowania również we wszystkich wypadkach tych samych środków wychowawczych. Było to jedno z założeń pedagogiki naturalnej, rodzonej siostry prawa naturalnego i teologii naturalnej. Jak prawo naturalne, jak teologia naturalna, tak i pedagogika naturalna usiłowała wyprowadzić swoje twierdzenia z rozumnej natury ludzkiej. A ponieważ zakładano, że ta natura jest wszędzie i zawsze ta sama, więc i wyprowadzonym z niej normom przypisywano walor ogólnie obowiązujący.

Gruntowną krytykę tego stanowiska w pedagogice zawdzięczamy dopiero filozofom kultury, historykom i socjologom z końca XIX i początku XX wieku. Palma pierwszeństwa, o ile mi wiadomo, należy się W. Diltheyowi. W rozprawie z 1888 r. *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*¹⁾ poddał on krytyce stanowisko pedagogiki naturalnej, wykazując, że jeśli chodzi o najwyższy cel wychowania, to tylko jego ujęcia czysto formalne mogą rościć pretensję do waloru ogólnie obowiązującego. Natomiast wszelki materialny cel wychowania zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest badać możliwość ich realizacji, opracowywać je logicznie,

¹⁾ Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1888 r., str. 807 — 832.

a więc łączyć z innymi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności, wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne, oraz środki osiągnięcia tych wszystkich celów.

Istnieją, co prawda, w pedagogice dziedziny, posiadające doniosłość dla wszystkich narodów kulturalnych, boć pomiędzy ich życiem zachodzą liczne analogje i związki; bo młodzież różnych krajów posiada pewne wspólne właściwości i potrzeby; bo można określać pewne formalne cele wychowania, których z pewnością nie będzie kwestjonować nikt z ludzi kulturalnych. Jednakże cała pedagogika musi się liczyć z faktem, że wychowanie jest zawsze wytworem pewnego historycznie urobionego społeczeństwa i skutkiem tego w różnych krajach rozmaity posiada charakter. Im przytem wyraźniejszą dany naród ma indywidualność, tem więcej cech narodowych będzie posiadał jego sposób wychowywania młodych pokoleń, tem bardziej stworzone przezeń wychowanie będzie narodowem.

Jesteśmy niewątpliwie narodem o silnie zarysowanej odrębności. Ale nasz rozwój w dziedzinie wychowania publicznego został w czasach niewoli przerwany. W ciągu długich lat nie mieliśmy własnego wychowania publicznego, lecz rosyjskie, pruskie i austriackie. Dlatego to obecnie nasza myśl pedagogiczna musi uczynić tem większy wysiłek, aby nawiązać zerwaną nić tradycji i dotrzeć, jak powiedział St. Pigoń „do podstaw wychowania narodowego”.

Jakże to osiągniemy, ograniczając się do przyswajania sobie cudzoziemskiej literatury pedagogicznej? Nie! nam wystarczyć nie może nawet opracowanie pewnych tylko, lecz dla nas szczególnie ważnych fragmentów pedagogicznych. Chcąc zdać sobie sprawę, czem z punktu widzenia naszych po-

trzeb narodowych jest u nas wychowanie i jakim być powinno, chcąc w ten sposób pogłębić samowiedzę naszego życia zbiorowego, musimy rozciągnąć badania na c a ł o ś ć zagadnień pedagogicznych!

Oto jeden jeszcze argument na poparcie tej tezy, że współczesny naród kulturalny nie może poprzestać na uczeniu się pedagogiki od obcych, lecz musi ją uprawiać u siebie i po swojemu.

CZEŚĆ PRAKTYCZNA



Zadania wychowawcze naszego pokolenia

Sprawy wychowania należą do nieuniknionych.

Banalnością byłoby rozwodzić się nad tem, że każdy z nas ulega wpływom wychowawczym w gruncie rzeczy przez całe życie, choć, oczywiście, najbardziej w okresie dziecięcym i młodzieńczym. Wszyscy zapewne zdajemy sobie sprawę z tego, że gdyby te wpływy nie działały na nas od urodzenia, to nikt z nas nie wyrósłby na członka kulturalnej społeczności ludzkiej. Mniej natomiast znaną jest okoliczność, iż każdy z nas jest nie tylko pr z e d m i o t e m, l e c z r ó w n i e ż p o d m i o t e m w y c h o w a n i a.

Chcę przez to powiedzieć, iż zagadnienia i zadania wychowawcze narzucają się z nieodpartą siłą każdemu, kto dojrzwając wewnątrz, stopniowo wchodzi w kręgi życia coraz to pełniejszego, coraz bardziej świadomego, samodzielnego i odpowiedzialnego. Taki człowiek musi na swej drodze spotykać się z licznymi, nieraz do głębi niepokojącymi zagadnieniami wychowawczymi, musi je rozstrzygać dla siebie i dla innych, co więcej, — musi sam stawać się wychowawcą, chociażby jego zawód był jak najbardziej odległy od powołania fachowych wychowawców i nauczycieli.

Czyż bowiem można żyć pełnią życia ludzkiego w odgroźeniu od społeczeństwa, bez czynnego udziału w nurtujących je prądach, bez wywierania głębszego i trwalszego wpływu na swoje otoczenie? Kształtowanie ludzi przez wywieranie trwałego wpływu na ich umysły i charaktery już jest działalnością wychowawczą. Będzie ona tem doskonalsza, im lepiej ktoś potrafi gromadzić ludzi pod sztandarem swego ideału — przy jednoczesnem poszanowaniu ich indywidualności; wydobywać z nich możliwie dużo wysiłku — bez uciekania się do zewnętrznego przymusu; z obojętnych lub wręcz niechętnych wyrobników czynić pracowników, służących umiłowanej sprawie z przekonaniem i zapałem.

To są naczelné zadania działalności wychowawczej wśród dorosłych. Kto jednak musi porać się z nimi, dla tego już nie może być obojętną sprawą wychowania dzieci i młodzieży. Nietylko z tego względu, że to są zagadnienia pokrewne, lecz przede wszystkim dlatego, że najtrwalszymi wpływami wychowawczymi są te, które na nas działają w dzieciństwie i młodości. Ten bowiem wiek jest dużo bardziej plastyczny od wieku dojrzałego, nie mówiąc już o starości. Dlatego to wiele nowych idei, wiele nowych form życia, wskutek oporu starszych pokoleń, nie może wejść odrazu w obieg, nie może się odrazu realizować, lecz musi czekać, aż je sobie przyswoi nowe pokolenie i wniesie ze sobą jako nową falę, jako nowy nieraz prąd do wiecznie naprzód płynącej rzeki ludzkiej kultury i cywilizacji. Dlatego również im dalej kto sięga w przyszłość swojemi myślami, swojemi dążeniami, swoją działalnością, tem żywiej musi się interesować wychowaniem dzieci i młodzieży.

W ten to sposób sam proces dojrzewania wewnętrznego wprowadza nas coraz głębiej w dziedzinę zadań i zagadnień wychowawczych. Należą one, jak już powiedziałem, do nieuniknionych.

Dotychczas oświeślałem to twierdzenie z punktu widzenia rozwijających się jednostek. Wychowanie jednak, podobnie jak bożek Janus, ma dwa oblicza: jednym zwraca się ku jednostkom, a drugim ku społeczeństwu. Innemi słowy, wychowanie, odgrywając tak doniosłą rolę w życiu jednostki ludzkiej, jest jednocześnie procesem socjalnym, bez którego żadne społeczeństwo ludzkie nie może ani się utrzymać przy życiu, ani się rozwijać.

Chcąc scharakteryzować ten proces krótko i dobitnie, przyrównam go za przykładem P. Bartha do funkcji rozrodczej organizmów roślinnych i zwierzęcych. Społeczeństwa ludzkie, podobnie jak te organizmy, rozradzają się i to w dwójaki sposób: po pierwsze, przez zakładanie kolonij, po drugie, przez przekazywanie narastającej kultury coraz to nowym pokoleniom. Ten właśnie proces, odbywający się w każdym społeczeństwie pomiędzy pokoleniami dorosłych i zmarłych, a pokoleniem dzieci i młodzieży, mamy zazwyczaj na myśli, mówiąc o procesie wychowawczym.

Podobieństwo do biologicznego procesu rozrodczego polega na tem, że ostatni utrzymuje przy życiu gatunek pomimo wymierania poszczególnych osobników, gdy pierwszy zapewnia ciągłość życiu społecznemu pomimo następowania po sobie coraz to nowych pokoleń. Jest jednak i zasadnicza różnica. Polega ona na tem, że wychowanie nie wytwarza nowych organizmów biologicznych, lecz kształtuje c h a r a k t e r y młodego pokolenia, jest więc rozradzaniem się nie biologicznem, lecz duchowem.

Inaczej też być nie może, skoro się zważy, iż społeczeństwo, w którym się ten proces rozrodczy odbywa, nie jest systemem komórek biologicznych, jak każdy organizm roślinny lub zwierzęcy, ale układem pewnych jednostek psychicznych. W tego rodzaju systemie, czy może nawet organizmie, bo nie mechanizmie psychicznym, lub jak Barth mówi, duchowym,

proces rozrodczy ma również charakter duchowy. Oczywiście, ten proces nie mógłby się odbywać, gdyby jednocześnie nie odbywał się biologiczny proces rozrodczy. Jednakże ostatni bynajmniej jeszcze nie zapewnia ciągłości społeczeństwom ludzkim. W celu zapewnienia im tej ciągłości nie dość wydawać dzieci na świat: — trzeba je jeszcze wychowywać.

Wiemy już teraz, na czym polega podstawowa funkcja wychowania. Spełnia ono ją zawsze i wszędzie, ale w sposób bardzo rozmaity. Niema bowiem i nawet nie może być jakiegoś jednego ogólnie obowiązującego systemu wychowawczego, ale istnieją ogromnie różne typy wychowania w zależności od najrozmaitszych cech tej grupy społecznej, w której się wychowanie odbywa. Z pośród nich pragnę obecnie rozpatrzyć tylko dwa typy, zależne od t e m p a r o z w o j u danego społeczeństwa.

Gdy, mianowicie, tempo to jest bardzo powolne, wówczas ludzie, nie zauważając prawie zmian, które dokoła nich i w nich samych zachodzą, skłonni są mniemać, iż żyją w raz na zawsze ustalonym świecie pod panowaniem niewzruszonych zasad i wieczystych dogmatów. Idealem człowieka w takich czasach jest charakter możliwie jak najbardziej stały, zwarty, niezmienny. Za główną jego zaletę uchodzi niezłomne trwanie przy pewnym jednolitym, ale zarazem sztywnym systemie przekonań religijnych, moralnych, obyczajowych, społecznych i politycznych. Wynika stąd obowiązek bezwzględnego posłuszeństwa wobec płynących z tego źródła nakazów. Zadaniem zaś wychowania w tych warunkach jest tego rodzaju system przekonań, odziedziczony po przodkach, przyszczać możliwie bez zmian na coraz to nowe pokolenia. Święta wiara ojców, święty ich obyczaj, uświęcona wiekami wiedza, sztuka, nawet technika: oto, co stanowi główną, jeśli nie wyłączną treść wychowania tego typu. Niech mi będzie wolno nazwać go t r a d y c j o n a l i s t y c z n y m l u b r e t r o-

s p e k t y w n y m. Tradycjonalistycznym, bo się zasadza na przekazywaniu uświęconej wiekami tradycji, — retrospektywnym, bo chce wychowywać dzieci na wzór rodziców, dziadków i pradziadków.

Zupełnie odmienny typ wychowania będzie się wytwarzał w okresach o bardzo szybkim tempie rozwoju. Bo też dla nich charakterystyczny jest całkiem odmienny pogląd na świat i życie. Różnica między tym poglądem a opisanym poprzednio może być tak wielka, jak między widokiem, roztańczającym się z okna cichego dworku na wsi, a obrazami, oglądanymi z kabiny lecącego gdzieś w nieznane dale aeroplanu. W pierwszym wypadku i obserwator jest nieruchomy i obraz spokojny. W drugim — wszystko gdzieś pędzi, wzajemnie się mija. Przyprawia to wkońcu o zawrót głowy. Chcąc go się pozbyć, trzeba wysiąść z maszyny i powrócić do bardziej ustalonych sytuacji. Cóż jednak począć, gdy nas unosi nie aeroplan, lecz rozpędzony prąd życia? Jeden wówczas pozostaje sposób wyjścia z oszałamiającego nas chaosu: trzeba się doszukać w goniwicie zjawisk porządku, któryby mógł być oparciem dla naszej myśli poznawczej i dla naszych dążeń moralnych.

Idąc tą drogą, nie powrócimy już jednak do poglądu na świat i życie, który zadowalał ludzi w okresie powolnego rozwoju. Za sztywny on będzie i nie dość uzasadniony dla umysłów, przystosowanych do ogromnej zmienności otaczających je zjawisk. Z dwu skrajnych przeciwieństw bardziej im będzie odpowiadał zupełny relatywizm od opartego o tradycję dogmatyzmu; najbardziej jednak e w o l u c j o n i z m, streszczający się w pojęciu rozwoju.

Przekonanie o tem, że świat ludzki nie stoi w miejscu, ale kroczy naprzód; radosna świadomość, że choć niezmiernie wiele zawdzięczamy naszym przodkom, to jednak prześcignęliśmy ich pod niejednym względem, gorące pragnienie, aby

następne pokolenia były od nas lepsze, dzielniejsze, szczęśliwsze: oto jest duch, ożywiający wychowanie takich czasów. Ten typ wychowania nazwę ewolucjonistycznym lub prospektywnym.

Przeciwstawiając go tradycjonalistycznemu, bynajmniej nie chcę twierdzić, jakoby przekazywanie tradycji nie było potrzebne w okresach szybkiego rozwoju. Gotów jestem nawet przypuszczać coś wręcz przeciwnego. Im szybsze zmiany zachodzą w jakimś społeczeństwie, im głębiej sięga jego przebudowa wewnętrzna, tem mocniej zazwyczaj poczynają w niem działać siły odśrodkowe. Dla utrzymania ciągłości jego życia, dla zachowania więzi wewnętrznej konieczne jest nie tylko przekazywanie tradycji, ale i szczepienie kultu dla niej. A jednak wychowanie nie będzie już nacechowane duchem tradycjonalizmu. Przedewszystkiem dlatego, że tradycja teraz będzie przesiewana przez sito krytyki naukowej i pedagogicznej; po drugie, dlatego, że wychowanie nie będzie się mogło teraz ograniczyć prawie wyłącznie do tego zadania, inne też dążenia staną się dla niego charakterystyczne.

Dlaczego wychowanie tradycjonalistyczne w pierwszym wypadku wystarczało, a w drugim nie wystarcza? Bo w pierwszym wypadku do pewnego stopnia uzasadnione było założenie, że nowe pokolenie będzie żyło wśród tych samych warunków i stanie wobec tych samych zadań, z jakimi miało do czynienia pokolenie dorosłych. Przy tem założeniu wychowawca zmierzał do tego, aby młodzież przysposobić do wiadomych zgóry warunków i zadań.

Gdy jednak życie ulega szybkim zmianom, założenie to musi ustąpić miejsca wręcz przeciwnemu. Daleko racjonalniej wówczas jest przewidywać, że gdy dzieci dorosną, to będą już żyły wśród znacznie zmienionych warunków i staną zapewne wobec zadań, które rodzicom jeszcze się nie narzucały, a o których dziadowie może nawet nie śnili. Odrazu też rzu-

ca się w oczy, że teraz już niepodobna zadowolić się przysposobieniem młodzieży do jakiejś jednej konstelacji warunków i zadań. Natomiast rodzi się postulat wychowania nowych pokoleń w ten sposób, aby one potrafiły dać sobie radę wśród najrozmaitszych, nie dających się zgóry przewidzieć okoliczności.

Ten właśnie postulat jest charakterystyczny dla typu wychowania, który nazwałem ewolucjonistycznym. Wystarczy zastanowić się nad nim, aby zrozumieć, jak dalekie z niego płyną konsekwencje. Najważniejszą jest skierowanie uwagi na właściwości i potrzeby samego wychowanka, na rozwój jego uzdolnień, na jego indywidualność. Wychowanie, zamiast narzucać gotowy system przekonań, musi raczej zmierzać teraz do stwarzania takich warunków rozwojowych, aby z tkwiących w dzieciach zadatków mogły powstawać jak najbardziej samodzielne, jak najbardziej twórcze umysły i charaktery. Tylko bowiem tacy ludzie potrafią się wywiązać z zupełnie nowych dla nich zadań, tylko tacy zapanują nad sytuacją, chociażby ona była odmienna od wszystkiego, do czego przywykli.

Tego to pokroju ludzie zaczynają uchodzić za wzór w takich czasach. Świadczy to o tem, jak odmienny od poprzedniego jest teraz ideał człowieka. Już nie wystarcza bezwarunkowe posłuszeństwo względem nakazów, mających sankcję społeczną, ani niezłomne trwanie przy tradycyjnym systemie przekonań. Charaktery bowiem zbudowane na tych zasadach, choć odznaczają się wielką jednolitością i mocą, nie zawsze umieją nadążyć za zachodzącymi dokoła nich zmianami. Zagraża im niebezpieczeństwo zeszywnienia, nie pozwalającego ani rozumieć swego otoczenia, ani działać wśród niego owocnie. Bo też stałość i siła charakteru muszą się teraz łączyć ze zdolnością do coraz dalszego rozwoju. Charakter, jak niektórzy powiadają, ze statycznego ma się stać d y-

n a m i c z n y m. Nie można go już przyrównywać do skały granitowej, która trwa niezłomnie na miejscu, choć dokoła niej morze burzy się i pieni. Taki martwy bezruch musiałby obecnie niepokoić. Gdy wszystko dokoła płynie, i charakter musi dorastać do coraz nowych, coraz trudniejszych zadań.

Jednocześnie zmienia się też stosunek człowieka do przekazanych mu przez poprzednie pokolenia dóbr kulturalnych, stając się coraz bardziej krytycznym, coraz bardziej aktywnym. Nie może on być tylko nosicielem tych dóbr, lecz musi się stawać w coraz większym stopniu ich przetwórcą i współtwórcą. To produktywne zadanie jest, oczywiście, o wiele trudniejsze od przechowywania dziedzictwa po przodkach. Ono też ściągnie na siebie główną uwagę wychowawców. Zadaniem ich stanie się rozwijanie w młodzieży uzdolnienia do produktywnej pracy.

Oto jak mnie się przedstawiają, w najogólniejszym oczywiście zarysie, owe dwa typy wychowania, na które pragnąłem zwrócić tu uwagę. Doszedłem do nich, zadając sobie pytanie, jakim musiałoby być wychowanie przy dwu przeciwnych założeniach, a mianowicie: przy powolnem i szybkim tempie rozwoju. Konstruowałem je zatem. Że jednak te konstrukcje nie są pozbawione znaczenia, o tem świadczy fakt, iż takie lub przynajmniej bardzo podobne typy wychowania można odnaleźć zarówno wśród różnych współcześnie istniejących społeczeństw, jak w dziejach wychowania jednego jakiegoś społeczeństwa, lub grupy społeczeństw, należących do jednej kultury.

Naogół można powiedzieć, iż typ tradycjonalistyczny jest wcześniejszy od ewolucjonistycznego. W bardzo wielu społeczeństwach o niższej kulturze wychowanie dotychczas jest nawskroś tradycjonalistyczne. Wśród narodów, stojących na szczycie kultury, nie brak również objawów tradycjonalizmu wychowawczego, ale uchodzi on tu za przeżytek da-

wniejszych czasów. Natomiast wszystkie kierunki, zmierzające do reformy wychowania, wszystkie nowe i najnowsze prądy pedagogiczne należą niewątpliwie do typu ewolucjonistycznego.

Bo też tempo rozwoju tych społeczeństw w ciągu wieku XIX stało się, nie dość powiedzieć, szybkie, ale wprost gorączkowe. W związku z tem współczesne pokolenie stanęło wobec nowych, a naogół bardzo trudnych zadań wychowawczych.

Szczególnie trudnem stało się obecnie kształcenie charakterów. Nietylko dlatego, że wymaga ono połączenia stałości i siły ze zdolnością do coraz dalszego rozwoju, lecz głównie dlatego, iż obecnie jednostka musi znaleźć oparcie dla swego charakteru w samej sobie. Jakże bowiem inaczej mogłaby ona stać się samodzielna? Poza tem zaś warunki życia współczesnego bynajmniej nie sprzyjają wyrabianiu się tej spoistości wewnętrznej, tego hartu i tej konsekwencji w działaniu, które są istotnymi właściwościami wszelkiego charakteru.

Daleko łatwiej o to było w czasach, gdy ustalony pogląd na świat i życie, oraz bezwzględnie nad jednostkami panujący porządek społeczny wytykały ludziom cele ich postępowania. Wówczas samo już otoczenie przyczyniało się do kształtowania bardzo jednolitych i mocnych charakterów. Tak było w małych politejach greckich; tak było w średniowieczu z jego ustrojem stanowym i panującą nad wszystkim powagą Kościoła. Od czasów jednak Odrodzenia rozpoczął się proces emancypacji. Doprowadził on do zachwiania się dawniejszych autorytetów i rozluźnienia więzów, krępujących jednostkę. W człowieku współczesnym rozbudziło się poczucie własnej indywidualności. Chce on być sobą, jednocześnie zaś staje wobec niezmiernie trudnego zadania. Wyzwoliwszy się od potęg, które kierowały jego przodkami, o własnych musi

teraz siłach szukać drogi w zawiłym labiryncie życia współczesnego¹⁾.

Ratunku szukamy w wychowaniu — i słusznie. Jakże jednak głęboko musi ono teraz wnikać w świat wewnętrzny wychowanków, aby pozyskać dla swoich celów rodzące się w nich poczucie godności własnej wraz z dążeniem do swobody, do niezależności; jakie zrozumienie okazywać dla krzyżujących się ze sobą prądów życia współczesnego; wiele objawiać twórczości, aby nie zastygnąć w jednym szablonie, lecz nieustannie dorastać do szybko zmieniających się potrzeb zarówno jednostkowych jak społecznych?!

W podobny sposób pogłębiają się i komplikują również zadania nauczania. Już ono bowiem nie może poprzestać na udzielaniu młodzieży jakiegoś raz na zawsze ustalonego kanonu wykształcenia, ale musi się przetrworzyć w system ćwiczeń, usprawniających do samodzielnego myślenia. Rzecz jasna, że ten system ćwiczeń musi się odbywać na podłożu starannie dobranego materiału nauczania. Rzecz jasna, że ten materiał uczniowie muszą sobie gruntownie przyswoić; ale sposób przyswajania go sobie musi być teraz zupełnie inny niż dawniej, kiedy odwoływano się prawie wyłącznie do pamięci uczniów. Budzenie coraz głębszych i trwalszych zainteresowań, zaprawianie do rozwiązywania zagadnień o własnych siłach, doprowadzanie do opanowania w ten sposób nabytej wiedzy drogą licznych ćwiczeń: — oto są naczelné postulatory dydaktyki współczesnej. Nie trudno zrozumieć, iż spełnienie ich jest możliwe tylko przy nieustannem doskonaleniu zarówno planów, jak metod nauczania.

Dodajmy do tego wiążące się z najżywoźniejszemi interesami społecznymi i państwowemi zagadnienia organizacji

¹⁾ Por. Th. Elsenhans, Charakterbildung, 3-cie wyd. 1920 r. Lipsk, Quelle i Meyer.

szkolnictwa, a będziemy mieli bardzo zresztą szkicowy obraz tych zadań wychowawczych, które narzucały się współczesnemu pokoleniu jeszcze przed wybuchem wojny światowej. A potem przysła wojna, po niej zaś ten okres wrzenia, ten czas jeszcze szybszej przebudowy społecznej, w którym się znajdujemy obecnie. Kto ma zwróconą uwagę na rozwój spraw wychowawczych, ten wie, jak dużo nowych zadań wyłoniło się w ostatnim dziewięcioleciu, jakie one budzą zainteresowanie w społeczeństwach, wyważonych przez wojnę z poprzedniego stanu względnej równowagi. Ale nigdzie bodaj współczesne pokolenie nie ma do spełnienia tak wielkiej pracy na polu wychowania, co u nas.

Uprzytomnijmy bowiem sobie tylko, że zostaliśmy nagle powołani do budowania, bronięcia i ulepszania własnego państwa po długim okresie niewoli i rozdarcia, po strasznym zniszczeniu i silnym wstrząsie wojennym. Zapytuję, na które ze społeczeństw współczesnych spadło trudniejsze i bardziej odpowiedzialne zadanie? Są wśród nich takie, które muszą naprawiać ciężkie szkody, wyrządzone przez wojnę, a nadto przechodzą bardzo trudne przesilenie wewnętrzne, — ale nie muszą jednocześnie budować własnego państwa, gdyż je posiadały, co najwyżej reorganizują je lub zespalają z niem nowo nabyte terytorja. Są i takie, które razem z nami odzyskały niepodległość, — ale żadne z nich nie było przedtem podzielone między trzy mocarstwa. My tylko jedni musimy podołać wszystkim tym zadaniom w tak trudnych warunkach.

Jakiegoż to potrzeba uświadomienia szerokich mas, aby im należycie sprostać, jak wysokiego poziomu moralnego całego ogółu, jak dzielnych charakterów, jak wielkich umysłów! Czy my to posiadamy? — Niestety, nazbyt bolesną rzeczą byłoby dla mnie odpowiadać wprost na to pytanie. Wolę powołać się na fakt, że bodaj wszyscy przeżywamy obecnie okres głębokiego niezadowolenia z samych siebie. W każdym ra-

zie nie jesteśmy społeczeństwem, które już wytworzyło dostosowaną do nowych warunków strukturę, ma swój styl, jest go świadome i jest z niego dumne.

Jesteśmy w okresie stawania się. Przystajemy być tem, czem byliśmy za czasów niewoli; błędząc, szukamy nowych form życia, ale ich jeszcze nie widzimy wyraźnie. Stąd niezdecydowanie, połowiczność, tymczasowość, chwiejność ludzi, wypadków, stosunków. Ten mgławicowy stan poczyna wreszcie być nieznośny. Chcemy wyjść z niego! Na to jednak trzeba się przetrworzyć wewnątrz, trzeba zmęźnić moralnie, trzeba stworzyć nowe ideały, nowe formy życia!

Ta twórczość musi się, oczywiście, odbywać w najrozmaitszych dziedzinach. Do urzeczywistnienia jednak nowych ideałów, nowych wzorów w charakterach ludzkich powołane jest wychowanie. I dlatego, gdyby mię kto zapytał, jakie jest główne zadanie wychowawcze naszego pokolenia, odpowiedziałbym bez wahania: p r z e r o d z i ć m o r a l n i e c a ł y n a r ó d, u r z e c z y w i s t n i ć n o w y t y p P o l a k a o wiele bardziej zwarty, o wiele lepiej przystosowany do trudnych warunków naszego życia dotychczasowego.

Dążenie do tego celu powinno nadawać głębszy sens całej naszej pracy wychowawczej, powinno być myślą przewodnią przy rozwiązywaniu poszczególnych zagadnień wychowawczych. — A tych jest niemało!

Wśród nich sprawy organizacji szkolnictwa wysuwają się u nas, oczywiście, na plan pierwszy. Poza usuwaniem fatalnych zaniedbań, które spadły na nas po smutnej przeszłości, nasuwa się przede wszystkim konieczność z e s p o l e n i a naszego wychowania publicznego i to w dwu kierunkach. Po pierwsze, trzy systemy szkolne, które pozostały po naszych zaborcach, musimy przetrworzyć w jeden system, możliwie dokładnie przystosowany do naszych potrzeb państwowych i na-

rodowych, co, oczywiście nie wyklucza uwzględnienia odrębności dzielnicowych. Po drugie, wychowanie publiczne powinno się bezwarunkowo przyczyniać do zmniejszenia tego zbyt wielkiego rozdziału, który obecnie istnieje pomiędzy różnymi warstwami naszego społeczeństwa. W tym celu należy z systemu szkolnego usuwać przeżytki dawniejszego ustroju stanowego, przede wszystkim zaś nieracjonalne przeszkody, utrudniające przechodzenie młodzieży, kończącej szkołę elementarną, do szkół średnich. Jest to zagadnienie t. zw. szkoły jednolitej, lub lepiej może — j e d n o ś c i s z k o l n i c t w a; zagadnienie bardzo w tej chwili aktualne, ale zarazem bardzo trudne, gdy się je chce rozwiązać w taki sposób, aby przytem nie obniżyć i tak już niewysokiego poziomu naszych szkół średnich.

Nie łudźmy się przytem! — przez samo tylko organizowanie i reorganizowanie naszego szkolnictwa jeszcze nie spełnimy najważniejszych naszych zadań wychowawczych. Choćbyśmy w zapale reorganizowania prześcignęli najśmielszych reformatorów Zachodu i Wschodu, stworzymy tylko zewnętrzne formy wychowania. Formy te mogą być martwe, jeśli ich nie wypełni owiana wysokim duchem wychowawczym praca nauczycieli i młodzieży. Powinna ona z wielkim wysiłkiem dźwigać w górę ogólny poziom naszych szkół, a za ich pośrednictwem poziom kulturalny całego społeczeństwa. W ten tylko sposób wychowanie może nas uczynić godnymi najpiękniejszych momentów naszej przeszłości dziejowej, w ten tylko sposób może ono przyspieszyć proces naszego dojrzewania do roli naprawdę wielkiego narodu.

Oto jeszcze jedno zadanie wychowawcze współczesnego pokolenia. Wymieniłem je na ostatniem miejscu. Nie jest ono jednak ani najmniej ważne, ani najłatwiejsze.

VI.

Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich

Zadaniem naszym jest zaznajomić czytelników z nowem urządzeniem szkolnem, które w Niemczech powstało w 1919 roku pod nazwą: Schullandheim. Termin trudny do przetłumaczenia. Póki ktoś nie znajdzie lepszego, krótszego sposobu oddania tego złożonego wyrazu w naszym języku, będę używał wyrażenia: **w i e j s k i e o g n i s k o w y c h o w a w c z e s z k ó ł w i e l k o m i e j s k i c h**.

Ale mniejsza o nazwę; chodzi o rzecz samą. Chcąc doprowadzić czytelnika do zrozumienia, jaki jest głębszy sens ruchu, zmierzającego do zakładania tych ognisk wiejskich, postąpię, sądzę, najlepiej, jeśli wyjaśnię, jakie potrzeby wychowawcze mają być zaspokojone przez to nowe urządzenie szkolne. W ten sposób będziemy się posuwali od znanego ku nieznanemu. Istotnie, o **L a n d h e i m a c h** z pewnością mało kto u nas coś słyszał, natomiast potrzeba, która się tu stała matką wynalazku, istnieje i w naszych wielkich miastach, równie dobrze jak w niemieckich, a może nawet jest ona u nas jeszcze bardziej palącą.

Potrzeba ta objawia się w tem, że młodzież wielkomiejska już oddawna przestała się wychowywać w owym „kraju lat dziecinnych”, o którym Mickiewicz mógł powiedzieć z roz-

rzewniem: „on zawsze zostanie czysty i święty jak pierwsze kochanie”.

Do takiego „kraju lat dziecinnych” mogli powracać myślą ludzie wychowani na wsi, lub w małych miasteczkach. Wątpię jednak, czy wychowanek wielkich miast odnajdzie go w swoim życiu. I nic dziwnego: toż dzieciństwo upłynęło mu w otoczeniu, które nie jest ani czyste, ani święte. Otoczenie wielkomiejskie dla dziecka nie jest takim przedewszystkiem wskutek tego, że w niem coraz bardziej poczyna brakować dwu wychowawczych czynników: p r z y r o d y i s p o ł e c z n o ś c i l u d z k i e j.

Gdybym chciał dowodzić, jak bardzo na tem cierpi zarówno wychowanie moralne, jak zdrowie młodzieży wielkomiejskiej, że jej najwrażliwsze lata upływają wśród gorączkowego życia wielkich rojowisk ludzkich, wśród labiryntu zakopconych murów, gdzie swąd benzyny zastępuje zapachy świeżych kwiatów, dokąd rzadko zagląda słońce, skąd wygnano spokój i piękno przyrody, uwierzonoby mi z łatwością. Ale ja nie zamierzam rozwijać tego tematu, musiałbym bowiem powtarzać rzeczy aż nazbyt znane i uznane.

Inaczej z drugim z wymienionych powyżej czynników. Tu gotów mi ktoś zarzucić, że wygłosiłem paradoks. W jakież to bowiem sposób wśród dziesiątków i setek tysięcy ludzi, zappełniających wielkie miasta, może zabraknąć społeczności ludzkiej? A jednak twierdzę, że właśnie tam rozprzegają się te ściślejsze formy współżycia, które nazywam społecznościami, ustępując miejsca luźniejszym formom, nie wymagającym nie tylko już tak intymnego zżycia się, jakie wiąże członków rodziny, lub grupy koleżeńskiej, ale nawet wzajemnej znajomości. Takie luźniejsze związki zachodzą np. między prenumeratorem jednego pisma, członkami towarzystwa dobroczynnego, akcjonariuszami jakiegoś przedsiębiorstwa ekonomicznego, wreszcie obywatelami miasta, albo państwa. Uży-

wając terminologii, wprowadzonej do nauki przez niektórych socjologów amerykańskich¹⁾, możemy pierwszego rodzaju grupy społeczne nazwać pierwotnymi, drugiego rodzaju — wtórnymi. Otóż życie wielkomiejskie nie sprzyja utrzymywaniu się grup pierwotnych, natomiast popiera rozwój grup wtórnych. Ten fakt odgrywa ważną rolę w procesie przebudowy społeczeństw współczesnych, czyniąc je coraz to bardziej plastycznymi, a jednostkom zapewniając coraz więcej swobody.

Dogadza to ludziom dorosłym, ale dzieci na tem tracą. Dla nich bowiem życie w grupach wtórnych, dla których wiążadłem są abstrakcyjne cele, jest niedostępne. Ich naturalnym środowiskiem są grupy pierwotne; wychowującą je atmosferą moralną — panujący w nich duch wzajemnej sympatji, miłości, przywiązania; ten duch, który Mickiewicz tak doskonale scharakteryzował w Epilogu do Pana Tadeusza, przeciwstawiając go oziębłym stosunkom, panującym między ludźmi „w innych krajach”, a raczej w wielkich miastach zachodniej Europy.

Do tych „innych krajów” i nasze wielkie miasta stają się coraz bardziej podobne. I tu poczyna brakować w najbliższym otoczeniu „wiernych przyjaciół”, „sprzymierzeńców pewnych”, „sąsiadów dobrych”. Na ich miejsce pojawiają się znajomi..., t y l k o znajomi. Pozostaje coprawda rodzina, wiemy jednak, przez jaki ona przechodzi kryzys wewnętrzny. A poza tem warunki ekonomiczne życia wielkomiejskiego zmniejszają jej wpływ wychowawczy, zmuszając do pracy, najczęściej poza domem, zarówno ojca jak matkę. Skutkiem tego dzieci w przeciągu całego prawie dnia nietylko są pozbawione rodziców, ale również atmosfery ich pracy. Daleko korzystniej układały się warunki wychowawcze wówczas, gdy

¹⁾ Patrz np.: Ch. Cooley, Social Organisation, New York, 1909.

dom rodzinny był zarazem warsztatem pracy rodziców. Dla młodego pokolenia stawał on się prawdziwą szkołą pracy, a co za tem idzie, również szkołą charakterów.

Dziś to, czego już nie może dać dom rodzinny, chce stworzyć szkoła. Dlatego to we współczesnej pedagogii szkolnej kładzie się taki nacisk na stwarzanie z uczniów i nauczycieli społeczności pracy. Niestety, życie wielkomiejskie nie sprzyja i tym usiłowaniom. Aby się bowiem mogła wytworzyć prawdziwie wychowawcza społeczność pracy szkolnej, na to nie wystarcza, aby się młodzież schodziła do szkoły tylko na czas lekcyj; nie wystarcza zwłaszcza przy panujących jeszcze sposobach nauczania. Przy masowem prowadzeniu klas szkolnych, podczas krótkich przerw między lekcjami ani nauczyciele nie mają dość sposobności, by się zbliżyć do młodzieży, by poznać każdego ze swoich uczniów, ani młodzież nie może żyć się dostatecznie. Uczucia społeczne, aby dojrzeć, wymagają czasu i spokoju. Tymczasem życie wielkomiejskie wytwarza we wszystkich dziedzinach gorączkowy pośpiech. Typową dla warunków wielkomiejskich jest szkoła dla młodzieży przychodzącej. Koleje, tramwaje, autobusy dowożą do niej zrana gromady młodzieży, aby ją zabrać natychmiast po ostatnim dzwonku. Zajęcia pozalekcyjne w godzinach popołudniowych dużo trudniej tu zorganizować, niż na wsi, lub w małych miasteczkach, albo wreszcie w szkołach zamkniętych, gdzie wszyscy mieszkają razem, zamieniając się siłą rzeczy w jedną wielką rodzinę.

Jak zaradzić temu złemu, jak sprawić, aby i młodzież wielkomiejska mogła ulegać dobroczynnemu wpływowi tak potężnego czynnika wychowawczego, jakim jest społeczność pracy? Jak poza tem sprawić, aby ona nie tylko w czasie wakacyj, lecz również podczas nauki szkolnej mogła obcować z przyrodą? Nad temi zagadnieniami oddawna już zastanawiało się wielu z reformatorów współczesnego wychowania. Po-

czynając od końca wieku ubiegłego różne też pojawiały się próby jego rozwiązania.

Jedną z nich było zakładanie szkół, połączonych z internatami na wsi. Taką była znana szkoła C. Reddie w Abbots-holm, taką francuska Ecole des Roches Demolins'a; do tego typu należy zaliczyć również niemieckie ogniska wychowawcze na wsi H. Lietza¹⁾, u nas zaś szkoły ks. Gralewskiego. Wszystkie te t. zw. „nowe szkoły” niewątpliwie wprowadziły do wychowania zarówno czynnik przyrody, jak społeczności pracy, i to stanowi ogromną zasługę ich założycieli i organizatorów. A jednak trudno je uważać za ostateczne rozstrzygnięcie naszego problemu z dwu następujących względów. Po pierwsze, szkoły te muszą pobierać bardzo wysokie opłaty, skutkiem czego są dostępne tylko dla dzieci zamożnych rodziców. Po drugie, usuwają one dziecko z pod wpływu wychowawczego rodziny. Może to być pożądané w tych wypadkach, gdy ten wpływ mógłby być ujemny; może to dogadzać tym bogatym rodzicom, którym się nie chce wychowywać swych dzieci; ale za normalne takiego zredukowania wpływów wychowawczych domu rodzicielskiego uznać niepodobna.

Inną próbę stanowią t. zw. „szkoły w lesie”. Zaczęły one powstawać poczynając od 1904 r. z początku w Niemczech, później i w innych państwach dzięki inicjatywie radcy szkolnego Charlottenburga, Dra Neufferta. Zadaniem ich jest zapewnić zdrowe warunki pracy szkolnej dzieciom wiekomięjskim bądź to zagrożonym chorobą, bądź też przychodzącym do sił po chorobie.

Szkoły w lesie powstają w pobliżu wielkich miast. Młodzież przyjeżdża do nich zrana, spędza w nich cały dzień, ucząc się i odpoczywając na świeżem powietrzu, na wieczór

¹⁾ T. zw. Landerziehungsheime. Nie należy ich łączyć z Landheimami, o których mam mówić.

zaś powraca do domów rodzicielskich w mieście. Szkoły te nie mają stałych uczniów. Korzystają z nich dzieci, wybrane przez lekarzy szkolnych z licznych szkół danego miasta, dopóki się nie poprawią na zdrowiu, poczem powracają do swej szkoły wielkowiejskiej, ustępując miejsca nowym zastępom słabowitych dzieci. Pobyt dziecka w szkole leśnej zazwyczaj trwa od kilku tygodni do 6 miesięcy i dłużej. Jak stąd widać, szkoły w lesie służą celom leczniczym i higienicznym. Z tego też punktu widzenia jest w nich oceniany wpływ przyrody. Wytwarzanie wychowujących społeczności pracy nie jest i nie może być jednym z głównych zadań tych szkół, skoro i w nich skład grup współpracujących ze sobą z konieczności musi ulegać bardzo częstym zmianom.

Przejdźmy teraz do wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkowiejskich. Stanowią one nowy sposób rozwiązania naszego zagadnienia. Z „nowymi szkołami” mają to wspólnego, że podobnie jak one stawiają sobie za cel przywrócenie w wychowaniu zarówno czynnika przyrody, jak społeczności pracy. Jednakże w przeciwieństwie do nich chcą mieć charakter instytucji demokratycznej, dostępnej dla wszystkich dzieci zarówno szkół średnich, jak elementarnych. Dlatego, podobnie jak szkoły w lesie, są one przeznaczone dla młodzieży dojeżdżającej z wielkich miast. Tylko, że młodzież przybywa tu k l a s a m i s z k o l n e m i i nie dla leczenia się, lecz dla wspólnej pracy w swoim ogrodzie, na swoim zagonie w gospodarstwie domowym, oraz dla poznania kraju, zbliżenia się do wsi, do ludu, wreszcie dla uprawiania zabaw i sportów w pięknym i zdrowym otoczeniu. Dlatego też ogniska tego rodzaju bywają zakładane najczęściej nie w bezpośrednim sąsiedztwie wielkich miast, ale przeciwnie, w znacznej nieraz od nich odległości. Chodzi przytem o to, aby one znajdowały się w okolicy, której przyroda i lud mogą mieć dla dzieci wielkowiejskich urok nowości. Z tych wzglę-

dów szkoły miast, położonych na równinie, starają się zakładać swoje ogniska w górach, szkoły zaś miast, posiadających górzystą okolicę, chętnie wysyłają swoją młodzież nad morze.

Łatwiej zrozumiemy teraz, czym są wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich. Są to domy na wsi, należące bądź do jednej szkoły wielkomiejskiej, bądź do związku takich szkół. Domy te są zagospodarowane, mają swój inwentarz żywy, ogród, a często i pole uprawne. Gospodarstwo prowadzi stale przebywająca na miejscu gospodyni. Reszta mieszkańców—to żywioł ruchomy. Stanowią go klasy szkolne, które tu zjeżdżają kolejno wraz ze swoimi opiekunami klasowymi w ciągu roku szkolnego. Pobyt jednej klasy trwa od dwóch dni (sobota i niedziela) do czterech i dwunastu tygodni. Niektóre ogniska są w zimie zamknięte, inne zapełniają się młodzieżą w ciągu całego roku kalendarzowego. Wszystkie są czynne zarówno podczas feryj szkolnych jak w czasie zajęć, czym wyraźnie różnią się od domów wycieczkowych i kolonii wakacyjnych czynnych tylko podczas świąt i wakacyj.

Inicjatorem wiejskich ognisk wychowawczych jest dyrektor szkoły żeńskiej im. Wiktorji we Frankfurcie n. M., Dr. Ferdinand Reinhold. Szkoły na wsi H. Lietza, ruch młodzieży znany w Niemczech pod nazwą „Ptaków wędrownych” (Wandervogel), wreszcie zapoznanie się ze współzyciem panującym w duńskich uniwersytetach ludowych: wszystko to doprowadziło go do przekonania, że społeczność pracy jest pierwszorzędnym czynnikiem wychowawczym. Widząc, jak bardzo otoczenie wielkomiejskie przeciwdziała temu czynnikowi, począł on przemyślać nad tem, jakby wytworzyć pomyslniejsze dla niego warunki. Idąc tą drogą, wpadł w roku 1918 na pomysł założenia dla swej szkoły ogniska wychowawczego na wsi. Władze szkolne po pewnem wahaniu dały na to przyzwolenie, rodzice dostarczyli środków pieniężnych, i oto w r. 1919 powstało pierwsze ognisko wychowawcze w tanio wynajętym domku, położonym wśród gór Taunus.

Ta pierwsza próba wypadła pomyślnie. Rozproszyła ona przedewszystkiem obawy, jakie żywili jej przeciwnicy. Obawy te były dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, dotyczyły one finansowej strony całego przedsięwzięcia. Chodziło o to, czy wydatki związane z utrzymaniem ogniska na wsi nie obciążą zbyt ciężko kieszeni rodziców. Okazało się, że środki się znalazły. Czerpano je ze składek rodziców, naddatków zamożniejszych z pośród nich, z przedstawień, koncertów i zabaw urządzanych przez szkołę, wreszcie z opłaty za utrzymanie, która od jednego dziecka w tem ognisku wynosiła 3 M. 50 pf. dziennie, w wielu innych nie przekracza 1 M. dziennie.

Ważniejszą była druga wątpliwość. Wyrażała się ona w pytaniu, czy nauczanie szkolne nie ucierpi wskutek tego nowego urządzenia? Okazało się, że w szkole wynikają pewne trudności skutkiem tego, że klasie, wyjeżdżającej do ogniska, muszą towarzyszyć jedna lub dwie siły nauczycielskie, które, zazwyczaj dają lekcje również w innych klasach. Stąd konieczność ich zastąpienia. Okazało się również, że nauka w ognisku nie może być tak systematyczna, jak w klasie szkolnej. Ilość lekcyj redukuje się tu do 2 — 4 godzin dziennie. Jest to przytem nauczanie okolicznościowe, t. zn. takie, do którego tematów dostarcza otoczenie. Na pierwszy plan wobec tego wysuwają się tematy przyrodnicze, geograficzne, astronomiczne, choć, oczywiście, nie brak także sposobności do poruszania zagadnień historycznych, językowych i literackich. Ale właśnie dzięki takiemu zbliżeniu nauczania do życia osiąga się tu nawet w dziedzinie wykształcenia umysłowego tak dobre wyniki, iż można twierdzić, że one zupełnie równoważą poniesioną stratę.

Główne jednak korzyści, płynące z ognisk wychowawczych, leżą w dziedzinie wychowania moralnego. F. Reinhold w sprawozdaniu z działalności założonego przez siebie ogniska dopatruje ich się przedewszystkiem w tem, iż mło-

dzień w ognisku dużo lepiej żywa się z sobą, niż w wielkomijskich klasach szkolnych, a przytem pozostaje pod nieustannym wpływem wykształconej, stojącej na wysokim poziomie moralnym i całkowicie jej oddanej siły wychowawczej, która tu ma bez porównania więcej sposobności do wychowawczego oddziaływania, niż podczas zwykłych lekcyj szkolnych. Głównym jednak wychowawcą staje się s p o ł e c z n o ś ć, do której siłą rzeczy należą nietylko uczniowie i uczennice, jak to zazwyczaj bywa w mieście, ale i nauczyciele. Społeczność ta wymaga przedewszystkiem p o r z ą d k u. W izbie, szafie, szufladzie, na umywalni bardzo tu mało miejsca. Bez ścisłego przestrzegania porządku we wszystkim odrazu musiałoby powstać najgorsze zamieszanie. Codziennie w ognisku szkoły żeńskiej Reinholda wychowawczyni obchodzi wszystkie izby i bada wprawnym wzrokiem, czy łóżka dobrze posłane, czy bielizna gładko ułożona w szufladach, czy ubrania powieszono jak należy, czy jaki włos nie pozostał w grzebieniu, czy szklanka zupełnie czysta? Po wieczery każda izba otrzymuje ocenę z porządku, której uczennice oczekują prawie z takim samym napięciem, jak oceny za pracę szkolną. Wkrótce wytwarza się duch klasy, wymagający od jednostki chętnego podporządkowania się całości, duch nie tolerujący braku uprzejmości, samolubstwa, bezwzględności. Wiele dzieci nie ma rodzeństwa. Nie mogą one wobec tego nabyć cnót społecznych w rodzinie. Jakże dobrze wpływa na nie kilkutygodniowy pobyt w ognisku wiejskiem, gdzie stają się członkami jednej wielkiej rodziny! Niektóre rozpieszczone dzieci dziwią się z początku, że tutaj muszą czyścić własne obuwie, słać łóżko, sprzątać, obierać ziemniaki do obiadu, ciągnąć wodę ze studni, usługiwać innym przy stole. Wkrótce jednak wciągają się w ten rodzaj pracy i poczynają w niej widzieć miły obowiązek.

Wszelkie różnice stanowe się zatracają. W mieście nie

podobna tego osiągnąć. Chociaż bowiem podczas nauki szkolnej wszystkie dzieci traktuje się jednakowo, to jednak po lekcjach jedne z nich idą na ślizgawkę, a inne muszą pomagać ojcu w warsztacie albo matce w kuchni. W ognisku niema bogatych i biednych. Nikomu nie wolno mieć coś, czego nie mają towarzysze (ki). Gdy jedno dziecko otrzyma z domu paczkę ciastek, musi oddać ją klasie do równego podziału. Szczególnie uspołeczniająco działa śpiew. Wymaga on podporządkowania się wszystkim wspólnemu celowi. Daje radość łącznego działania, wspólnego dzieła. Po śpiewie najlepiej można poznać, jaki duch ożywia daną klasę. To też w ognisku wiejskiem śpiewa się ciągle: podczas zajęć gospodarskich, na wycieczkach, o szarej godzinie.

Wychowawcy żyją tu w najściślejszej łączności z młodzieżą, dzieląc z nią, pracę, zabawę i odpoczynek. To im pozwala poznać dzieci dużo wszechstronniej niż w szkole, gdzie zazwyczaj uwagę przyciągają ku sobie tylko te uzdolnienia i tylko te właściwości kształtujących się charakterów, które mają wpływ na postępy w naukach. Są to jednak tylko poszczególne cechy dziecka, które się tu rozpatruje w oderwaniu od całości, jaką stanowi żywa istota ludzka. To daje powód do licznych pomyłek pedagogicznych, które nieraz prostuje dopiero pobyt w ognisku wiejskiem. Niejeden uczeń, niejedna uczenica daje się tu poznać wychowawcom z zupełnie nowej strony. Ale i oni także dają się poznać młodzieży jako ludzie, jako charaktery, co sprzyja nawiązaniu się licznych nici wzajemnego szacunku i wzajemnej sympatji. A te uczucia bardzo wiele znaczą w dziele wychowania moralnego. One to dopiero stwarzają grunt, na którym ono może w pełni się rozwinąć.

Na tym gruncie też Reinhold pragnie oprzeć wychowanie religijne młodzieży. Szlachetne uczucia, wysokie ideały, którymi ożywiają się wychowawcy, gdy trafią do serc młodzień-

czych, stają się dla nich objawieniami boskiego świata. Drugą dziedziną, w której młodzież znaleźć może Boga, jest przyroda. Widok nieba gwiazdnego, szum górskiego lasu napędza wrażliwe umysły uczuciem religijnym. Na dowód przytacza Reinhold następujące wspomnienie z czasów, spędzonych w ognisku. Na jednej z wycieczek wszedł on wraz z uczennicami swojemi na szczyt, panujący nad okolicą. Był wieczór; w dole rozciągało się ciemne morze lasów; w oddali tu i ówdzie światełka; nad głowami—niebo usiane gwiazdami. Dyrektor dał wyraz temu, co czuł, w krótkim przemówieniu. Uczennice zanuciły pieśń zciszonemi głosami. Potem zaległo milczenie. Wtedy w ciemności jedna z dziewczynek przemówiła: „Ach, Panie Dyrektorze, gdybyśmy zawsze tu byli, to jestem przekonana, że wszystkie stałybyśmy się o wiele lepszymi”¹⁾).

Sprawozdanie dyrektora Reinholda świadczy o tem, że podjęta przez niego próba została uwieńczona zupełnem powodzeniem. To zachęciło inne szkoły frankfurckie do naśladowania. Ogniska wychowawcze, które w ten sposób powstały, wkrótce zwróciły na siebie uwagę władz szkolnych. W początku 1921 r. pruskie ministerstwo oświecenia publicznego poleciło władzom drugiej instancji zachęcać szkoły innych większych miast do zakładania tego rodzaju urządzeń. Odtąd sprawa nabiera rozgłosu, wytwarza się ruch w kierunku zakładania ognisk, i liczba ich poczyną szybko wzrastać. Daje o tem pojęcie następujące zestawienie:

w roku 1919	założono	ognisk	5
„ 1920	„	„	10
„ 1921	„	„	14
„ 1922	„	„	14
„ 1923	„	„	8
„ 1924	„	„	20
„ 1925	„	„	33

¹⁾ F. Reinhold. Die Landhoimbewegung, Paedagogisches Zentralblatt, 1925, strona 450 i n.

W roku 1926 ilość ognisk doszła już do 120. Z nich 100 służy poszczególnym szkołom zarówno elementarnym jak średnim, a pozostałych 20 należy do związków szkół. Niektóre z takich ognisk rozrosły się do olbrzymich rozmiarów. Są to już całe wsi dziecięce, mogące pomieścić po kilkaset i więcej dzieci naraz. Tak np. we wsi dziecięcej Wegscheide znajduje pomieszczenie 1300 dzieci ze szkół elementarnych i średnich miasta Frankfurtu. Od 1921 roku są tam wysyłane wszystkie najwyższe oddziały szkół elementarnych, oraz młodzież szkół wydziałowych i średnich, należąca do tego samego rocznika szkolnego (wiek życia: 14 — 15 lat). Ponieważ w szkołach frankfurckich jeden taki rocznik obejmuje od 7.000 do 8.000 młodzieży, przeto całą tę masę podzielono na 6 grup po 1.200 do 1.300 głów w każdej. Grupy te wyjeżdżają do Wegscheide kolejno, przyczem każda bawi na wsi przez 28 dni. Wegscheide jest czynna od kwietnia do października. Od 1921 roku przemieszkało w niej już 40.000 dzieci na świeżem powietrzu, wśród lasów, pod opieką stałego lekarza i paru sanitariuszek.

Zaciekawi to czytelnika, gdy dodam, iż ta wieś dziecięca powstała na miejscu dawniejszego obozu wojennego. Podczas wojny, mianowicie, rząd niemiecki pobudował tu baraki dla żołnierzy. Smutną sławę posiadała wtedy Wegscheide. Świadczy o tem następująca legenda, którą jeden z żołnierzy zapisał na deskach swojej pryczy: — „Gdy Jezus pewnego razu przechodził przez te okolice, spotkał go młody żołnierz, pogrążony w głębokim smutku. Na zapytanie Pana, czego mu brakowało, odpowiedział: „Przeznaczono mię do Wegscheide”. Wówczas Jezus odwrócił się i gorzko zapłakał”. — Czy nie jest to rzeczą piękną, że dzięki usiłowaniom pedagogów te baraki, które tak jeszcze niedawno budziły przerażenie w dorosłych, teraz stały się miejscem radosnej pracy i zabawy tak licznej młodzieży?

Na uwagę zasługuje systematyczność, z jaką Niemcy cały ten ruch organizują.

Staraniem Centralnego Instytutu dla spraw wychowania i nauczania¹⁾ dnia 6 i 7 października 1925 r. odbył się pierwszy zjazd kierowników wiejskich ognisk wychowawczych, oraz osób, interesujących się tą sprawą. Na zjeździe tym luźnym dotychczas chodzące ogniska zorganizowały się w Związek niemieckich ognisk szkolnych (Reichsbund deutscher Schullandheime), który wyłonił swój zarząd. Komunikaty tego zarządu, oraz wszelkie dane dotyczące ognisk wychowawczych pojawiają się w piśmie: „Pädagogisches Zentralblatt”, będącem organem Centralnego Instytutu. Z osobnego działu tego pisma, zatytułowanego: Landheimbewegung, można się dowiadywać o rozwoju tego ruchu. Poza tem źródłem informacji jest sprawozdanie z wymienionego zjazdu, wydrukowane w 10-tym zeszycie z 1925 roku, tegoż pisma. Wreszcie w 1926 roku Centralny Instytut wydał osobną książkę, poświęconą temu tematowi²⁾. Na końcu jej przytoczono całą literaturę przedmiotu.

Powstanie wiejskich ognisk wychowawczych i dotychczas osiągnięte w nich wyniki muszą, oczywiście, interesować każdego pedagoga. Mamy tu niewątpliwie do czynienia z piękną inicjatywą, zmierzającą do złączenia braków wychowania młodzieży wielkomięjskiej. Czy u nas tego rodzaju ogniska odpowiedziałyby istniejącym potrzebom?

Gdyby ktoś wątpił o tem, powołując się na to, że wielkich miast mamy znacznie mniej niż Niemcy, musiałbym zwrócić uwagę, że zato nasze większe miasta są dużo gorzej urządzone od niemieckich. W szczególności trzeba to powiedzieć

¹⁾ Zadaniem tej instytucji, założonej przez rząd niemiecki w Berlinie w 1915 r., jest ogniskować wiadomości o sprawach wychowania, oraz organizować poczynania na tem polu.

²⁾ Das Schullandheim, Julius Beltz, Langensalza, 1926.

o miastach b. zaboru rosyjskiego. Kto zna przedmieścia Warszawy, kto ma pojęcie o tem, co to jest Łódź, Będzin, Sosnowiec, jakie tam są lokale szkolne, w jakich warunkach tam się wychowuje młodzież, ten zapewne uzna za słuszną myśl, którą już wyraziłem we wstępie, iż ta potrzeba, która w Niemczech doprowadziła do utworzenia ognisk wychowawczych, istnieje i w naszych większych miastach, tylko wskutek zaniedbania tych miast, wskutek opłakanego stanu urządzeń w większości szkół u nas zaznacza się z jeszcze większą siłą.

Czy zakładanie ognisk wychowawczych zaradzi tej potrzebie, albo ją przynajmniej częściowo zaspokoi? Po doświadczeniach niemieckich trudno o tem wątpić; — pod jednym wszakże warunkiem: — że i u nas do dzieła wezmą się tak dobrzy organizatorowie, tak oddani sprawie i uzdolnieni pedagogowie, jak Reinhold i jego współpracownicy. Ogniska wychowawcze, bowiem, jak wszelkie urządzenia szkolne, wtedy dopiero mogą spełnić należycie swoje zadanie, kiedy je ożywią swoim duchem nauczyciele i wychowawcy, stojący na wyżynie swego wysokiego, ale zarazem jakże trudnego powołania. Zastąpmy ich ludźmi pozbawionymi kultury naukowej, estetycznej, moralnej, pedagogicznej, a wszelkie, chociażby najlepsze instytucje wychowawcze będą, jak młyn wodny pozbawiony wody.

Pierwszą wiadomość o wiejskich ogniskach szkół wielkomiejskich podałem naszym sferom pedagogicznym w 1926 r., wygłaszając na ten temat kilka odczytów, oraz drukując o tem artykuł w Ruchu Pedagogicznym. Wystąpienia te nie pozostały bez echa. Kilka już szkół średnich w Warszawie postanowiło założyć własne ogniska na wsi. W paru wypadkach plan ten już się realizuje. Sprawiłoby mi to wielkie zadowolenie, gdybym mógł za kilka lat uzupełnić tę pracę sprawozdaniem o rozwoju ognisk wiejskich u nas.

W tej chwili jeszcze na to za wcześnie.

System Daltoński

Wstęp.

Tak zw. system Daltoński należy do reform pedagogicznych, które wyjątkowo szybko zyskały rozgłos światowy. Pierwszy jego pomysł zrodził się w głowie nauczycielki amerykańskiej, Heleny Parkhurst, w 1911 r. Po kilku próbach, przerwanych przez wojnę światową, urzeczywistniła go ona w całej pełni dopiero w 1920 r. w szkole średniej (high school) miasteczka Dalton stanu Massachussetts. Stąd nazwa, jak widzimy, przypadkowa. Autorka woli nazywać swój system laboratoryjnym.

W tym samym roku, dzięki sprawozdaniu w dodatku do Times'a, stał on się znany w Anglii, gdzie zyskał więcej zwolenników, niż w ojczyźnie jego inicjatorce. Od tego czasu laboratoryjny system Daltoński (the laboratory Dalton Plan) toruje sobie drogę do coraz to nowych szkół w Anglii, dominacjach imperjum brytyjskiego, w Ameryce, Rosji, Chinach i Japonii. W Londynie od kilku lat już istnieje stowarzyszenie zwolenników tej reformy¹⁾.

Konferencja pedagogiczna imperjum brytyjskiego²⁾

¹⁾ Dalton Assotiation, 35 Cornwall Gardens, Kensington, London, S. W. 7.

²⁾ The Imperial Education Conference. Tego rodzaju konferencje odbywają się co trzy lata i przyczyniają się znacznie do ustalenia poglądów na sprawy wychowania w imperjum brytyjskiem.

w 1914 r. poświęciła całe posiedzenie omawianiu systemu Daltońskiego, a brało w tej konferencji udział 400 delegatów z najrozmaitszych części olbrzymiego imperjum. Jak stąd widać, reforma, zapoczątkowana w małej mieścinie amerykańskiej, stała się ważnym w świecie pedagogicznym zdarzeniem. Nic też dziwnego, że wywołała sporą już literaturę w różnych językach, głównie jednak w angielskim. Czytelnik znajdzie spis głównych publikacyj, poświęconych temu zagadnieniu, na końcu tej pracy.

1. Braki systemu klas szkolnych.

Jaka jest myśl przewodnia systemu Daltońskiego? Jakie braki chce on usunąć, do jakich zmierza celów?

Jego inicjatorka taką daje odpowiedź na te pytania: „Daltoński system laboratoryjny nie jest systemem lub metodą, któraby na skutek wiekowej praktyki zakrzepla w jednostajną i niezmienną formę, nakładającą piętno na następujące po sobie pokolenia uczniów, jak owce są piętnowane przed złączeniem w stado. Nie jest to program nauczania, aż nazbyt często przemieniający się w maszynę do wyciskania pięt na jednostkach, chwyconych w tryby systemu. Mówiąc praktycznie, jest to sposób organizowania wychowania, godzący ze sobą czynności nauczania i uczenia się. W razie inteligentnego zastosowania stwarza on warunki, ułatwiające nauczycielowi nauczanie, a uczniowi uczenie się”¹⁾).

Już stąd można wnosić, iż mamy tu do czynienia z pomysłem, wskazującym nowy sposób o r g a n i z o w a n i a nauczania w szkole. Wybitny pedagog angielski, John Adams, pisząc o systemie Daltońskim, uznał go za najbardziej może

¹⁾ Helen Parkhurst, Education on the Dalton Plan. London, G. Bell and So., 1924, str. 29.

dramatyczne i systematyczne zerwanie z przekazanym nam przez tradycję systemem klas szkolnych¹⁾.

System Daltoński, istotnie, godzi w tradycyjny sposób organizowania pracy szkolnej według klas, złożonych z młodzieży mniej więcej jednego wieku, ale jeszcze bardziej radykalnie zwraca się przeciwko związanym z tym systemem tygodniowym rozkładom zajęć szkolnych, — tym rozkładom, które z góry na cały nieraz rok przepisują, jakim tematem każda klasa ma się zajmować o każdej godzinie, kiedy klasy mają pracować, a kiedy odpoczywać.

System klas szkolnych, obmyślony w XVI wieku przez głośnego pedagoga — humanistę, Jana Sturma, zmierzał do uporządkowania niezmiernie przedtem chaotycznego życia szkolnego. Dzieląc całą masę młodzieży na klasy, przepisując z góry dla każdej klasy materiał nauczania, którego przeobrażenie decyduje o promocji, ustanawiając tygodniowy rozkład godzin szkolnych, system ten, rozwijając się z biegiem czasu, doprowadził do tego, że teraz wszystko w szkołach odbywa się według dzwonka. Dzwonek bowiem nie tylko oznajmia początek i koniec zajęć szkolnych, lecz również rozstrzyga o tem, kiedy młodzież ma pracować, a kiedy odpoczywać, kiedy ma zacząć interesować się zadaniem arytmetycznym, kiedy skończyć z tem zainteresowaniem, a natomiast skupić całą uwagę np. na czytance z języka ojczystego i t. p. Dzwonek również, znacząc systematycznie godziny, dni, miesiące i okresy szkolne, wybija wreszcie w końcu roku szkolnego tę godzinę, w której uczeń ma we wszystkich przedmiotach, przepisanych na jego klasę, poczynić postępy, uprawniające go do przejścia do następnej klasy. Gdy w kilku przedmiotach jest słaby, musi przez cały następny rok powtarzać

¹⁾ J. Adams, *Modern Developments in educational Practice*, wyd. 2-gie, London, University of London Press, 1922, str. 162.

wszystkie, chociażby w pozostałych przedmiotach poczynił postępy dostateczne, lub nawet dobre.

Siła przyzwyczajenia jest, jak wiadomo, w życiu wielką potęgą. Ona też sprawia, że ten stan rzeczy bardzo wielu ludziom wydaje się czemś zupełnie naturalnem. Są jednak i tacy, których panujący w naszych szkołach system klasowy oddawna już razi swą nienaturalnością. Im przytem bardziej liczą się oni z indywidualnymi odchyleniami uzdolnień u dzieci i młodzieży, im głębiej wnikają w psychologję zainteresowania, wysiłku i pracy, tem bardziej muszą być z niego niezadowoleni. To nam tłumaczy, dlaczego system klasowy tak często i tak ostro bywał krytykowany przez przedstawicieli nowszych kierunków pedagogicznych.

Co mu zarzucano?—Przedewszystkiem, iż nie uwzględniła ogromnej różności uzdolnień młodzieży. System klasowy zbudowany jest na założeniu, że wszystkie dzieci, stanowiące jedną klasę szkolną, są mniej więcej jednakowo uzdolnione do wszystkich przedmiotów szkolnych, w związku z czem nasuwa się przypuszczenie, iż większe lub mniejsze postępy z poszczególnych przedmiotów wynikają z niejednakowej pilności. Założenie podwójnie fałszywe: — po pierwsze, dlatego, że w zwykłej klasie szkolnej zawsze istnieją uczniowie mniej i więcej zdolni od przeciętnej masy, po drugie dlatego, że oprócz uczniów mniej więcej jednakowo uzdolnionych we wszystkich kierunkach zdarzają się chłopcy i dziewczęta o t. zw. zdolnościach jednostronnych, a więc np. wybitnie zdolni do nauk ścisłych, ale niezdolni do języków, lub odwrotnie. Wszystkich tych uczniów system klasowy zmusza do posuwania się naprzód we wszystkich przedmiotach mniej więcej równym frontem, a jeśli to im się nie udaje, skazuje ich na powtarzanie w ciągu całego roku wszystkich przedmiotów swojej klasy. Czyż trzeba tłumaczyć, jak wiele na tem tracą uczniowie mniej zdolni, lub jednostronnie uzdolnieni? Ale

i wybitnie i wszechstronnie uzdolnionym dzieje się tu nie mała krzywda. Nie grozi im, co prawda, powtarzanie tej samej klasy, o ile nie są skończonymi leniuchami. Ale zato wszystko przychodzi im zbyt łatwo, co się odbija ujemnie na rozwoju ich umysłów i charakterów, a w związku z tem posuwają się oni naprzód nie tak szybko, jakby to odpowiadało ich większym siłom.

Drugi zarzut możnaby sformułować w następujący sposób: — system klasowy organizuje, co prawda, w pedantyczny sposób czynności nauczycieli i czynności uczniów, ale nie dba o to, aby nauczanie i uczenie się wiązało się ze sobą w szkole w sposób organiczny. A tymczasem od tego zawisło powodzenie całej pracy szkolnej. Cóż bowiem jest warte najlepsze nauczanie, jeśli uczniowie nie wydobywają z siebie tego zainteresowania, tej uwagi, tej pracy, której potrzeba, aby się mogli czegokolwiek nauczyć? Gdy tego w klasie brakuje, praca nauczyciela podobna jest do gry wirtuoza na zepsutym i rozstrojonym fortepianie. Jego palce wykonały wszystkie ruchy po mistrzowsku. Cóż stąd, gdy jedne klawisze nie odpowiadają zupełnie, a inne odzywają się tonem zachrypłym, fałszywym.

Zarzut ten wymaga jeszcze bliższych wyjaśnień. Jakkolwiek bowiem jedną z największych bolączek szkoły tradycyjnej jest niewątpliwie to, że w niej praca uczniów źle odpowiada pracy nauczyciela, to jednak bynajmniej jeszcze nie jest jasną rzeczą, dlaczegoby przyczyną, a przynajmniej jedną z przyczyn tego braku miał być system klas szkolnych. Z pozorów nawet mogłoby się zdawać, że te dwie sprawy nie pozostają ze sobą w żadnym bliższym związku. Czyż bowiem system klasowy nie czyni dość, wyznaczając na te same godziny szkolne zarówno pracy nauczycieli, jak uczniów? Związać te prace ze sobą w sposób organiczny — to, mógłby

ktoś mniemać, jest już zadaniem m e t o d wychowania i nauczania.

Takby się zdawało, — odpowiedzią krytycy systemu klasowego, — a jednak tak nie jest. Trudno, oczywiście, zaprzeczyć, jakoby jednym z zadań metod wychowawczych i dydaktycznych nie było wiązanie nauczania i uczenia się w jedną harmonijną całość. I owszem, do tego celu trzeba zmierzać przez metody. Ale nie tylko przez metody. Organizacja pracy szkolnej wywiera również wpływ na tę sprawę, może bowiem ułatwiać osiągnięcie tego celu, lub utrudniać, a nawet wręcz uniemożliwiać. W jaki sposób? — zaraz się dowiemy.

Zastanówmy się tylko, co musi czynić nauczyciel, aby sobie zapewnić współpracę uczniów? Powinien on odwoływać się do ich zainteresowania, z niego bowiem tylko wynika ten wysiłek młodzieży, który nadaje jej pracy wartość prawdziwie kształcącą. Zainteresowanie również jest tym węzłem, którego potrzeba, aby cele, do których nauczyciel chce prowadzić młodzież, stały się celami samej młodzieży. Zainteresowanie zatem przedmiotem nauczania i wynikająca z niego praca uczniów: — to jest warunek, od którego w głównej mierze zależy współpraca uczniów z nauczycielem.

Jakież warunki dla zrodzenia się tego zainteresowania, tej pracy stwarza tradycyjny system klasowy i związany z nim tygodniowy rozkład godzin? Otóż dzieli on czas pracy szkolnej na krótkie, 50-cio minutowe obecnie, okresy szkolne i każe w każdym z tych okresów zajmować się coraz to innym przedmiotem. Zastanówmy się, czy ktoś poza szkołą pracuje w ten sposób umysłowo? Oczywiście, nie! A dlaczego? Bo taki system nie pozwala się na niczem skupić, nic zgłębić, nic doprowadzić do końca. Gdy mamy do wykonania jakąś trudniejszą pracę umysłową, zazwyczaj zamykamy się z nią, siedzimy nad nią po kilka godzin aż do zmęczenia. Dobrze jest przytem, gdy możemy myśleć tylko o niej.

Gdyby nam, ludziom dorosłym, kazano codziennie po pięć do sześciu razy przeskakiwać z tematu na temat, powiedzieli-byśmy, że to nas rozprasza, że to działa zabójczo na naszą myśl twórczą, na nasze zainteresowanie. Cóż dopiero, gdyby nam dzwonek przerwał pracę w chwili, gdy ona może najlepiej nam idzie, nakazując zapomnieć o naszym przedmiocie, aby po 10 lub 15 minutach zabrać się do zupełnie czego innego! Czy obracanie się w takim młynie nie zniechęciłoby nas do pracy? Czy ten pedantyczny porządek nie wystudziłby w nas najgorętszych zainteresowań?

A jednak tradycyjna szkoła każe młodzieży interesować się licznymi przedmiotami nauczania, każe jej pracować umysłowo, ba, nawet z zapałem, z inwencją w takich właśnie warunkach! Cóż dziwnego, iż mimo wszystko, co się w pedagogice pisze o potrzebie budzenia zainteresowań, szkoła tradycyjna tak często zainteresowania młodzieży przytłumia, wystudza. Brak głębszego związku między pracą nauczycieli i pracą młodzieży jest już tylko nieuchronnym skutkiem tego smutnego zjawiska.

Wreszcie, po trzecie, systemowi klasowemu zarzucano i to, że on w niedostatecznym stopniu przyczynia się do uspołecznienia młodzieży. Organizuje on, co prawda, młodzież w grupy, pracujące w jednej izbie szkolnej w ciągu szeregu lat szkolnych, ale nie sprzyja wytwarzaniu się współpracy uczniów różnych klas, różnego wieku, różnego stopnia rozwoju. Poza tem w obrębie jednej klasy tępi on pomaganie sobie wzajemnie na lekcjach, zaliczając je do przestępstw szkolnych. (Przykazaniem szkoły tradycyjnej jest, że każdy uczeń powinien pracować na swój własny rachunek. Inaczej też trudno stawiać sprawę, gdy się prowadzi lekcje w klasie szkolnej systemem masowym.

Następstwem zaś tego jest, że każdy z uczniów klasy na lekcji szkolnej może co najwyżej z a i n t e r e s o w a ć

się wynikami pracy kolegów, ale od czynnego udziału w ich pracy powinien się bardzo często powstrzymywać. A ponieważ zachowanie takiej postawy nie jest łatwe wobec silnie w wieku chłopięcym i młodzieńczym działających popędów społecznych, uczuć koleżeństwa, przyjaźni, przeto na tem tle dochodzi do nieustannych konfliktów pomiędzy uczniami i szkołą. Taki stan rzeczy doprowadza do tego, że młodzież pomaga sobie wzajemnie, łączy się w ściślejsze społeczności pracy dopiero poza szkołą, a nieraz wbrew intencjom szkoły.

Czy można powiedzieć, aby szkoła w tych warunkach należycie przygotowywała swoich wychowanków do życia społecznego? Z pewnością nie! Życie bowiem społeczne nie jest tylko stykaniem się ze sobą jednostek, chociażby nie pozbawionem wzajemnego zainteresowania. Ono jest przede wszystkim oddziaływaniem na siebie i współpracą. I szkoła także, o ile tylko chce swoich wychowanków uspołeczniać, musi dążyć do tego, aby oni w jej murach łączyli się we wspomagające się nawzajem społeczności wspólnej pracy i wspólnego działania. Jeden to z naczelných postulatów pedagogiki współczesnej. J. Dewey w niedawno wydanej książce p. t. „Demokracja i wychowanie” dał mu wyraz w następującem zdaniu: „Wychowanie demokratyczne nie może przestać na uczynieniu z jednostki inteligentnego uczestnika życia grupy, do której ona bezpośrednio należy; — zadaniem jego jest doprowadzić różne grupy do takiego stałego oddziaływania na siebie, aby żadna jednostka, żadna grupa ekonomiczna nie mogła przypuszczać, aby potrafiła żyć niezależnie od innych”¹⁾.

Oto są ujemne strony systemu klasowego. Jak już mó-

¹⁾ J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New-York, 1921.

wiłem, przedstawiciele nowszych kierunków pedagogicznych zwracali na nie uwagę już oddawna, starając się zarazem znaleźć środki zaradcze. Aby zapobiec złym następstwom nauczania dzieci rozmaicie uzdolnionych według jednego schematu, starano się lepiej przystosować metody nauczania do właściwości i potrzeb poszczególnych uczniów; gdy zaś się okazało, że postulat indywidualizowania w nauczaniu nie daje się zrealizować w dostatecznym stopniu, jeżeli klasy składają się z młodzieży bardzo rozmaicie uzdolnionej, poczęto szukać ratunku w ściślejszym doborze młodzieży do klas szkolnych według uzdolnień. T. z. system Mannheimski jest za naszych czasów najpełniejszym wyrazem tego dążenia. Brakowi zainteresowania uczniów pracą szkolną i wynikającemu stąd nieskoordynowaniu uczenia się z nauczaniem starano się zaradzić przez doskonalenie metod nauczania. Wychodząco przytem, najwidoczniej, z założenia, iż jeśli uczniowie nie interesują się dość głęboko przedmiotem, nie pracują nad nim dość intensywnie, dość samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela, to głównym winowajcą musi być nauczyciel, bądź to wskutek tego, że jest niedostatecznie przygotowany do swego powołania, bądź, że grzeszy brakiem gorliwości, zapału, talentu. Stąd wynikało, że dążąc do zwalczania tego zła, kładziono główny, jeśli nie wyłączny nacisk na podnoszenie poziomu wykształcenia nauczycieli, oraz ulepszanie metod nauczania. Wreszcie lepsze wyniki w dziedzinie wychowania społecznego starano się osiągnąć przez wprowadzanie do szkół różnych form samorządu uczniowskiego, oraz coraz częstsze zastosowanie masowego prowadzenia lekcji, przez pracę laboratoryjną, z którą doskonale się godzi łączenie się młodzieży w większe lub mniejsze społeczności pracy.

Zajęcia laboratoryjne stanowiły pierwsze poważniejsze odstępstwo od tradycyjnego systemu organizowania pracy

szkolnej. Do czasu jednak wystąpienia Heleny Parkhurst odbywały się one jeszcze w ramach dawnego systemu klasowego. Wogóle, wszystkie wymienione dotychczas usiłowania były do siebie podobne pod tym względem, że chciały zaradzić brakom systemu klasowego różnemi ubocznymi sposobami przy jednoczesnem zachowaniu samego tego systemu. Z odmiennem ustosunkowaniem się do tej uświęconej przez kilka wieków organizacji pracy szkolnej spotykamy się właściwie dopiero u Heleny Parkhurst. Oryginalność obmyślonej przez nią reformy polega właśnie na tem, że ona zwraca się przeciwko samemu systemowi klasowemu, a jeszcze bardziej przeciwko związanemu z nim tygodniowemu rozkładowi godzin. Bo też autorka systemu Daltońskiego straciła wiarę w to, aby zło płynące z wadliwej organizacji nauczania, można było naprawić zapomocą jakichkolwiek sposobów ubocznych. Chorobę, trawiącą nasze życie szkolne, trzeba leczyć przez usunięcie wszystkich jej przyczyn. Jedną zaś z nich jest, zdaniem naszej autorki, wadliwa organizacja pracy wychowanków. Chcąc zatem gruntownie naprawić szkołę, nie dość jest pracować nad lepszym przygotowaniem nauczycieli, nie dość doskonalić metody nauczania i wychowania, nie dość dobierać młodzież według uzdolnień: — trzeba jeszcze zdobyć się na odwagę, potrzebną do zreformowania tradycyjnego systemu klasowego i usunięcia ze szkoły tygodniowych rozkładów godzin.

To właśnie czyni system Daltoński. — Co daje wzmian? — Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w następnych rozdziałach.

2. Przejście od systemu klasowego do nowej organizacji pracy szkolnej.

Niechaj mi będzie wolno zacząć od zdania sprawy, w jaki sposób jedna ze szkół amerykańskich przeszła pod kie-

runkiem H. Parkhurst od starej do nowej organizacji pracy szkolnej¹⁾). Była to szkoła powszechna. W pięciu jej wyższych oddziałach, poczynając od czwartego, a kończąc na ósmym, ostatnim, znajdowało się 150 dziewcząt i chłopców w wieku od 9 do 13 lat. Każdy oddział liczył przytem po trzydziestu uczniów i uczennic.

Każdy z tych oddziałów zajmował osobną izbę szkolną i był pod opieką osobnej nauczycielki. Nauczanie było dwurazowe. Lekcje rozpoczynały się przed południem o godzinie 9 rano i trwały do godziny 1 po południu, poczem następowała godzinna przerwa obiadowa. Po obiedzie dzieci miały jeszcze dwie lekcje od godziny 2-ej do 4-ej. Godziny przedobiednie przeznaczono na główne przedmioty, któremi były: matematyka, historia, geografja, język ojczysty (angielski), oraz nauki ścisłe (fizyka, chemja, przyrodoznawstwo). Wszystkich tych przedmiotów w każdym oddziale musiała uczyć nauczycielka, opiekująca się tym oddziałem. Godziny poobiednie przeznaczano na naukę języka francuskiego, muzyki, rysunku, gimnastyki, szycia i gotowania. Przedmioty te powierzano pomocniczym siłom nauczycielskim.

Na radach pedagogicznych szkoły o systemie Daltońskim mówiło się już oddawna. Pewnego dnia kierowniczka szkoły zaprosiła pięć nauczycielek wyższych oddziałów na rozstrzygającą naradę. Żadna z nich nie była całkowicie zadowolona z dotychczasowej organizacji nauczania. Wszystkie narzekały na to, że muszą rozpraszać swoje siły, ucząc pięciu różnych przedmiotów. Wszystkie przyznały, że im się pomimo największych wysiłków nie udaje wzbudzać w młodzieży na lekcjach głębszego i żywszego zainteresowania. Wszystkie wreszcie stwierdziły, że w ich klasach niepodobna przy-

¹⁾ Opowiada o tem H. Parkhurst w IV rozdziale swojej książki: *Education on the Dalton Plan*.

stosować wysokości wymagań i długości okresów wysiłku do nierównych zdolności poszczególnych dzieci.

Po szeregu pytań, zadanych przez kierowniczkę, wyjaśniło się, iż każda z nauczycielek ma jakiś umiłowany przedmiot, którego radaby uczyć w ciągu wszystkich godzin szkolnych. Wśród tak usposobionego grona kierowniczka wreszcie postawiła wniosek, aby zerwać z dotychczasowym systemem szkolnym i spróbować nowego, który pozwoli każdej z nauczycielek oddać się jednemu tylko przedmiotowi szkolnemu. Wniosek ten został przyjęty z radością, poczem grono nauczycielskie przystąpiło do jego realizacji.

Właśnie rozpoczynały się ferje świąteczne. W czasie wolnym od nauki wykonano pierwszą serję prac przygotowawczych. Polegały one na zmienieniu dotychczasowego urządzenia izb szkolnych. A więc wszystkie geograficzne książki, mapy, globusy zebrano w jednej izbie. W drugiej rozmieszczono wszystkie pomoce do nauczania historii, trzecią przeznaczono na matematykę, czwartą — na nauki ścisłe, piątą — na język ojczysty. Bibliotekę szkolną rozdzielono na pięć działów i każdy z nich umieszczono we właściwej izbie. Ławki szkolne ustawiono w każdej izbie frontem do siebie w pięć grup, odpowiadających ilości oddziałów, po sześć miejsc w każdej. Po tych zmianach pięć klas szkolnych, z których każda była dotychczas przeznaczona dla innego oddziału, przeistoczyło się w pięć pracowni, poświęconych pięciu różnym przedmiotom szkolnym. A ponieważ w każdej z tych pracowni miały jednocześnie uczyć się grupami dzieci wszystkich pięciu oddziałów, przeto dla uniknięcia możliwego, zwłaszcza w początkach, zamieszania na froncie każdego z pięciu rzędów ławek w każdej pracowni umieszczono cyfry oddziałów: IV, V, VI, VII, VIII. Cyfry te znikły zato z drzwi, prowadzących do izb szkolnych. Zamiast nich z zewnątrz umieszczono napisy: Pracownia języka angielskiego, Pra-

cownia historii, Pracownia geografji, Pracownia matematyki, Pracownia przyrodoznawstwa. Ponieważ teraz żaden z uczniów nie miał mieć jemu tylko służącej ławki szkolnej, a w niej pomieszczenia na swoje drobne rzeczy, przeto w hallu szkoły ustawiono szafki z tyłu schowankami, wielu było uczniów. Wreszcie z niepotrzebnego teraz gabinetu pomocy szkolnych zrobiono pokój nauczycielski, którego szkoła dotychczas nie miała, i przeobrażenie zewnętrznego urządzenia szkoły stało się faktem dokonany.

Teraz przyszła kolej na rzecz najtrudniejszą. Trzeba było opracować plan pracy dla każdego z pięciu przedmiotów i pięciu oddziałów na najbliższy miesiąc w ten sposób, aby każdy uczeń, wszedłszy do którejkolwiek pracowni, zastał tam jasno na piśmie zredagowaną wskazówkę, nad czem ma pracować.

Tego rodzaju zadania (po angielsku: assignments) projektował z początku każdy nauczyciel z własnego przedmiotu, następnie jednak stały się one przedmiotem rozważań całego grona nauczycielskiego, chodziło bowiem o uzgodnienie wymagań z poszczególnych przedmiotów. Przy tej sposobności okazało się dopiero, jak wygórowane były wymagania poszczególnych nauczycieli, jak wiele trzeba było wykreślić z ich projektów, aby one w sumie nie przekroczyły sił ucznia.

Gdy po ferjach świątecznych uczniowie zgromadzili się w szkole, kierowniczką wytłumaczyła im, na czem ma polegać zmiana w organizacji pracy. Dowiedzieli się oni, że od-tąd już nie będzie ani tygodniowego rozkładu godzin, ani dzwonek. Każdy uczeń ma prawo wybrać sobie jedną z pięciu pracowni i pracować tam tak długo, jak zechce, poczem może przejść do innej znowu według własnego wyboru. Każdy uczeń rozporządza swobodnie czasem od godziny 9-tej

do 12-tej i jest osobiście odpowiedzialny za racjonalne jego użycie.

Nauczyciele będą służyli radą i pomocą. Szkoła będzie kontrolowała i oceniała postępy w każdym z przedmiotów. Dopóki uczeń nie odrobi wszystkich zadań, przeznaczonych na najbliższy miesiąc, nie otrzyma on dalszych zadań na miesiąc następny. O godzinie 12-tej oddział IV zbierze się w pracowni matematyki, gdzie kierowniczką tej pracowni będzie miała z nim zwykłą lekcję. Podobnie oddział V będzie miał o tej godzinie lekcję języka angielskiego, oddział VI — historii, VII — geografii, a VIII — przyrodoznawstwa.

Aby ułatwić w tym pierwszym dniu decyzję dzieciom zainteresowanym, ale zarazem nieco stropionym nowością, kierowniczka podzieliła każdy z oddziałów na pięć różnych grup i każdą z tych grup skierowała do innej pracowni. Sprawozdanie z pracowni geografji jest typowe. Da ono pojęcie o tem, co się działo tego ranka i w innych pracowniach.

Każda z grup, wydzielonych z pięciu różnych oddziałów, usiadłszy w przeznaczonych dla siebie ławkach, odczytała przeznaczone dla siebie zadanie miesięczne. Jego odpis otrzymał każdy uczeń. Nauczycielka geografji, chodząc od grupy do grupy, udzielała rad i wyjaśnień, poczem dzieci pogрузyli się w pracy, od czasu do czasu tylko wymieniając pocichu między sobą uwagi, lub zwracając się do nauczycielki, gdy potrzebowały jej pomocy. Po ukończeniu pewnej części miesięcznego zadania, uczeń zaznaczał na osobnych wykazach (graphs) wiele pracy wykonał. Nauczycielka zapytywała go wówczas, do której chce przejść pracowni. W razie wahania się radziła mu pozostać na miejscu, dopóki się nie namyśli; stopniowo coraz więcej uczniów zaczęło opuszczać pracownię, na ich zaś miejsce napływali uczniowie z innych pracowni. Nauczycielka witała każdego z nich, jak się wita miłych gości, aby ich ośmielić i zachęcić.

O godzinie 12-tej każdy z oddziałów zgromadził się w innej pracowni na 45-cio minutową lekcję. Była ona poświęcona omówieniu zagadnień i trudności, które się nasuwały uczniom w związku z planem pracy danego przedmiotu. Tego rodzaju lekcje nazwano konferencjami: każdy oddział miał mieć jedną taką konferencję codziennie z innego przedmiotu. Dwie poobiednie godziny poświęcono na zajęcia z przedmiotów nie uwzględnionych w godzinach rannych, a więc na muzykę, rysunki, pracę ręczną, ćwiczenia cielesne i naukę gospodarstwa domowego. Obcy język (francuski) z początku zaliczono do zajęć poobiednich (minor subjects), później jednak przeniesiono go do grupy przedmiotów rannych (major subjects).

Dzieci, jak zapewnia p. Parkhurst, oswoiły się z nową organizacją pracy bardzo szybko. Już po 20 minutach poczęły one się orjentować w swych prawach i obowiązkach. W następnych dniach, tygodniach i miesiącach tylko się potwierdziły dodatnie wyniki tego pierwszego eksperymentu.

Ostrożniej o tej sprawie wypowiada się A. J. Lynch, kierownik szkoły elementarnej w Londynie¹⁾.

Zastosował on system Daltoński w swej szkole z pewnemi zresztą zmianami i jest wielkim zwolennikiem tej reformy. Po trzech latach próby stwierdza jednak, że dzieci, już przyzwyczajone do starego systemu klasowego, nie tak łatwo dają sobie radę w nowych warunkach, wymagających od nich dużo więcej samodzielności i odpowiedzialności. „Przejdźcie od systemu klasowego”, powiada on, „gdzie wszystko się robiło za dziecko, do systemu, przy którym dziecko ma myśleć i pracować za siebie, nie jest łatwe i nie należy się spodziewać, aby wszystkie dzieci odrazu stanęły na wysokości zadania. Wiele z nich to czyni, lecz inne po-

¹⁾ Headmaster of West Green School, Tottenham.

trzebują kierownictwa i nadzoru zanim wejdą w swoją kolej. Doświadczenie wskazuje, że potrzeba około 6 miesięcy, aby osiągnąć ten wynik. Proces ten trzeba powtarzać z każdą nową grupą chłopców, napływających z klas niższych do klas, pracujących na zasadzie systemu Daltońskiego”¹⁾).

3. Zasady nowej organizacji pracy szkolnej.

a. C e l e.

Trzy cele przyświecały autorce systemu Daltońskiego. Pierwszym z nich było zapewnienie uczniowi w szkole **swobody**, potrzebnej do pracy umysłowej o charakterze wychowawczym. Ideał swobody w wychowaniu przejęła H. Parkhurst od Pani M. Montessori, pod której kierunkiem przez pewien czas pracowała. Podobnie jak Montessori, pragnie ona wyzwolić dziecko z powijaków tego systemu, przy którym uczeń jest tylko odbiorcą wiadomości, podawanych mu przez nauczyciela. Słusznie twierdzi ona, że stara pedagogika zwracała uwagę głównie na czynność nauczyciela, a więc na nauczanie. Doprowadziło to do przerostu nauczania a jednocześnie do zagłuszenia pracy ucznia, a więc uczenia się. Dochodziło nieraz do tego, że nauczyciel przez nadmierne gadanie w klasie zupełnie wypierał pracę swoich uczniów ze szkoły do domu. Ten stan rzeczy nie jest zadowalający. Szkoła powinna stać się miejscem, gdzie się uczeń uczy. Aby jednak to stać się mogło, muszą się w szkole zmienić role nauczyciela i ucznia. Nauczyciel musi się wyrzec pretensji do wszechwładnego rządzenia umysłami swoich uczniów. Zamiast być jedyną osobą na-

¹⁾ A. J. Lynch, *Individual Work and The Dalton Plan*. London, P. Philip and. S., 1925, str. 95.

prawdę czynną w klasie, powinien on ustąpić na drugi plan. Głównem jego zadaniem powinno być przygotowywanie pomyślnych warunków dla pracy uczniów, dyskretne kierowanie nią przez udzielanie rady i pomocy, wreszcie kontrolowanie i ocenianie jej wyników.

Uczeń natomiast z zapatrzonego w nauczyciela słuchacza ma się przekształcić w pracownika, znajdującego w szkole dobrze urządzone warsztat pracy i przyjazną dla niej atmosferę swobody. H. Parkhurst zastrzega się, że swoboda, o którą jej chodzi, nie ma być dowolnością, a tembardziej brakiem posłuszeństwa. I owszem, musi się ona łączyć z poszanowaniem praw szkolnych i odpowiedzialnością za własne czyny. Tak pojętą swobodę uznaje ona za pierwszą zasadę swojego systemu.

Drugim jej celem jest wytworzenie w szkole ducha współdziałania, który powinien wiązać zarówno uczniów, jak nauczycieli w społeczność wychowującej pracy. Chodzi jej o to, aby nauczyciele nie odgradzali się w szkole od uczniów sztuczną powagą, ale z nimi współpracowali i współżyli, jak rodzice współżyją ze swojemi dziećmi, a starsi towarzysze z młodszymi. Zależy jej również na tem, aby uczniowie zupełnie swobodnie łączyli się ze sobą w większe i mniejsze grupy pracy. Otoczenie ucznia ma się w ten sposób stać dla niego szkołą życia społecznego. Ma on w niej przejąć się myślą, że jest członkiem społeczeństwa, że mu niezmiernie wiele zawdzięcza, że dla jego dobra ma żyć i pracować. Ma, co więcej, nawyknąć do współpracy i współżycia z innymi, i to nietylko z rówieśnikami, lecz również z młodszymi i starszymi od siebie towarzyszami pracy.

Trzecim wreszcie jej celem jest uczynienie pracy uczniów świadomą i celową. Złe jest, gdy posuwają się na ślepo za nauczycielem, nie rozumiejąc, dokąd ich prowadzi,

Dzieci, podobnie jak dorośli, uczą się, dobierając środki do celów. Wystarczy uczynić ucznia odpowiedzialnym za sposób wykonania pewnego zadania, aby począł instynktownie szukać najlepszej drogi do tego celu. Gdy obrany sposób zawodzi, odrzuca go i próbuje innego, — pyta wreszcie o radę starszych kolegów lub nauczyciela. Wynikająca w ten sposób dyskusja przyczynia się do wyjaśnienia jego pojęć i planu postępowania. Gdy dojdzie do celu, czyn dokonany napełnia go radością powodzenia. Jest on wcieleniem wszystkiego, co myślał, odczuł i przeżył, usiłując go spełnić. Jest to naprawdę doświadczenie życiowe. Jest to kultura, zdobyta drogą indywidualnego wysiłku i kolektywnego współdziałania. Nie jest to już szkoła, — ale życie ¹⁾.

b. Środki. Praca laboratoryjna.

Nazywając swój system laboratoryjnym, H. Parkhurst zaznaczyła, iż pracę laboratoryjną uważa za główny środek, wiodący do osiągnięcia sformułowanych powyżej celów. Ten typ pracy, jej zdaniem, wskazany jest nie tylko w takich przedmiotach, jak fizyka, chemia i przyrodznawstwo, lecz również przy uczeniu się matematyki i przedmiotów humanistycznych. Dobrze urządzona pracownia języka ojczystego (angielskiego) da dostęp dziecku do kompletnych wydań autorów, pozwoli mu zrobić odkrycie, iż Milton napisał więcej, niż jeden sonet, zetknie je z faktem, iż autorowie różnią się w poglądach na ten sam przedmiot. Jednym słowem, że

¹⁾ H. Parkhurst, tamże, str. 15 — 20.

świat jest pełen niezliczonych zagadnień, których niepodobna zawrzeć w jednej książce ¹⁾).

Tego rodzaju pracy mają służyć pracownie szkolne. Widzieliśmy, w jak prosty sposób H. Parkhurst przeobraziła zwykłe klasy w swojej szkole w pracownie, poświęcone różnym przedmiotom nauczania. Stało się to bez najmniejszych kosztów, a nawet z pewną oszczędnością. Dla niektórych bowiem przedmiotów, jak np. dla geografji, więcej trzeba było zakupywać pomocy szkolnych, gdy się je rozmieszczało po wszystkich klasach, niż wówczas, kiedy się je wszystkie zebrało w jednej pracowni. Tak było w niezasobnej, elementarnej szkole na prowincji. Szkoły zasobniejsze mogą, oczywiście, urządzać swoje pracownie z dużo większym nakładem. Gdy raz taka pracownia powstanie, zasoby jej zazwyczaj zwiększają się nieustannie dzięki darom nauczycieli, uczniów, oraz ich rodziców. Z punktu widzenia pedagogicznego szczególnie wartością należy przyznać pomocom naukowym, wytwarzanym dla umiłowanego warsztatu pracy przez samych uczniów i nauczycieli. Im więcej tego rodzaju wkładów osobistej pracy, w tem większym stopniu laboratorjum szkolne staje się własnem ogniskiem uczniów i nauczycieli. O to właśnie chodzi. Niemiecka autorka, M. Steinhaus ²⁾), która w 1923 r. zwiedzała „zdaltonizowane” szkoły londyńskie, zaświadcza, iż izby szkolne w wielu z nich zupełnie już utraciły surowy, sztywny charakter klas szkolnych; przypominają one raczej wesołe i miło urządzone ogniska domowe, w których się pracuje swobodnie i przyjemnie.

¹⁾ tamże.

²⁾ M. Steinhaus, H. Parkhursta Dalton Plan und seine Verwendung in England, Langensalza, J. Beltz, 1925.

Swobodna, a jednak pełna oddania się praca: — oto jest duch, wypełniający pracownie szkolne przy systemie Daltońskim. Ktoś mógłby przypuścić, iż młodzież wyzwolona z karbów systemu klasowego będzie bezmyślnie chodziła od pracowni do pracowni, zakłócając spokój potrzebny do pracy, nie mogąc się skupić na niczem, nie mogąc nic porządnie opracować. Wszystkie osoby, które obserwowały system Daltoński w praktyce szkolnej, zgodnie zaświadcniają, że tak nie jest. Do obowiązków nauczyciela, kierującego pracownią, należy dopilnować, aby w niej panowała atmosfera pracy. Dotychczasowe eksperymenty świadczą o tem, że to się udaje o wiele łatwiej, niż trzymanie w ryzach klasy szkolnej przy starym systemie. Dzieci w pracowni pogrążają się w pracy z całym zapamiętaniem, jak to zresztą bywało i na zwykłych lekcjach podczas wypracowań piśmiennych. Tylko że tutaj niema tego gorączkowego nastroju, tego strachu, który tam, jak koszmar wisiał nad całą gromadą. Dzieci pracują z przejęciem, ale swobodnie i wesoło. Nie są one też obowiązane do siedzenia bez ruchu na jednym miejscu. I owszem, wolno im siadać, gdzie chcą i w jakim chcą towarzystwie, wolno wertować w bibliotece pracowni, lub innych jej pomocach naukowych, wolno zwracać się do towarzyszków pracy i nauczyciela o rady i wskazówki. Bezwzględne milczenie nie jest nakazane. W pracowniach panuje przyciszony gwar pracy, do jakiego przywykliśmy już zresztą w warsztatach szkolnych i laboratorjach fizycznych, chemicznych i przyrodoznawczych.

Nie należy też mniemać, jakoby system Daltoński zmierzał do zupełnego zastąpienia lekcji szkolnych przez pracę laboratoryjną, albo, jak się p. H. Parkhurst wyraża, nauczania—przez uczenie się. Reforma, o której mowa, nie jest tak radykalna; a przytem odznacza się plastycznością i poczuciem rzeczywistości; sporo też znamy jej odmian. Jej inicjatorka, jej

zwolennicy pragną tylko przywrócić w szkole równowagę pomiędzy swobodną pracą ucznia i kierowniczą pracą nauczyciela. W tej myśli obok zajęć laboratoryjnych zachowują oni znacznie zresztą zredukowane lekcje, odbywane z klasą. Lekcje te, albo *k o n f e r e n c j e*, odbywają się w warunkach lepszych niż zwykle z kilku względów. Przedewszystkiem dlatego, że są rzadsze. Młodzież skutkiem tego nie jest niemi przesycona, przeciwnie, sama odczuwa ich potrzebę, a nawet, jak zapewnia A. J. Lynch, oczekuje ich, jak świątecznej uroczystości. — Po drugie, zagadnienia, rozpatrywane na takich konferencjach, przygotowane są przez poprzednią pracę laboratoryjną uczniów. Podczas niej spotykają się oni z różnymi trudnościami, różne wątpliwości narzucają się ich umysłom. Te właśnie trudności i wątpliwości są przedmiotem rozważania na konferencjach klasowych. Łatwo zrozumieć, że młodzież bierze dużo bardziej czynny udział w dyskusjach, toczących się nad zagadnieniami, które ona przeżyła, niż nad pytaniami, narzucanemi jej przez nauczyciela. A taki zazwyczaj charakter mają pytania rozważane na lekcjach przy starym systemie klasowym. Nie należy wreszcie lekceważyć i tej okoliczności, że lekcje przy sysetmie Daltońskim mogą się odbywać w pracowniach, gdzie się pod ręką znajdują wszelkie pomoce naukowe, służące danemu przedmiotowi nauczania.

W rozdziale poprzednim była już mowa o tem, jaki był wymiar czasu, poświęconego na pracę laboratoryjną i konferencje w kierowanej przez p. H. Parkhurst szkole elementarnej. Tutaj podamy dane, dotyczące angielskiej szkoły średniej żeńskiej, mianowicie: The County Secondary School for Girls, Streatham. Rozdział czasu przeznaczonego na pracę laboratoryjną i lekcje jest tam następujący:

K l a s y :		II		III		IV		niższa V		wyższa V	
Rodzaj zajęć:		Pracownia	Lekcje	Pracownia	Lekcje	Pracownia	Lekcje	Pracownia	Lekcje	Pracownia	Lekcje
Przedmioty szkolne.	Religia		1		1		1		1		1
	Anielski	3	2	4	2	4	2	4	2	5	1
	Historja		2	4	2						
	Geografja	2	1			4	2	4	2	5	1
	Francuski	2	4	3	3	4	2	4	2	5	1
	Drugi język obcy					3	3*	4	2*	4	2
	Arytmetyka	4	2					2	1		
	Matematyka	1	1	3	3	4	2	4	2*	4	2
	Przyrodoznawstwo	1	2	4	2	4	2	4	2	4	2
	Rysunki	2	1	2	1	2	1	2	1		1
	Szycie	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2*
	Gotowanie					2	1	albo: 2	1		
	Śpiew		2		1		1		1		1
	Gimnastyka i gry.		3		2		2		2		2

UWAGA. Nauczyciel nie jest obowiązany prowadzić lekcji w ciągu całej godziny. Może on dać na początku objaśnienie, a następnie pozwolić uczniom na pracę laboratoryjną.

Gwiazdkami oznaczono przedmioty fakultatywne.

c. „A s s i g n m e n t s”.

Tak się nazywają, jak już wyjaśniliśmy, opracowane na piśmie przez grono nauczycielskie szkoły wskazówki, z których uczeń dowiaduje się, nad czym ma pracować w laboratorium każdego przedmiotu w przeciągu z góry wyznaczonego czasu. Zazwyczaj „assignment”, który będziemy nazywali z a d a n i e m, obliczony jest na okres miesięczny. Rozpada on się wtedy na cztery „perjody”, obejmujące pracę obliczoną na jeden tydzień. Każdy wreszcie perjod składa się z jednostek (units), zawierających pracę na jeden dzień z danego przedmiotu. Ponieważ w roku szkolnym jest dzie-

sięć miesięcy, przeto dziesięć zadań miesięcznych składa się na roczny wymiar pracy, zwany „kontraktem”.

Nieoczekiwana to dla nas nazwa. Tłumaczy się ona tem, iż w szkołach amerykańskich pracę ucznia uważa się za spełnienie obowiązku, wynikającego z kontraktu. Taki kontrakt, podpisywany przez ucznia przed rozpoczęciem pracy nad każdym z zadań miesięcznych, ma wygląd następujący:

K O N T R A K T U C Z N I A.

Ja , uczeń klasy , zobowiązuje się wykonać zadanie miesięczne Nr. z przedmiotu

Data i podpis.

W szkołach angielskich tego rodzaju kontraktów uczniowie nie podpisują. Sprzeciwił się temu duch, panujący w tych szkołach. Skrytykował je tak poważny pedagog, jak T. P. Nunn, profesor pedagogiki w uniwersytecie Londyńskim.

O tygodniowym i dziennym wymiarze czasu, przeznaczonego na każdy przedmiot, da pojęcie następująca tabela, przyjęta w kierowanej przez Lynch'a West Green School w Londynie. Przypominam, iż jest to szkoła elementarna.

Przedmioty	Ogólna ilość godzin, przeznaczona na dany przedmiot	Ilość godzin po odliczeniu lekcyj.	Wymiar pracy dziennej.
J. Angielski	5 godzin	5 godzin	60 minut
Literatura	5 „	4 „	48 „
Matematyka	4 „	3 „	36 „
Geografia	2 „	1 „	12 „
Historja	2 „	1 „	12 „
Rysunki	} 2 „	} 1 „	} 12 „
Przyrodznawstwo			
R a z e m:	20 godzin	15 godzin	3 godziny

UWAGA. Dla zrozumienia tej tablicy trzeba wziąć pod uwagę, iż szkoły angielskie pracują 5 dni w tygodniu, sobota bowiem jest wolna od zajęć szkolnych.

Wyznaczenie 36 lub 12 minut na pracę dzienną w zakresie jakiegoś przedmiotu nauczania, ma, oczywiście, tylko znaczenie dla nauczyciela, który kieruje się temi danymi przy opracowywaniu zadań miesięcznych. Uczeń nie jest skrępowany żadnym rozkładem godzin. Może on np. kilka godzin, albo kilka dni z rzędu poświęcić pracy nad geografją lub historją, aby następnie dopiero zabrać się do innego przedmiotu. Tak też uczniowie czasem czynią. Nie wolno im tylko rozpocząć pracy nad nowem zadaniem miesięcznem, dopóki poprzedniego nie wykonali we wszystkich przedmiotach. Ilość czasu, przewidzianego na różne przedmioty, jest rozmaita. Wymiar pracy dziennej waha się od 60 do 12 minut. Jednak każdy wymiar pracy dziennej przyjęto nazywać jednostką pracy (unit). Stąd wynika, że jednostki w różnych przedmiotach nie są sobie równe.

Ale wróćmy do zadań miesięcznych. Odgrywają one w systemie Daltońskim bardzo ważną rolę. Jeśli sobie uświadomimy, że z nich to uczeń dowiaduje się, nad czem ma pracować w ciągu całego miesiąca, to zgodzimy się z p. Parkhurst, iż powodzenie całej reformy w dużym stopniu zawisło od umiejętnego i starannego opracowania zadań miesięcznych. Toteż metodzie ich opracowania w literaturze naszego przedmiotu dużo poświęcono miejsca.

Oto są główne wymagania, którym ma odpowiedzieć dobrze ułożone zadanie miesięczne:

1. Powinno być opracowane na piśmie w sposób zrozumiały dla każdego dziecka. W tym celu wszystkie szczegóły powinny być przedstawione z punktu widzenia dziecka, nie zaś nauczyciela. Każdy uczeń powinien dostać odpis (maszynowy) zadania.

2. Czas, którego wymaga wykonanie każdej części zadania, powinien być obliczony możliwie jak najdokładniej. Zadania z różnych przedmiotów powinny być uzgodnione ze sobą w ten sposób, aby dały się wykonać w czasie, którym

rozporządza uczeń. Tematy ich winny się nawzajem uzupełniać i popierać!

3. Ponieważ siły uczniów jednej klasy są nierówne, przeto też i zadania miesięczne muszą być ustopniowane według trudności. Dlatego to każde zadanie miesięczne powinno mieć co najmniej trzy warjanty: jeden przeznaczony dla najlepszych pracowników, drugi dla średnich i trzeci dla słabszych. Uczeń z każdego przedmiotu wybiera ten warjant, któremu spodziewa się podołać.

4. Zazwyczaj na zadanie miesięczne składają się następujące wskazówki:

- a) **W s t ę p:** wprowadzający ucznia w czekającą go pracę. Powinien on go do niej zachęcić, zwracając np. jego uwagę na teoretyczną lub praktyczną doniosłość zagadnienia.
- b) **T e m a t,** lub to, co stanowi samo sedno zagadnienia lub zagadnień.
- c) **S a m o z a d a n i e,** np. zadania rachunkowe, wykonania jakiejś mapy geograficznej, rysunku i t. p.
- d) **W y p r a c o w a n i e** piśmienne.
- e) **P r a c a** ustna, np. wyuczenie się napamięć wiersza, prawidła, prawa, pieśni i t. p.
- f) **Z a w i a d o m i e n i e** o czasie i temacie **k o n f e r e n c y j** z danego przedmiotu, aby się uczniowie mogli do nich przygotować.
- g) **W s k a z a n i e l i t e r a t u r y,** a więc książek, podręczników, encyklopedyj poleconych do przejrzania, zwykle z podaniem strony lub rozdziału.
- h) **O b l i c z e n i e** c z a s u potrzebnego dla wykonania każdej pracy z osobna.
- i) **Z w r ó c e n i e** uwagi na obrazy, mapy, tablice, okazy, wystawione w pracowni w związku z tematem miesięcznego zadania.

- j) Wiadomość o tem, które z wykonanych prac będą zaliczone przez nauczycieli innych przedmiotów i w jakim wymiarze¹⁾).

Kilka przytoczonych poniżej przykładów pozwoli się zapewne czytelnikowi szybciej zorjetować, jak wygląda assignment, od tych ogólnych wyjaśnień. Zaczerpnę je z wydawanej przez A. J. Lynch'a serji p. t.: „Individual Work Assignments”²⁾). Jest to zbiór wypróbowanych w jego szkole zadań miesięcznych z poszczególnych przedmiotów nauczania w szkole elementarnej.

H I S T O R J A.

Kontrakt I. Czwarte zadanie miesięczne³⁾).

PIERWSZY TYDZIEŃ.

Wiecie wszyscy, jak Anglicy lubią morze. Za dawnych jednak czasów wcale tak nie było. Gdy Henryk VII wstąpił na tron w 1485 r., tylko niewielu Anglików odważało się na dalszą podróż morską. Mieli oni powód do obawiania się morza. Za owych czasów nie było latarni morskich, ani innych znaków, ostrzegających żeglarzy przed niebezpiecznymi skałami, i dużo okrętów ulegało rozbiciu. Poza tem żeglarze byli narażeni na napady rozbójników morskich, którzy mogli

¹⁾ por. M. Steinhaus, Helen Parkhursts Dalton Plan und seine Verwendung in England, Langensalza, J. Beltz, 1925, str. 20.

²⁾ London, G. Philip and. So.

³⁾ Ponieważ system Daltoński zaczyna się w elementarnej szkole Lynch'a od klasy IV, a obowiązek szkolny zaczyna się w Anglii od lat 5-ciu, przeto pierwszy kontrakt przeznaczony jest dla dzieci dziewięcioletnich. Zadanie czwarte przypada na czwarty miesiąc roku szkolnego.

ich pozbawić nie tylko majątku, lecz również życia. Zmiana nastąpiła, kiedy inne narody poczęły wysyłać wielkich żeglarzy na odkrywanie nowych krajów. Było to pobudką dla Anglików. Toteż ku końcowi okresu Tiudorów daje się zauważyć wśród Anglików rosnące zamiłowanie do morza i żeglugi, z którego obecnie jesteśmy tak dumni.

Przeczytajcie:

„Pierwsi żeglarze angielscy” (The Rise of English Seamen, Piers Plowman, księga V, str. 56—66).

„Wzrost floty królewskiej”. (The growth of The Royal Navy, Piers Plowman, ks. VII, str. 41—48).

Lektura będzie policzona za trzy jednostki pracy, każda zaś odpowiedź (pisemna) na poniżej podane pytania za jedną jednostkę czasu, (czyli pracę jednego dnia).

Pytania:

1. a) Co to był Ocean Hiszpański (the Spanish Main)?
b) Wymień kilku żeglarzy z czasów królowej Elżbiety, którzy żeglowali po nim.
2. a) Kogo nazywamy „Ojcem floty angielskiej”?
b) Przytocz szczegóły, dotyczące największego okrętu wojennego, zbudowanego przez Henryka VIII.

Lektura domowa:

„Na oceanie Hiszpańskim”, (G. A. Herty).

„Angielscy żeglarze XVI stulecie” (J. A. Froude).

DRUGI TYDZIEŃ.

Każdego z was zaciekawi historia Niezwyciężonej Armady. Filip hiszpański był w tym czasie nie tylko najpotężniejszym monarchą Europy, lecz również potężną podporą Kościoła katolickiego. Dowiedziecie się z rozdziałów, które teraz macie przeczytać, że Anglja za czasów Elżbiety była przodkiem państwem protestanckim. Dlatego Filip pragnął zniszczyć potęgę i wpływ Anglii.

W tym celu przez trzy lata budował on tę potężną flotę. Możecie być pewni, że użył wszelkich środków, jakimi rozporządzał, aby dopiąć celu. Nadejście Armady było najdonioślejszym zdarzeniem w okresie Tiudorów. Z tego, coście czytali zeszłego tygodnia, mogliście wywnioskować, iż Anglicy nie zaspali gruszek w popiele. Naród zebrał swe siły do wielkiej rozprawy morskiej z największą flotą ówczesnego świata.

Przeczytajcie:

„Królowa Elżbieta i Wielka Armada” (Warner, str. 124—9).

„Hiszpańska Armada” (Self Help History, str. 206—23).

Czytanie będzie policzone za pracę czterech dni, a odpowiedź na poniżej przytoczone pytania za pracę jednego dnia.

Pytania:

1. Co to była Hiszpańska Armada?
2. Dlaczego nazwano ją Niezwyciężoną?
3. Kiedy ona wyruszyła w drogę?

Lektura domowa:

„Westward Ho! (Charles Kingslay).

TRZECI TYDZIEŃ.

Czytajcie dalej historję Armady, dowiedcie się o odważnym czynie Drake'a, który opóźnił jej nadejście. Następnie będziecie czytali o walce, opisanej w kilku listach admirałów do Franciszka Walsingham, głównego sekretarza stanu w tym okresie rządów Elżbiety. Dowiedcie się wreszcie od Froude'a, znakomitego historyka okresu Tiudorów, jak powróciły do Hiszpanji resztki rozbitej floty, płynąc dokoła Szkocji i Irlandji. W drodze poniosła ona nowe straty na skutek burz, które ją spotkały u irlandzkich wybrzeży.

Przeczytajcie:

„Przybycie i odejście Armady” (Scenes of Tudor Times, str. 75—114).

Lektura będzie policzona za pracę czterech dni, a odpowiedź na niżej przytoczone pytania da brakującą jednostkę pracy.

Pytania:

1. Wymień nazwisko hiszpańskiego admirała.
2. Kto dowodził flotą angielską?
3. Jaką pozycję zajął Drake?
4. W jaki sposób Hiszpanie zostali rozbici?

Lektura domowa:

„Clare Avery” (Emily S. Holt).

CZWARTY TYDZIEŃ.

Opuścimy teraz okres Tiudorów i zwrócimy uwagę na okres Stuartów. Zaczyna on się od wstąpienia na tron Jakóba I i kończy śmiercią jego prawnuczki, królowej Anny, obejmując okres z górą stu lat.

Wiele rzeczy was zainteresuje w tym zastanawiającym okresie. Należy on w historii Anglii do najgroźniejszych i najbogatszych w wypadki.

Spotkacie się tu z wielu burzliwemi i przejmującemi zdarzeniami: Wojna domowa doprowadziła do egzekucji Karola I, a rewolucja zmusiła Jakóba II do opuszczenia tronu. Był to czas, w którym zaszły doniosłe zmiany polityczne w życiu narodu. Następstwa tych wielkich zmian widoczne są do dnia dzisiejszego nie tylko w formie rządu, istniejącej u nas, lecz również u wszystkich cywilizowanych narodów świata. Stuartowie stracili władzę na skutek zatargu z parlamentem, a parlament wyszedł zwycięsko z tej walki.

Przeczytajcie:

„Wielki dramat okresu Stuartów” (Self Help History, str. 9—19).

Będzie to policzone za pracę dwu dni, a każde z pytań da wam jeden dzień pracy.

Pytania:

1. Wypiszcie imiona królów z dynastji Stuartów w porządku ich następowania po sobie.
2. Co jest wielkim wynikiem, który pozostał po okresie Stuartów?
3. Wymień nazwiska znakomitych pisarzy, którzy przekazali nam zdarzenia owych czasów.

G E O G R A F J A.

Kontrakt IV. Dziesiąte zadanie miesięczne ¹⁾).

PIERWSZY TYDZIEŃ.

Węlna.

W naszym klimacie bardzo dużo wełny wchodzi w ubrania, które nosimy, zwłaszcza w zimie. Zapewne nie zdajecie sobie sprawy, wiele wełny nosimy na sobie np. w styczniu. Spójrzcie na waszą marynarkę, czapkę, kamizelkę, pończochy, palto i t. d. Wszystkie te części ubrania, jeśli nie są z czystej wełny, w każdym razie zawierają ją w dużej proporcji.

Już w wiekach średnich wełna uchodziła za znaczną część bogactwa narodowego. Jego symbolem był też ów „worek wełny”, który dotąd można widzieć w izbie lordów.

Obecnie produkujemy towarów wełnianych za wiele milionów funtów; stanowią one jeden z najważniejszych naszych wytworów. Corocznie też wywozimy ogromną ich ilość.

Rozpatrzmy się przedewszystkiem w siedliskach naszego przemysłu wełnianego. W początkach wieku XVIII zachodni obwód Yorkshire stał się ważnym ośrodkiem wytwarzania wyrobów wełnianych, i dotąd jest głównym siedliskiem tego przemysłu. Zachodnia część Anglii dokoła Frome (Somerset) i południowe okolice Szkocji dokoła Hawick i Galashiels także są z tego znane. Słyszeliście z pewnością o szkockich „tweeds”.

Narysuj mapę północnej Anglii; zakreśl granice

¹⁾ Z pewnemi skróceniami i opuszczeniem rysunków i diagramów.

hrabstwa Yorkshire, zaznacz bieg Ouse i jej głównych dopływów, oznacz miasta: — Leeds, Bradford, Halifax, Huddersfield, Wakefield.

Posłuż się następującymi pomocami:

mapą Anglii w twoim atlasie,

ścienną mapą Anglii,

książką: „Brytyjskie wyspy” str. 45,

albo: „Geografią handlową brytyjskich wysp” str. 98,

albo: „Wheatons Suggestive Atlas of British Isles”, str. 23,

albo: „Regional Geography for Intermediate Classes”, str. 41.

Wymiar pracy: 2 jednostki.

Dlaczego przemysł wełniany powstał tam właśnie?

Weź pod uwagę te dwie główne przyczyny:

1) Wełnę można było dostać na miejscu z Peninów i innych gór, gdzie hodowano owce.

2) Siły do poruszania maszyn otrzymywano z licznych w tych okolicach potoków, których prąd obracał koła wodne. Te same potoki ułatwiały czyszczenie i farbowanie wełny. Obecnie maszyny parowe opalane węglem zastąpiły dawne koła wodne.

Przeczytaj:

„Brytyjskie wyspy”, str. 39—43,

albo: „Drogi przemysłu”, str. 63—73.

Zanotuj sobie, jakim przeróbkom musi ulec wełna zanim stanie się ubraniem.

Wymiar pracy: 2 jednostki.

Rozpatrzmy się teraz, gdzie się znajdują hodowle owiec na naszych wyspach. Narysuj kontur wysp brytyjskich i zaznacz na nim te miejsca.

Wymiar pracy: 1 jednostka.

DRUGI TYDZIEŃ.

Dlaczego owce znajdujemy właśnie tam? Musimy się nad tem zastanowić. Porównaj twój kontur z geologiczną mapą wysp, a zauważysz, że żyją przeważnie tam, gdzie jest grunt kredowy, góry, lub skałki wapienne, nie zaś na nizinach. Dlaczego?

Po pierwsze. Hodowla owiec lepiej się udaje w górach, niż na nizinach, ponieważ w niskich miejscach podlegają one zwykle chorobie nóg.

Po drugie. Wystarczają im ostre i ubogie pastwiska górskie, na którychby się krowy nie utrzymały.

Zdziwicie się zapewne, że według ostatnich obliczeń, na naszych wyspach znajduje się aż 30.000.000 owiec. Jest to duża liczba. Wskazuje ona na to, że hodowla owiec rozwinęła się u nas znacznie.

A jednak, skutkiem szybkiego wzrostu naszego przemysłu wełnianego, zapasy naszej wełny nie wystarczają na potrzeby fabryk; to też większość surowego materiału dla nich musimy sprowadzać z zewnątrz.

Wymiar pracy: 1 jednostka.

Zapoznawszy się z warunkami sprzyjającymi hodowli owiec, bez trudu odnajdziecie na mapie te części świata, gdzie są owce.

Weźcie konturową mapę świata i zaznaczcie na niej, gdzie się znajdują największe hodowle owiec, czyli okręgi, produkujące najwięcej wełny.

Pomocne przy tej pracy wam będą:

ścienna ekonomiczna mapa świata,

albo: „Self Help Geography-The World”, str. 215,

albo: „Wheatons Suggestive Atlas of British Isles”, str. 45.

Po wykonaniu tej pracy zestawcie ją z mapami opadów atmosferycznych i konturami świata.

Coście zauważyli?

Wymiar pracy: 2 jednostki.

Okazało się, że najwięcej wełny produkują: Australja, Nowa Zelandja, Argentyna, południowa Afryka, Rosja, Indje i wyspy Brytyjskie.

Oto są ilości owiec hodowanych w tych krajach:

Australja . . .	około	90.000.000	owiec
Argentyna . . .	„	85.000.000	„
Rosja	„	80.000.000	„
Stany Zjednoczone	„	60.000.000	„
Wyspy Brytyjskie	„	30.000.000	„
Nowa Zelandja .	„	24.000.000	„
Południowa Afryka	„	20.000.000	„

Zaciekawią was teraz szczegóły, dotyczące strzyżenia owiec.

Ma to miejsce, oczywiście, w lecie, kiedy owce mogą się obejść bez wełny. W takich krajach, jak Australja, gdzie fermerzy hodują olbrzymie ilości owiec, trzeba wybierać najszybsze sposoby pracy. Najbardziej współczesną metodą jest strzyżenie zapomocą nożów, poruszanych prądem elektrycznym. Wymaga to wyćwiczonych specjalistów. Strzygą oni zazwyczaj od 12 do 20 owiec na godzinę, choć niektórzy potrafią dojść nawet do 40. Taka szybkość nie jest jednak wskazana, gdyż można przytem poranić owcę. Przyjrzyjcie się wywieszonemu w pracowni rysunkowi, który przedstawia elektryczne strzyżenie owiec. Zwróćcie uwagę na przewodnik elektryczny, połączony z nożycami. W wolnej chwili możecie skopjować ten rysunek.

Wymiar pracy: 1 jednostka.

Wieleż wełny otrzymuje się z wskazanych wyżej hodowli? Powie wam o tem następująca tablica:

Przeciętna roczna produkcja wełny wynosi:

Australja . . . około 600.000.000 funt.

Rosja „ 400.000.000 „

Argentyna . . . „ 350.000.000 „

Stany Zjednoczone „ 250.000.000 „

Nowa Zelandja . „ 160.000.000 „

Wyspy Brytyjskie „ 130.000.000 „

Południowa Afryka „ 80.000.000 „

Nie ze wszystkich tych miejsc sprowadzamy jednakowe lub proporcjonalne do produkcji ilości wełny, ponieważ niektóre z nich wytwarzają wełnę niższej jakości, a inne mało jej mają do zbycia. Nasz import za rok 1921 przedstawia się w następujący sposób:

Nowa Zelandja i Australja przesyłają nam około 1.250.000 bali ¹⁾).

Południowa Afryka przesyła nam około 400.000 bali.

Argentyna przesyła nam około 140.000 bali.

Indje przesyłają nam około 80.000 bali.

Uzmysłów to zapomocą diagramu w swym notatniku.

Wymiar pracy: 1 jednostka.

TRZECI TYDZIEŃ.

Wiemy już, jakie są dwa główne źródła naszego importu. Przustuduj je dokładnie.

Czy potrafisz znaleźć przyczynę zmniejszenia się importu Południowej Afryki około 1900 r. i później?

¹⁾ Jeden bal równa się 500 funtom.

Przeczytaj:

„Gateways of Commerce”, str. 143—156,
albo: „Self Help Geography-The World at Work”,
str. 106—112,
albo: „Man and his Markets”, str. 143—149,
albo: „Commercial Geography of British Isles”,
str. 72—73.

Wymiar pracy: 2 jednostki.

Zużycie wełny w kraju i eksport.

Wiemy już, że na nasze ubrania więcej wychodzi wełny, niż bawełny, żeby już nie wspominać o wełnie, używanej do wyrobu dywanów i t. p. Skutkiem tego sami zużywamy znaczną część naszych towarów wełnianych, pozostawiając na wywóz znacznie mniejszą ilość, niż towarów bawełnianych.

Zwróć uwagę na następujące cyfry:

W 1920 r. przerobiono na Wyspach Brytyjskich 830.000.000 funt. surowej wełny, z tego w kraju zużyto 520.000.000 funt., wywieziono zaś 330.000.000 funt.

Przedstaw te dane na diagramie:

Jaki procent towarów wełnianych zużywamy w kraju?

Jaki procent idzie na wywóz?

W 1920 r. wywóz ten wyniósł 140.000.000 funtów ster. Większość poszła do chłodniejszych krajów świata, gdzie jest zapotrzebowanie na ciepłe ubrania.

Z krajów europejskich są to przede wszystkim:

Rosja, Niemcy, Francja.

Szwecja, Danja,

Z krajów pozaeuropejskich:

Kanada, Argentyna i inne.

Wynika stąd, że nasz wywóz jest przeważnie europejski i kolonialny.

Wymiar pracy: 2 jednostki.

CZWARTY TYDZIEŃ.

Odpowiedz na następujące pytania:

1. Co rozumiesz przez osnowę tkacką i wątek tkacki? Zilustruj swą odpowiedź odręcznym szkicem.
2. Gdzie się znajduje najważniejsze ognisko przemysłu wełnianego na Wyspach Brytyjskich?
3. Dlaczego w Brytanji większe jest zapotrzebowanie na ubrania wełniane niż bawełniane?
4. Podaj bliższe szczegóły o krajach, hodujących najwięcej owiec na świecie.
5. Wskaż cztery kraje, z których sprowadzamy najwięcej wełny.
6. Wytłumacz, dlaczego się owce hoduje przede wszystkim w górskich miejscowościach.
7. Dlaczego Nowa Zelandja, Australja i Południowa Afryka nie przerabia surowej wełny na towary wełniane?
8. Stany Zjednoczone mają bardzo dużo owiec, a jednak wełny nie wywożą. Dlaczego?

Wymiar czasu: 5 jednostek.

d. K o n t r o l a p o s t ę p ó w.

Uczeń przy systemie Daltońskim cieszy się swobodą pod tym względem, że w ciągu miesiąca może rozkładać zadaną mu pracę według własnego uznania. Może on np. przez kilka dni pracować nad jednym przedmiotem, lub dwoma, po załatwieniu się z nimi przechodzić do następnych w dowolnym porządku, może na odrobienie zadania

z jednych przedmiotów zużyć więcej czasu, niż przewidział nauczyciel, z innych — mniej. Wszystko to jednak nie zwalnia go od odpowiedzialności za gospodarowanie czasem i wyniki pracy. I owszem, jest on tą odpowiedzialnością obciążony w dużo większym stopniu od uczniów, prowadzonych za rękę przez nauczyciela. Przy końcu bowiem okresu musi on zdać swoją pracę nauczycielom i uzyskać od nich jej uznanie. Poza przejrzeniem prac pisemnych nauczyciel może ucznia poddać egzaminowi. Ma on zresztą prawo sprawdzać we wszelki sposób jego postępy nie tylko przy końcu okresu, lecz również i w jego ciągu. Okresy pracy, jak już wiemy, są miesięczne. Dla młodszych, nie wdrożonych jeszcze do tego rodzaju pracy uczniów są one krótsze: — tygodniowe. Początkujący uczniowie zazwyczaj na początku okresu odbywają konferencję z nauczycielem, który im pomaga wypracowywać na cały okres szczegółowy plan pracy. Starsi dają już sobie radę sami, w razie zaś wątpliwości proszą nauczyciela o wskazówkę.

Na tem jednak kontrola postępów się nie kończy, zarówno bowiem uczniowie, jak nauczyciele muszą sobie nieustannie zdawać sprawę z tego, wiele pracy wykonano. Pierwsi, aby racjonalnie gospodarować czasem, drudzy, aby wiedzieć, czy poczynione przez nich z góry obliczenia jednostek pracy się sprawdzają, jakie różnice indywidualne zaznaczają się między uczniami, wreszcie, kiedy należy zebrać pewną grupę uczniów na konferencję i jakie z nią omówić tematy. Każdy uczeń powinien mieć zatem wykres wyników swojej pracy, znaczący jej przebieg, jak krzywa ciśnień znaczy ruchy barografu. Dla osiągnięcia tego celu p. H. Parkhurst obmyśliła trzy wykazy (Graphs): 1) wykaz ucznia, 2) wykaz kierownika pracowni i 3) wykaz klasy szkolnej.

Wyglądają one w następujący sposób:

Wykaz ucznia.

Nazwisko ucznia	Nazwa szkoły		Data rozpoczęcia pracy		ilość tygodni	ilość dni	nieobecny
	Jego adres	Wiek	Numer zadania miesięcznego	Data skończenia			
		Klasa					
4-ty tydzień							
3-ci tydzień							
2-gi tydzień							
1-szy tydzień							
Przedmioty	Matematyka	Historja	Geografja	J. Angielski	Przyrodzownictwo	J. Francuski	
Egzaminy							

W pierwszym z tych wykazów uczeń notuje postępy swojej pracy w każdym ze „zdaltonizowanych” przedmiotów w ciągu czterech tygodni, przeznaczonych na odrobienie miesięcznego zadania. Dlatego to wykaz podzielony jest na cztery rubryki, odpowiadające tygodniom, a każdy tydzień na pięć części, odpowiadające dniom pracy, albo jednostkom pracy. Jednostek tych jest pięć w każdym tygodniu, ponieważ szkoły amerykańskie i angielskie są czynne nie w ciągu sześciu, jak u nas, ale w ciągu pięciu dni w tygodniu.

Znaczenie wykonanej pracy odbywa się w następujący sposób. Przypuśćmy, iż uczeń Janek przystąpił do odrobienia pracy miesięcznej 5-go października. Dnia tego udał on się do pracowni matematyki i tam w ciągu dwu godzin wykonał pracę, policzoną w „assignment” za 3 jednostki. Zaznacza on to, prowadząc piórem w kolumnie, zatytułowanej: Matematyka, poczynając od dołu, linią prostopadłą przez trzy rubryki, odpowiadające trzem dniom pierwszego tygodnia. Obok stawia cyfrę: 1, co znaczy: „wykonano w pierwszym dniu pracy”. Uczeń zatem w pierwszym dniu wykonał trzydniową pracę z matematyki. Tego samego dnia udaje się do pracowni języka angielskiego i tam w ciągu godziny odrabia pracę jednego dnia, co oznacza drugą prostopadłą, poprowadzoną w kolumnie, zatytułowanej: Język angielski. Tym razem prowadzi jednak prostopadłą przez jedną podziałkę dzienną i znowu u jej górnego końca pisze cyfrę: 1. I tę bowiem pracę wykonał pierwszego dnia. Następnego dnia pracuje on tylko nad przyrodoznawstwem i w ciągu trzech godzin wykonywa pracę, obliczoną na cztery dni. Wobec tego kreśli prostopadłą od dołu w kolumnie, poświęconej temu przedmiotowi, przekreślając nią cztery podziałkiienne i u górnego

jej krańca stawia cyfrę 2. Znaczy to, że wykonał tę pracę w drugim dniu swej pracy miesięcznej.

Z jego wykazu można w ten sposób wyczytać nie tylko, wiele pracy wykonał, ale w jakim porządku i jakimi częściami.

W rubryce dolnej, zatytułowanej: „Egzaminy”, nauczyciele stawiają po upływie czterech tygodni oceny na podstawie egzaminów miesięcznych, które zresztą odbywają się nie we wszystkich szkołach. Na odwrocie jest miejsce na notatki i uwagi nauczycieli.

Wykaz kierownika pracowni, zwanego instruktorem, przeznaczony jest dla klasy, liczącej do 35 uczniów. W tym wykazie posuwanie się naprzód pracy każdego z uczniów zaznacza się nie prostymi liniami, lecz poziomymi liniami. Nauczyciel na pierwszy rzut oka widzi z tego wykazu, jak daleko posunął się każdy z uczniów w pracy nad jego przedmiotem. Przypuśćmy, iż zauważył on, że pewna grupa uczniów doszła do punktu, gdzie się spotka z trudnościami, wymagającymi objaśnienia. W takim razie wzywa on na oznaczoną godzinę tę grupę uczniów do siebie i udziela jej potrzebnych rad i wskazówek.

Wykaz kierownika pracowni dotyczy wszystkich uczniów jednej klasy i jednego przedmiotu. W wykazie klasy zebrani są wszyscy uczniowie i wszystkie przedmioty. Każda kratka odpowiada jednemu tygodniowi pracy. Ponieważ praca z każdego przedmiotu obliczona jest na 4 tygodnie, przeto przy sześciu przedmiotach uczeń powinien wykonać pracę, obliczoną na 24 tygodnie. Gdyby przedmiotów było więcej, trzeba by w wykazie uwzględnić więcej tygodni. Tak np. przy dziesięciu przedmiotach liczba ich wyniosłaby czterdzieści.

W tym wykazie zaznacza się na początku lub na końcu każdego tygodnia wyniki tygodniowej pracy każdego

ucznia. Przypuśćmy, iż nasz Janek w ciągu pierwszego tygodnia wykonał: z języka angielskiego pracę 7-dniową, z matematyki — 5-dniową, z historii — 4-dniową, z przyrodoznawstwa — 2-dniową, z języka francuskiego — 1-dniową i t. p. Niech w sumie jego praca równa się 45 jednostkom. Ponieważ tydzień składa się z pięciu dni, przeto owych 45 jednostek pracy będzie się równało 9 tygodniom pracy.

Zaznacz się to w wykazie, prowadząc naprzeciwno nazwiska ucznia linię poziomą przez 9 kratek. Inny uczeń mógł w tym czasie wykonać pracę $8\frac{1}{2}$ tygodni, jeszcze inny 4 tygodni i t. p.

Z tego wykazu nauczyciele i kierownik szkoły mogą się w każdej chwili dowiedzieć, czy uczniowie jednej klasy posuwają się naprzód równym frontem, czy też rozbijają się na grupy, pracujące z różną szybkością.

Zazwyczaj zachodzi drugi wypadek. Lepsi uczniowie załatwiają się z zadaniami miesięcznymi, obliczonymi na 20 dni, w ciągu 11 do 13-tu dni, a wówczas dostają zadania dodatkowe.

Słabsi nie mogą w ciągu roku szkolnego więcej wykonać nad 3 do 6 zadań miesięcznych. Ich tempo pracy jest wolniejsze, choć otrzymują zredukowane zadania miesięczne.

O tem, w jaki sposób zdolniejsi uczniowie korzystają z przyznanej im swobody, niech świadczą dwie poniżej przytoczone tablice. Opracował je A. J. Lynch na podstawie omówionych wykazów. Liczby, podane w rubrykach przedmiotów, oznaczają odrobione przez ucznia każdego dnia jednostki pracy. Ogólna ilość tych jednostek równa się 120, co wypada z następującego obliczenia. Na każdy przedmiot przypadają 4 tygodniowe okresy pracy. Ponieważ w tygodniu jest 5 dni pracy, przeto na każdy przedmiot

przypada 20 jednostek pracy. A ponieważ ogólna liczba przedmiotów w tym wypadku równa się 6, przeto na wszystkie przedmioty przypada 120 jednostek pracy.

Rozkład pracy ucznia A.

	Rysunki i Przy- rodozn.	J. An- gielski	Geo- grafja	Historja	Litera- tura	Aryt- metyka	Razem
w 1-szym dniu	—	4	—	—	—	5	9
" 2-gim "	—	—	—	5	—	5	10
" 3-cim "	2	1	5	3	1	5	17
" 4-tym "	—	—	5	—	4	—	9
" 5-tym "	3	3	—	—	—	—	6
" 6-tym "	2	2	—	—	—	—	4
" 7-mym "	—	—	10	—	4	5	19
" 8-mym "	5	—	—	—	5	—	10
" 9-tym "	—	3	—	10	6	—	19
" 10-tym "	5	2	—	2	—	—	9
" 11-tym "	3	5	—	—	—	—	8
Razem . .	20	20	20	20	20	20	120

Rozkład pracy ucznia B.

	Rysunki i Przy- rodozn.	J. An- giel.	Geo- grafja	Historja	Litera- tura	Aryt- metyka	Razem
w 1-szym dniu	—	5	—	—	—	—	5
" 2-gim "	2	—	—	—	4	5	11
" 3-cim "	2	—	—	5	—	—	7
" 4-tym "	2	—	5	—	3	—	10
" 5-tym "	1	1	5	3	3	10	23
" 6-tym "	2	—	—	2	—	—	4
" 7-mym "	1	2	5	—	—	—	8
" 8-mym "	2	—	5	—	—	—	7
" 9-tym "	—	4	—	—	5	—	9
" 10-tym "	5	3	—	5	—	—	13
" 11-tym "	—	5	—	5	—	5	15
" 12-tym "	2	—	—	—	—	—	2
" 13-tym "	1	—	—	—	5	—	6
Razem . .	20	20	20	20	20	20	120

Jak się z tych tablic okazuje, bywa tak, iż uczeń w przeciągu całego dnia pracuje nad jednym przedmiotem. Tak postąpił uczeń B w pierwszym dniu swej pracy. Bywa i tak, że uczeń z każdego przedmiotu opracuje jakąś część. Tak postąpił ten sam uczeń w piątym dniu swej pracy. Ale to są wypadki wyjątkowe. Zazwyczaj uczeń zajmuje się w jednym dniu dwoma albo trzema przedmiotami. Tak też doradzają kierownicy pracowni rozkładać swoją pracę.

Jeśli teraz zwrócimy uwagę na kolumny prostopadłe, to przekonamy się, że z jednymi przedmiotami uczniowie załatwiają się kilku zamachami. Do nich należy przedewszystkiem geografia, następnie historia. Są to przedmioty dla młodzieży łatwe. Inne przedmioty, nastroczające więcej trudności, uczeń opracowuje małymi częściami, ale zato też musi do nich powracać w ciągu wielu dni.

W taki sposób uczeń B „dłubał” najwidoczniej trudne dla niego zadania z rysunków i przyrodoznawstwa.

Obydwaj uczniowie, z którymi tu mamy do czynienia, odznaczali się nie tylko zdolnościami, ale i pilnością. To, że potrafili oni jednego dnia odrobić od 15 do 23 jednostek pracy, należy z pewnością przypisać temu, że, nie zadowolając się godzinami, przeznaczonemi na swobodną pracę w szkole, pracowali jeszcze w domu. Dzięki temu uczeń A wykonał w 11 dni, a uczeń B w 13 dni zadania miesięczne, obliczone na 20 dni pracy. W ich klasie byli z pewnością koledzy, którzy i w tym czasie tej pracy nie skończyli ¹⁾.

4. Wyniki. Ocena.

Do reform wychowania dadzą się zastosować słowa ewangelji: po owocach ich poznacie je. Istotnie, założenia

¹⁾ patrz A. J. Lynch, *Individual Work and the Dalton Plan*, str. 41 — 44.

ogólne, chociażby najpiękniejsze, nie zapewniają w życiu szkolnem powodzenia, o ile nie poprze ich doświadczenie. Eksperyment z system Daltońskim trwa już kilka lat. Możemy i powinniśmy się zatem zapytać, jakie są jego wyniki? Odpowiedzi należy szukać przedewszystkiem w sprawozdaniach ze szkół, do których wprowadzono system Daltoński. Sprawozdań takich jest już w tej chwili sporo. Najwięcej tego rodzaju materiału zawiera się w 2 książkach A. J. Lynch'a: *Individual Work and the Dalton Plan*, oraz *The Rise and Progress of the Dalton Plan*¹⁾. Czerpałem już z tego źródła w poprzednim rozdziale. Będę się niem posługiwał i obecnie.

Zacniemy od kwestyj najbliżej wiążących się z wytkniętymi na początku tej pracy brakami starego systemu klas szkolnych. System ten, przypominam: 1) nie sprzyja uwzględnianiu indywidualnych właściwości i potrzeb uczniów w nauczaniu, 2) stwarza niepomysłne warunki dla pracy młodzieży, płynącej z zainteresowania, a skutkiem tego nie zapewnia należytej harmonji między czynnościami dydaktycznymi nauczycieli i uczniów, 3) rozbijając młodzież szkolną na klasy, uznając pomaganie kolegom przy pracy za wykroczenie szkolne, utrudnia łączenie się młodzieży w społeczności pracy, co znowu jest jednym z najważniejszych postulatów społecznego wychowania.

W jakim stopniu tym brakiem zaradza system Daltoński? — oto jest pytanie, na które mamy teraz odpowiedzieć. Zacnijmy od sprawy indywidualizowania. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż system Daltoński w dużo większym stopniu uwzględnia indywidualne różnice uzdolnień młodzieży od systemu klasowego. Przedewszystkiem wprowadza on trzy stopnie zadań miesięcznych z każdego przedmiotu, pozostawiając przytem ich wybór uczniowi,

¹⁾ Londyn, G. Philip and Co.

korzystającemu zresztą z rad nauczycieli. Dzięki temu zdolniejsi uczniowie otrzymują większy wymiar pracy od przeciętnych, a słabsi mogą się ograniczyć do odrobienia zadań w minimalnym zakresie. Co więcej, uczeń jednostronnie uzdolniony może sobie dobrać w różnych przedmiotach zadania miesięczne takiego stopnia trudności, jaki najbardziej odrabiać grupę przedmiotów humanistycznych według średnio odrabiać grupę przedmiotów humanistycznych według średniego lub najwyższego programu, a natomiast w przedmiotach matematycznych i przyrodniczych starać się sprostać minimalnym wymaganiom.

Tego rodzaju elastyczność programu nie jest zupełną nowością.

Bardzo wielu reformatorów szkolnictwa zarówno w Europie, jak zwłaszcza w Ameryce, oddawna już szukało na tej drodze rozwiązania interesującego nas zagadnienia. Wszystkie te próby jednak czyniono w ramach starego systemu klasowego. A więc bądź to tworzone równoległe klasy o maksymalnym i minimalnym, lub maksymalnym, średnim i minimalnym programie, bądź też pozwalano na to, aby uczniowie jednej klasy dzielili się na niektórych lekcjach na grupy, pracujące według zwiększonego, normalnego lub zmniejszonego programu. Inaczej w systemie Daltońskim. Tu elastyczność programu idzie w parze z zupełnem zerwaniem z systemem klasowym, przynajmniej gdy chodzi o wysunięte na plan pierwszy zajęcia laboratoryjne. W związku z tem i owa elastyczność programu jest tu znacznie większa, niż we wszystkich poprzednich projektach i próbach.

Zerwanie z systemem klasowym polega w szkołach „zdaltonizowanych” nietylko na tem, że w pracowniach uczą się jednocześnie uczniowie różnego wieku i stopnia wiedzy, lecz również, a może przede wszystkim na zniesieniu corocznych promocyj uczniów dobrych i średnich, oraz zostawiania

na drugi rok uczniów najslabszych. Tego w systemie Daltońskim niema, bo każdy uczeń ma tu prawo do swego indywidualnego tempa pracy. Istnieje, co prawda, roczny wymiar pracy, zwany, jak wiemy, kontraktem. Jest to, jednak, ten wymiar pracy, któremu, według przewidywań grona nauczycielskiego, klasa powinna podoleć. Jeżeli to przewidywanie w stosunku do niektórych uczniów się nie sprawdzi, nie wyniknie stąd taka tragedia, jaką tak często bywa pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie. Dajmy na to, iż uczeń w ciągu roku szkolnego odrobił zamiast normalnych dziesięciu zadań miesięcznych tylko ośm. W następnym roku będzie on musiał zacząć pracę od dziewiątego zadania, a więc opóźnienie jego będzie wynosiło tylko dwa miesiące. Jeśli przyczyną tego opóźnienia była choroba, nie zaś słabe uzdolnienie lub uporczywe lenistwo, uczeń w ciągu 10 miesięcy może powetować tę stratę, wiemy już bowiem, że przy zdolnościach i pracy zadanie miesięczne, obliczone na 20 dni pracy, można zrobić w dni 13, a nawet 11. Uczeń niezdolny lub leniwy opóźnienia swego w ten sposób, oczywiście, nie wyrówna. Im będzie starszy, tem dalej będzie pozostawał w tyle poza grupą, z którą pracę rozpoczął. Takich maruderów ma, niestety, każda szkoła, a zwłaszcza powszechna. Podczas bowiem, gdy szkoła średnia może się pozbywać słabych uczniów, szkoła powszechna ma obowiązek ich trzymać na swoich ławach aż do przepisanego przez prawo wieku. Gdy jednak przy systemie klasowym stanowią oni balast, nie pozwalający całym klasom na posuwanie się naprzód w takim tempie, któreby odpowiadało uczniom przeciętnym, a tembardziej pilnym i zdolnym, to oni pozostają w tyle, nie hamując nikogo. W gruncie rzeczy bowiem system Daltoński prowadzi do podziału młodzieży na stopnie zdobytej wiedzy i umiejętności, nie zaś na klasy szkolne. Nikt w nim nie jest skazywany na powtarzanie tego, co już przerobił i w ten spo-

sób cofany wstecz. Wszyscy posuwają się naprzód ze stopnia na stopień, ale nie wszyscy w jednakowym tempie. Uczynienie tempa pracy swobodniejszym niż dawniej, to drugi sposób indywidualizowania nauczania, a właściwie uczenia się, którym rozporządza system Daltoński.

Jak młodzież z tej swobody korzysta, to można wyczytać z opracowanej przez Lynch'a tablicy rocznych postępów młodzieży z jego szkoły. Miarą tych postępów jest liczba zadań miesięcznych, którą w ciągu roku wykonał uczeń każdej klasy.

T A B L I C A.

Zadania miesięczne:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Ilość uczniów razem
Odrobiło uczniów kl. I	0	1	2	5	12	14	7	11	4	—	56
" " kl. II	1	0	0	2	4	5	9	5	4	3	33
" " kl. III	0	0	1	0	5	9	9	12	10	3	49
" " kl. IV	0	0	0	0	3	2	11	10	2	1	29
" " kl. V	0	0	0	0	0	1	4	2	6	—	13
Razem . .	1	1	3	7	24	31	40	40	26	7	180

Tablica ta jest pouczająca. Okazuje się z niej, że różnice pomiędzy wynikami rocznej pracy uczniów szkoły są znaczne. Jeśli pominiemy wyjątkowe, przeważnie spowodowane długotrwałą chorobą wypadki, kiedy uczeń odrobił za ledwie 1 do 3 zadań miesięcznych, pozostaną do rozpatrzenia dane, znajdujące się po prawej stronie grubej linii łamanej. Można je uogólnić w następujący sposób: 1) im starsi uczniowie, tem lepiej umieją korzystać z przyznanej im swobody, 2) około 20% najstarszych uczniów nie może zrobić więcej nad połowę pracy rocznej, około 61% przeciętnych odrabia

rocznie 6 do 8 zadań miesięcznych i tylko około 19% najlepszych daje sobie radę z 9 do 10 zadaniami rocznie¹⁾).

Chcąc ocenić te suche liczby, należałoby je zestawić z wynikami, osiąganymi w szkołach elementarnych o systemie klasowym. Wiemy o tem, że wyniki te pozostawiają wiele do życzenia. W Niemczech tylko około połowy młodzieży kończyło szkołę elementarną przed upływem terminu obowiązku szkolnego. W Anglii 75% uczniów szkół powszechnych utrzymuje się na poziomie przeciętnych wymagań, lub powyżej niego, 25% zaś nie może sprostać wymaganiom. W świetle tych cyfr wyniki, osiągnięte przez Lynch'a, przedstawiają się w lepszym świetle, niżby można sądzić na pierwszy rzut oka. Trzebaby poza tem wiedzieć, jaka jest jakość pracy uczniów przy systemie Daltońskim w porównaniu z jakością pracy uczniów szkół dawnego typu. Lynch twierdzi z całą stanowczością, że zarówno ilość pracy jego uczniów, jak jej jakość stanowczo wzmożła się pod wpływem reformy. Podobnie wypowiada się wiele innych osób, które miały sposobność obserwować zbliżka przebieg tego eksperymentu w innych szkołach. Z przytoczonej tablicy wynika w każdym razie, że trzeba być ostrożnym z wprowadzaniem systemu Daltońskiego do niższych i średnich klas szkoły elementarnej, ponieważ ich uczniowie jeszcze nie umieją należycie korzystać z pozostawionej im swobody. Zdarza się, niestety, że i młodzież kończąca tę szkołę nie zawsze staje na wysokości zadania, jak tego dowodzi jaskrawy fakt, iż z 13 uczniów ostatniego oddziału ani jeden nie odrobił dziesiątego zadania miesięcznego! H. Parkhurst wprowadza do szkoły elementarnej swój system dopiero poczynając od czwartego roku nauczania. Tej samej zasady trzyma się A. J. Lynch w swojej szkole.

¹⁾ A. J. Lynch, *Individual Work and the Dalton Plan*, str. 92.

Że praca laboratoryjna uczniów jest swobodniejsza i naturalniejsza od typu pracy, do którego prowadzi system klasowy, to nie ulega żadnej wątpliwości. Wszyscy sprawozdawcy zaznaczają, iż wbrew obawom ludzi z góry usposobionych do reformy niechętnie, pracownie szkolne w niczem nie przypominają jarmarku, pełnego krzyku, wrzawy i bieganiny. Atmosfera poważnej pracy daje się w nich utrzymać dużo łatwiej, niż w klasach szkolnych, o wiele też jest mniej wykroczeń przeciwko dyscyplinie. Dzieje się zaś tak dlatego, ponieważ warunki o wiele bardziej sprzyjają zatopieniu się na dłuższy czas w pracy, skupieniu się na jednym przedmiocie, poświęceniu dłuższej uwagi temu, co interesuje, co budzi głębsze zamięlowanie.

Budzeniu się takich zamięlowań sprzyja niewątpliwie okoliczność, że uczeń przy tym systemie nie jest skazany na czerpanie wiadomości z jednego podręcznika, napisanego zwykle w sposób suchy, nieciekawy, ale może się grzebać w bibliotece, pracowni, ma dostęp do różnych wartościowych monografij, dzieł pomocniczych, tablic, okazów i innych pomocy naukowych. Może się w tem wszystkim rozpatrzeć, rozczytać, rozciekawić. Może się nauczyć szukać u różnych autorów, w różnych źródłach szczegółów zagadnienia, które go obeszło.

Nie jest bez znaczenia i ta okoliczność, że uczniowie, którzy już sobie przyswoili jakąś część wiedzy szkolnej, nie są tu narażeni na wysłuchiwanie godzinami całymi, jak ich koledzy „wydają” w klasie nieraz w sposób zupełnie nieudolny i z błędami to, „co było zadane na ostatniej lekcji”. Kto jest szczerzy, ten nie będzie wmawiał ani w siebie, ani w uczniów, że to nie jest nudne. I owszem, tu właśnie należy bodaj szukać głównego źródła owej nudy szkolnej, która tak często mrozi żywe z początku u młodzieży zainteresowanie.

System Daltoński, niewątpliwie, bardziej sprzyja rozwojowi zainteresowań od systemu klasowego. W związku z tem praca uczniów nabiera w nowych warunkach głębszych walorów wychowawczych; lepiej się też kształtuje stosunek uczniów do nauczycieli. Nie będąc przysyconą nadmiarem nauczania, młodzież sama poczyna garnąć się do nauczycieli, szukając u nich rady i pomocy w nasuwających się jej wątpliwościach. Inaczej też ocenia każdą wskazówkę, której potrzebę sama przedtem odczuła. Dużo rzadsze niż dawniej lekcje szkolne stają się dla uczniów pożądaną sposobnością do omówienia i wyjaśnienia już przeżytych trudności. Na tem zasadza się druga wielka zdobycz systemu Daltońskiego.

Trzeciej mamy szukać w dziedzinie wychowania społecznego. Posłuchajmy, co o tem mówi Lynch na podstawie kilkuletniej obserwacji. System Daltoński, jego zdaniem, prowadzi do nieustannej kooperacji wszystkich czynników w szkole. „Osobista usługa, wzajemna pomoc, koleżeństwo w pracy przestają być pustymi wyrazami, gdzie w pełni zastosowano zasadę pracy indywidualnej. Szkoła „zdaltonizowana” staje się jednostką społeczną w stopniu, nie dającym się osiągnąć przy starym systemie. . . . Istotnie, skoro zamiast klas mamy tu pracownie, poświęcone poszczególnym przedmiotom, a dzieci mają prawo przechodzenia z pracowni do pracowni, musi stąd wyniknąć to, że w jednej pracowni przebywają jednocześnie uczniowie różnego wieku. Mogą się np. znaleźć w jednej pracowni uczniowie wszystkich klas, pracujących według systemu Daltońskiego. Nikt ich przytem nie dzieli na grupy. Wolno im usiąść, gdzie zechcą. Często też można widzieć, jak starsi uczniowie siedzą obok młodszych, pomagając im w pracy, gdy oni o to proszą. Czasem się zdarza, że i młodszy uczeń pomaga starszemu. W ten sposób wytwarza się współpraca i wzajemne oddziaływanie między grupami..

System Daltoński wnosi do szkoły najlepsze rysy życia dorosłych i przysposabia chłopców do czynnego udziału w życiu świata pozaszkolnego”¹⁾).

Tyle o tej sprawie z książki Lynch’a. Możemy na tem poprzestać, już bowiem z poprzednich rozdziałów tej pracy jasno wynika, że przy systemie Daltońskim zasada współpracy jest tym fundamentem, na którym nawiązują się stosunki nie tylko pomiędzy uczniami różnych klas i różnego wieku, lecz również pomiędzy uczniami tej samej klasy, jak również pomiędzy młodzieżą i nauczycielstwem.

Na dwie jeszcze zalety systemu Daltońskiego pragnę zwrócić uwagę czytelników. Pierwsza z nich polega na stanowczem przeniesieniu środka ciężkości pracy ucznia z domu do szkoły. Istotnie, poza lekturą domową, zalecaną w niektórych assignments, stałego zadawania do domu zupełnie niema. Dając uczniowi zadanie miesięczne, szkoła jednocześnie urządza mu warsztat pracy, wyznacza dość czasu, aby on mógł w nim zadanie swoje odrobić i jeszcze zapewnia mu nieustanną pomoc podczas pracy nauczyciela specjalisty. Uczeń przeciętnie uzdolniony i należycie pilny może w tych warunkach uczyć się prawie tylko w szkole. Tak też postępuje ogromna większość młodzieży. Nie są wykluczone jednak i takie wypadki, że uczeń zdolny i rozmiłowany w pracy, lub może ambitny, pracuje usilnie nie tylko w szkole, ale i w domu. Przytaczaliśmy powyżej przykłady takich uczniów. Umieją oni w ciągu 11 do 13 dni podołać pracy, obliczonej na dni 20. Ich praca domowa jest dobrowolna. Jest to niewątpliwie triumfem systemu nauczania, gdy przy nim młodzież z własnej pobudki podejmuje tego rodzaju wysiłki.

Drugą wielką zaletą systemu Daltońskiego stanowi to,

¹⁾ Tamże, str. 82.

że on nakłada na całe grono nauczycielskie obowiązek wypracowywania zadań miesięcznych. Czyni to każdego nauczyciela współtwórcą programu szkoły, a program tworem żywym, noszącym na sobie piętno indywidualności tych właśnie pracowników, którzy mają czuwać nad jego urzeczywistnieniem. Czyż trzeba tłumaczyć, że taki program i bliższy jest nauczycielowi i łatwiej daje się przystosować do właściwości i potrzeb młodzieży od przychodzących do szkoły z zewnątrz oficjalnych programów?

Ale nie dość na tem, — opracowanie bowiem zadań miesięcznych wymaga nie tylko inicjatywy poszczególnych członków grona nauczycielskiego, lecz również w s p ó ł p r a c y tego grona. Cała bowiem rada pedagogiczna zatwierdza zadanie miesięczne z każdego przedmiotu. Przed jego zaś zatwierdzeniem musi je przestudjować, przedyskutować, uzgodnić z innymi zadaniami, z wszystkich uczynić jedną harmonijną całość.

Tego właśnie potrzeba, aby w życiu szkolnym mogła się urzeczywistnić zasada koncentracji planu nauczania. Jakże wiele o niej pisano, a jak wciąż dalecy jesteśmy od syntezy w nauczaniu. Rozsypuje ono nam się na poszczególne przedmioty; w umysłach uczniów powstają liczne szufladki, zapełniane niewiążącymi się zupełnie wiadomościami; krzewi się owa płytko „wielowiedza”, która raczej zachwaszcza umysły, niż wychowuje wykształconego człowieka o jasno zarysowanym charakterze. Brak myśli przewodniej w pracy wychowawczej i dydaktycznej wielu szkół współczesnych ma, oczywiście, rozliczne przyczyny. Ale jedną z nich jest niewątpliwie zasklepienie się nauczycieli w obrębie własnego tylko przedmiotu nauczania. System Daltoński, powołując grono nauczycielskie do pracy nad zadaniami miesięcznymi, niewątpliwie ułatwia osiągnięcie tak rzadko obecnie osiąganą syntezy w nauczaniu.

Ma on, oczywiście, także swoje trudności i wady. O niektórych z nich była już mowa powyżej. Tu pragnę zauważyć przedewszystkiem, iż jakkolwiek praca laboratoryjna ma wielkie zalety, to jednak nie może ona w całości zastąpić lekcji szkolnej. Praca laboratoryjna przy systemie Daltońskim zasadza się przeważnie na czytaniu i pisaniu. Natomiast prawie zupełnie nie daje pola do wypowiedzania się ustnego. A tymczasem uczeń zazwyczaj łatwiej się wypowie, niż wypisze. Im przytem młodszy, tem mu trudniej sformułować swoje myśli na piśmie. Nie do pogardzenia jest też umiejętność mówienia wobec liczniejszej grupy. Wszystko to przemawia za tem, że trzeba zachować umiarkowanie przy zastępowaniu lekcyj pracą laboratoryjną. Szkoła, któraby skasowała zupełnie lekcje na rzecz pracy laboratoryjnej, wpadłaby niewątpliwie w szkodliwą przesadę. Pewna ilość lekcyj, przeznaczonych na swobodną wymianę myśli, odbywającą się pod kierunkiem nauczyciela, jest niezbędną w każdym przedmiocie. Nauka języka ojczystego, oraz języków obcych wymaga większej ilości zajęć ustnych ze względu na konieczność ćwiczenia uczniów w poprawnem mówieniu. H. Parkhurst posunęła się, jak sądzę, zbyt daleko, zostawiając na każdy ze „zdaltonizowanych” przedmiotów, a więc również na język ojczysty i język obcy, po jednej „konferencji” tygodniowo.

Przechodzę do zadań miesięcznych. Wskazywałem przed chwilą na korzyść, płynącą z ich opracowania; mają one jednak i poważną wadę. Polega ona na narzucaniu uczniom zagadnień, zanim się one zrodziły w ich umysłach. Zagadnienia przytem przychodzą tu do uczniów w pisemnej postaci. Ta forma podsuwania zagadnień musi budzić tem większe wątpliwości, im niższy jest wiek uczniów. Że p. Parkhurst zdawała sobie z tego sprawę, o tem świadczy nacisk, który położyła na sztukę pisania tych zadań. Trzeba

przyznać, iż ta sztuka, może zło złagodzić. Czy jednak interesujące wstępy i jak najstaranniejsze dobieranie i formułowanie pytań to sprawią, aby one stawały się pytaniami uczniów? Cóż dopiero, gdy niektóre zadania miesięczne wkrótce po pytaniu podają gotową na nie odpowiedź! Tak zredagowane zadania miesięczne poprostu kuszą uczniów do mechanicznego wyuczania się gotowych odpowiedzi. Jakże łatwo zamiast samodzielnej pracy uczniów osiągnąć dawno już potępione kucie z notatek i podręczników!

Prawda to, iż każde zadanie miesięczne, oprócz informacji zawiera także szereg ćwiczeń najczęściej polegających na stosowaniu nabytej wiedzy do poszczególnych wypadków. Ćwiczenia te, niewątpliwie, wymagają samodzielnej pracy ucznia. Ponieważ jednak wolno mu przy odrabianiu korzystać z pomocy kolegów, przeto znowu powstaje dla wielu pokusa do pójścia po drodze najmniejszego oporu. Na to, aby się jej oprzeć, potrzeba dość już znacznej dojrzałości charakterów. Z tego względu powstaje wątpliwość, czy system Daltoński może dać dobre wyniki w środowisku nie dość przenikniętem szlachetną ambicją liczenia przede wszystkim na własne siły?

Dla nauczycieli nie jest on odciążeniem, jak to niektórzy mylnie przypuszczają. Wręcz przeciwnie, wymaga od nich dużo bardziej intensywnej pracy od dawniejszego systemu. Przede wszystkim nakłada na nich obowiązek pisania zadań miesięcznych i przygotowywania w pracowniach niezbędnych dla ich wykonania pomocy naukowych. Następnie wymaga od nich czuwania nad pracą każdego ucznia i dyskretnego kierowania tą pracą; powoływania uczniów grupami na konferencję, gdy tylko zachodzi tego potrzeba, udzielania rad i wskazówek zgłaszającym się uczniom, a wreszcie kontrolowania i oceniania wyników ich pracy. Szczególnie ostatni obowiązek może zaciążyć nau-

czyтелям wobec dużej ilości wypracowań pisemnych z każdego przedmiotu. A przecież każda praca ucznia powinna być przejrzana przez nauczyciela. To też ma słuszość Lynch, gdy powiada, iż system Daltoński może mieć powodzenie tylko w takiej szkole, gdzie grono nauczycielskie jest przekonane o jego zaletach i gotowe jest nie szczędzić sił, aby z jego pomocą podnieść poziom nauczania i wychowania powierzonej jego pieczy młodzieży.

Wszystkie te zastrzeżenia nie mogą zachwiać w nas przekonania, że system Daltoński jest naprawdę jedną z najciekawszych za naszych czasów prób, zmierzających do ulepszenia szkolnego nauczania. Wiemy już, że chce on ten cel osiągnąć przez lepsze niż dawniej zorganizowanie pracy uczniów i nauczycieli. Zarazem jednak zmienia on niewątpliwie metody nauczania i nawet całego ducha szkoły. Jego myślą przewodnią jest wychowywać młodzież do pracy samodzielnej i odpowiedzialnej przez rozszerzenie jej swobody. Chce on być w dziedzinie nauczania tem, czem samorząd uczniowski stał się w dziedzinie wychowania moralnego. Obydwa urządzenia szkolne otwierają młodzieży możliwość uczenia się przez działanie. Samorząd szkolny uczy ją w ten sposób panowania nad sobą, współżycia z innymi, poszanowania praw i działania dla wspólnego dobra; system laboratoryjny: — racjonalnego gospodarowania czasem, uczenia się celowego, samodzielnego i odpowiedzialnego.

Tych właśnie zalet naszej młodzieży brakuje. Nie umie się ona uczyć samodzielnie. Jest niewolnicą notatek i podręczników. Wymaga nieustannego prowadzenia, ciągłej kontroli. Boi się odpowiedzialności za własną pracę. Nie umie polegać na własnych siłach.

Te jej wady ujawniają się już w szkole elementarnej i średniej.

Z całą jaskrawością występują podczas studjów wyższych, które się zasadzają na samodzielnej pracy słuchaczy. Stwierdzały to już niejednokrotnie opinie naszych uniwersytetów.

Czy jedna z przyczyn tego niepokojącego stanu rzeczy nie tkwi w tem, iż w naszych szkołach ogólnokształcących nauczyciele wciąż jeszcze za wiele mówią, myślą i działają za swoich uczniów? zanadto ich prowadzą na pasku, — nie dopuszczając do prawdziwie samodzielnego uczenia się?

Inna przyczyna złego tkwi napewno w tem, iż nasza współczesna praktyka dydaktyczna nie stwarza w szkole warunków do uczenia się. Młodzież wciąż jeszcze w szkole *j e s t* uczona, uczy się zaś prawie wyłącznie w domu, gdzie nie może korzystać ani ze wskazówek nauczycieli, ani z pomocy szkolnych. Cóż dziwnego, że w tych warunkach podręcznik staje się dla niej jedynem źródłem mądrości. Cóż dziwnego, że ona opuszcza mury szkolne nie zdobywszy trudnej sztuki uczenia się? Przy obecnym systemie nie ma ona sposobności do układania na dłuższy czas planu swojej pracy, do szukania najlepszych metod jej wykonania, do czynienia samodzielných wysiłków, brania na siebie odpowiedzialności za własną pracę i cieszenia się wynikiem, osiągniętym naprawdę o własnych siłach. Zwykłe lekcje szkolne nie dają potemu sposobności, — nawet wówczas, gdy są prowadzone metodami, mającemi wyrabiać samodzielność uczniów. Jakże często te metody są starym, tylko zamaskowanym despotyzmem nauczyciela! Jakże często gonią one ucznia bez chwili wytchnienia od pytania do pytania według porządku, jaki sobie z góry obmyślił nauczyciel! Gdzie tu czas na dłuższy samodzielny wysiłek, na skupienie się, rozsmakowanie w pracy?

A tymczasem w naszym systemie nauczania lekcje wypełniają uczniowi prawie cały czas szkolny. Zadużo mamy

lekcyj! Wypowiedziałem się powyżej przeciwko zupełnemu skasowaniu lekcyj i zastąpieniu ich pracą laboratoryjną. Wypowiadam się jednak również przeciwko panującemu w naszych szkołach nadmiarowi zajęć jednego typu. Szkoła powinna w swoich murach zorganizować nietylko nauczanie, ale i uczenie się.

Że ta sprawa obecnie dojrzała, tego dowodzą mnożące się próby jej rozwiązania. Do nich należy z powodzeniem praktykowane w Ameryce t. zw. supervised study, czyli uczenie się pod kierunkiem. Polega ono na odrabianiu przez młodzież pracy, dotychczas zwanej „domową”, — w szkole pod kierunkiem nauczyciela; zmierza do nauczenia młodzieży racjonalnych metod uczenia się. System Daltoński jest również tego rodzaju próbą, tylko na znacznie większą skalę. Jego powodzenie w świecie świadczy o tem, że czyni on zadość szeroko odczuwanym potrzebom wychowawczym.

Z tych względów powinniśmy zwrócić baczną uwagę na te śmiałe usiłowania, zmierzające do wiania w życie szkolne nowego, prawdziwie współczesnego ducha. Te pomysły zasługują na to, aby je nietylko poznać, lecz również wypróbować, — tem bardziej, że nie wymagają większych nakładów pieniężnych, na które nie możemy sobie pozwolić!

Kto wie, czy supervised study lub system Daltoński nie dałyby i u nas lepszych wyników od dotychczasowej organizacji nauczania. W każdym razie warto wypróbować te pomysły amerykańskie przede wszystkim, oczywiście, w wyższych klasach seminarjów nauczycielskich i gimnazjów. Gdyby one się tam przyjęły, poza innemi korzyściami osiągnęłoby się jeszcze złagodzenie zbyt ostrego obecnie kontrastu między metodami pracy w szkołach średnich i wyższych.

Sądzę przytem, że należałoby zaczynać nie od systemu Daltońskiego, lecz raczej od supervised study, już choćby z tego względu, że ostatni system jest o wiele łatwiejszy od

pierwszego. Gdyby nasze nauczycielstwo nauczyło się organizować na godzinach szkolnych zajęcia młodzieży, polegające na uczeniu się pod kierunkiem, gdyby młodzież wdrożyła się do tego typu zajęć, to przejście do systemu Daltońskiego nie byłoby już u nas taką rewolucją, jaką musi być obecnie. W tej chwili, chcąc się przenieść od naszego systemu pracy szkolnej do systemu Daltońskiego, zmuszeni jesteśmy skakać przez przepaść, co się nie może obyć bez silnego wstrząśnienia. Reforma, znana w Ameryce pod nazwą: supervised study, mogłaby dla nas być mostem, rozpiętym nad tą przepaścią. Rzecz przytem zastanawiająca, że system Daltoński mniejsze ma powodzenie w swojej ojczyźnie, niż np. w Anglii. Przyczyny należy doszukiwać się, jak się zdaje, w tem, że w Stanach Zjednoczonych i n n e m i s p o s o b a m i uczyniono zadość tym potrzebom, które gdzieindziej zaspokaja system Daltoński. Do tych i n n y c h sposobów należy zaliczyć przedewszystkiem supervised study.

Wszystko wskazuje na to, że interesując się systemem Daltońskim, powinniśmy się zapoznać i z tamtym cokolwiek wcześniejszym od niego systemem amerykańskim.

Będę o nim wkrótce pisał obszerniej w innej mojej pracy.

5. Pierwsze próby w Polsce.

Niewiele dotychczas mamy do zanotowania prób z systemem Daltońskim w polskich szkołach. Pionierką na tem polu jest u nas p. Jadwiga Młodowska, dyrektorka państwowego seminarjum nauczycielskiego w Chełmie. W roku 1925 była ona w Anglii i tam zwiedziła sporo szkół „daltonizowanych”. Były to szkoły różnego rodzaju, zarówno elementarne, jak średnie. Po powrocie do kraju p. J. Młodowska poczęła wprowadzać system Daltoński do semi-

narjum, którem kieruje w Chełmie, poza tem zaś podzieliła się zebranymi podczas podróży i dzięki własnej praktyce spostrzeżeniami z szerszemi kołami pedagogicznymi za pomocą kilku prac, umieszczonych w czasopismach, za pomocą wykładów, oraz sprawozdania z wyników, osiągniętych w swojej szkole.

Inicjatywa p. Młodowskiej zachęciła inne osoby do zorganizowania zajęć szkolnych na wzór Daltoński. H. Rowid w pracy p. t.: „System Daltoński w szkole powszechnej”, omawia dość szczegółowo jedną z takich prób, podjętą przez p. Annę Ameisenównę w klasie I szkoły elementarnej im. Marji Konopnickiej w Krakowie. W roku szk. 1926/7 uczyło się w tej klasie 51 dzieci w wieku od 6 do 7 lat. Do połowy stycznia, a więc przez pierwsze cztery miesiące stosowano nauczanie łączne (Gesamtunterricht), nie dzieląc zajęć na przedmioty szkolne, obywając się bez rozkładu godzin i zgóry ułożonego programu. Zajęcia te zmierzały do kształcenia zmysłów, rozwijania spostrzegawczości, ćwiczenia w wypowiedaniu poczynionych obserwacji, w mówieniu i opowiadaniu na tle własnych przeżyć. Dopiero po takim przygotowaniu rozpoczęła się nauka pisania i czytania, wówczas też nauczycielka zorganizowała zajęcia według systemu Daltońskiego. Po upływie czterech miesięcy nauki pisania i czytania, dzieci otrzymały „Pierwszą Czytankę” M. Falskiego. Część dzieci czytała już wówczas wcale poprawnie i biegle, część znaczniejsza — bardzo powoli i tylko troje dzieci nie umiało czytać.

Na ogół krakowska próba z systemem Daltońskim dała dobre wyniki. „W rozwoju intelektualnym”, stwierdza H. Rowid, „postąpiły dzieci znacznie... Dzieci opanowały należycie materiał, przeznaczony według programu ministerjalnego dla klasy pierwszej, a nadto — co ważniejsze —

materiał ten zdobyły drogą samodzielnej pracy, co się przyczyniło do ich znakomitego rozwoju duchowego”¹⁾).

Przechodzę do prób, którym miałem możliwość przyrzec się osobiście. Jedną z nich rozpoczęto na rocznym Wyższym kursie nauczycielskim w Warszawie. Zadaniem tego Kursu jest uzupełnić i pogłębić wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Część przedmiotów jest obowiązująca dla wszystkich; poza tem słuchacze specjalizują się w obranym przedmiocie nauczania. Jednym z takich przedmiotów jest biologja, na którą przeznaczono 18 godzin tygodniowo. Zajęciami z tego przedmiotu kieruje p. D. Gayówna. Od początku 1927/8 roku szk. zorganizowała je według zasad systemu laboratoryjnego. Słuchacze otrzymują na początku każdego miesiąca wypracowany na piśmie i odbity w dostatecznej liczbie egzemplarzy „Plan zajęć z biologji”.

Dnia 1-go grudnia 1927 r. byłem właśnie obecny przy zadawaniu takiego „assignment”. Treść jego była następująca:

G r u d z i e ń.

PLAN ZAJĘĆ Z BIOLOGJI.

B o t a n i k a.

1. Cięcie poprzeczne w łodydze koleusa: a) układ tkanek w łodydze zielonej (rysunek schematyczny), b) dokładne zaznajomienie się z tkankami twórczemi: łyko-drzewną i korkową (rysunki szczegółowe).

¹⁾ H. Rowid, System Daltoński w szkole powszechnej. Kraków 1927, str. 29—46.

2. Cięcie podłużne w łodydze koleusa: a) zaznajomienie się z nowym typem naczyń, b) włoski gruczołowe (rysunki szczegółowe).
3. Cięcie poprzeczne w łodydze bzu lekarskiego: a) rozmieszczenie tkanek (rysunek schematyczny), b) tkanka korkowa (rysunek szczegółowy).
4. Cięcie poprzeczne w łodydze lipy: a) rozmieszczenie tkanek (rysunek schematyczny), b) zaznajomienie się z włóknami (rysunek szczegółowy), rozpoznawanie wszystkich tkanek wyróżnionych w skrawku.

Przy ćwiczeniach należy posługiwać się podręcznikiem Arct-Golczewskiej, oraz Strassburgera „Przewodnikiem do ćwiczeń anatomicznych”.

Wykłady między 13 a 17 grudnia.

Temat: Oddychanie. Przemiana materji u roślin. Po wykładach przeczytać z Godlewskiego „Myśli przewodnie z fizjologii roślin”, rozdziały: System tkanek, rozprawdzających wodę i surowe pokarmy i następne do str. 87. Scharakteryzować sposób opracowania tematu u Godlewskiego w porównaniu z podręcznikiem Arct-Golczewskiej.

Na podstawie wykładów, wyżej wymienionej lektury i ćwiczeń mikroskopowych przygotować się do ustnego sprawozdania na temat: „Przemiana materji u roślin zielonych”.

Przeczytać w programie ministerjalnym na oddz. V, w jakiej mierze uwzględnione są zagadnienia, dotyczące przemiany materji u roślin. Zanotować swoje

uwagi, dotyczące opracowywania tego tematu w szkole. Zaprojektować cykl doświadczeń odpowiednich dla szkoły powszechnej w związku z przemianą materji u roślin.

Z o o l o g j a.

Robaki pasorzytnicze: soliter, motyllica, trychina, glista ludzka. Opracować na podstawie podręcznika Domaniewskiego, preparatów spirytusowych i mikroskopowych. Na podstawie powyższych przykładów opracować temat: Przystosowania pasorzytów wewnętrznych do warunków życia. Na treść winny się złożyć następujące punkty: Kształty, barwa, organy czepne, rozwój narządów wegetatywnych, rozwój systemu nerwowego i narządów zmysłów, rozmnażanie się.

Porobić notatki na temat potraktowania robaków pasorzytnicznych w klasie V, jak przewiduje program i w kl. VII przy higjenie.

Kierowniczka pracowni przed rozdaniem tego zadania miesięcznego omówiła sposób brania się do pracy słuchaczy w poprzednim okresie, oraz wyniki ich pracy. Zwróciła uwagę na błędy i wady, zarazem jednak stwierdziła postęp, ujawniający się zwłaszcza w tem, iż pracowano mniej gorączkowo, niż dawniej, że wszyscy zdążyli wykończyć zadania listopadowe na termin, wreszcie, że częściej zwracano się do kierowniczki z zapytaniami w razie nasuwających się trudności. Po takim przeglądzie pracy dokonanej nastąpiło odczytanie nowego zadania, oraz objaśnienia, dotyczące sposobu jego wykonania. Po otrzymaniu odpowiedzi na kilka swoich zapytań, słuchacze zabrali się natych-

miast do pracy w swej nad wyraz, niestety, ciasnej pracowni. Kierowniczką od czasu do czasu pojawiała się wśród pochylonych nad książkami, kajetami i mikroskopami słuchaczy, odpowiadając na pytania, udzielając rad i wskazówek; poza tem przyjmowała ona w swoim pokoiku zgłaszających się nieustannie o rady i wskazówki interesantów.

Z uprzejmie mi udzielonych wyjaśnień wynika, iż w listopadzie odbyło się 5 dwugodzinnych konferencji. Resztę rozporządzalnego czasu wypełniła swobodna praca laboratoryjna. Kierowniczką laboratorium obecnie odbywa z każdym ze słuchaczy co miesiąc jednogodzinne colloquium, podczas którego przegląda jego notatki i inne prace piśmienne, gdy tymczasem przy dawniejszym systemie można było w ten sposób sprawdzać postępy tylko raz na rok. Dzięki temu łatwiej jest obecnie poznać każdego ze słuchaczy z osobna i należyście ocenić zarówno jego uzdolnienie, jak wyniki pracy. Przy systemie Daltońskim zatem wytworzyły się lepsze warunki dla kontroli i oceny, niż przy dawniejszym sposobie organizowania nauki. Co nauczyciel naprawdę traci, — to przyjemność poruszania całej grupy swojemi pytaniami, prowadzenia dyskusji z całym zespołem. Rzecz jasna, iż przyjemności tej doznają jedynie siły nauczycielskie po mistrzowsku operujące t. zw. nauczaniem masowem. Ten sposób prowadzenia zajęć przy systemie Daltońskim może być stosowany tylko na nielicznych konferencjach. Poza tem rola nauczyciela się zmienia, i uczniowie źle na tem nie wychodzą. W danym wypadku zarówno kierowniczką pracowni jak jej słuchacze byli zadowoleni zarówno z nowych metod pracy, jak osiągniętych przy nich wyników.

Rzecz jasna, iż eksperyment z systemem Daltońskim na Wyższym kursie nauczycielskim trwał zbyt krótko, aby

na jego podstawie można było wydać ostateczną opinię o tem, jak wielkie osiągnięto przy nim korzyści.

Najdawniejszą i najszerzą próbą tego systemu jest u nas w tej chwili eksperyment chełmski. Dzięki uprzejmości dyrektorki Państwowego Seminarjum nauczycielskiego żeńskiego w Chełmie, p. Jadwigi Młodowskiej, dzięki życzliwości grona nauczycielskiego tej szkoły, mogłem zapoznać się na miejscu zarówno z nową organizacją zajęć szkolnych, jak — przynajmniej po części — z osiągnięciami już wynikami. Zwiedzałem Seminarjum chełmskie 17-go i 18-go listopada 1927 r. Zastałem w niem system Daltoński w drugiej klasie elementarnej szkoły ćwiczeń, oraz na kursach seminaryjnych: wstępnym, I, II, III i IV. W Seminarjum według tego systemu zorganizowano zajęcia z języka polskiego, historii, geografji, fizyki, chemji, przyrodoznawstwa, matematyki, rysunków i robót ręcznych. Eksperyment rozpoczęto od „zdaltonizowania” historii w 1925/6 roku szkolnym, gdy zaś osiągnięto na tym przedmiocie dobre wyniki, w następnym roku rozciągnięto go na pozostałe przedmioty szkolne. W ten sposób system Daltoński ma tu za sobą już dwa pełne lata próby, jeśli chodzi o historję i jeden rok próby w pozostałych przedmiotach. Skutkiem niepomysłnego zbiegu okoliczności nie udało mnie się zwiedzić zdaltonizowanej klasy w szkole ćwiczeń. Muszę wobec tego ograniczyć się do zdania sprawy z tego, co widziałem w Seminarjum.

Zewnętrzny wygląd izb szkolnych nie uległ większym zmianom. Z wyjątkiem pracowni fizycznej, chemicznej i przyrodniczej, zachowały one urządzenie zwykłych klas, zastawionych rzędami ławek, zwróconych frontem do katedry. Tylko pomoce szkolne i książki zgromadzono według przedmiotów, którym ma służyć każda z pracowni. W ten sposób utworzono, oprócz wyżej wspomnianych, pra-

ownie: historii i geografii, języka polskiego, wreszcie matematyki.

Rozkład godzin przewiduje dla wszystkich pięciu kursów codziennie, prócz soboty, po 3 godziny swobodnych zajęć laboratoryjnych. Przypadają one na pierwsze trzy godziny szkolne, a więc wypełniają czas od godz. 8-ej do 11-tej zrana. Po godzinie 11-tej, w ciągu pierwszych 5-ciu dni tygodnia, oraz w soboty, odbywają się konferencje i zwykle lekcje szkolne.

Osobliwością systemu, praktykowanego w Chełmie, jest to, że tu każdy z nauczycieli może dać klasie zadanie, obliczone na dowolnie długi termin. Jedni z nauczycieli dają zadania, obliczone na 1 do 2 tygodni pracy, gdy inni dają dłuższe. Na ogół jednak zastałem predylekcję do krótszych zadań, przeważnie tygodniowych lub dwutygodniowych. Skutkiem dowolności terminów, początek i koniec okresu pracy w różnych przedmiotach przypada na różne daty. W każdym jednak przedmiocie uczennice są obowiązane wykonać pracę w z góry oznaczonym czasie, co też istotnie czynią. Zadania nie są dyskutowane na radach pedagogicznych, lecz każdy z nauczycieli opracowuje je i zadaje na własną rękę. Współpraca nauczycieli skutkiem tego jest w Chełmie o wiele luźniejsza, niż w szkołach angielskich i amerykańskich. W ten sposób polski indywidualizm odrazu wycisnął swoje piętno na systemie Daltońskim. Chcąc być szczerym, muszę wyznać, że anglosaski wzór organizacji pracy grona nauczycielskiego dużo bardziej przemawia mi do przekonania.

Wyjdźmy jednak z za kulis na scenę życia szkolnego. Dochodzi godzina ósma rano. Znajdujemy się w pracowni historyczno-geograficznej. Uczennice pięciu różnych kursów napływają do wielkiej sali, zastawionej rzędami ławek szkolnych. Miejsca jest dużo, jednak o ósmej sala się wy-

pełnia po brzegi. Każda z uczennic po wejściu do pracowni zaznacza swą obecność na liście swego kursu, poczem podaje nauczycielowi karteczkę, na której wypisała potrzebne jej dzisiaj podręczniki i książki. Kierownik pracowni wydaje książki z biblioteki pracowni. Wkrótce ruch się uspokaja. Uczennice pogrążają się w pracy. Niektóre czytają lub piszą w pojedynkę. Inne łączą się w grupy po dwie, po trzy i po cztery. Bardzo często takie grupy powstają wskutek tego, że przy braku większej ilości egzemplarzy potrzebnej książki, kilka uczennic musi z niej korzystać jednocześnie. Jedna z uczennic w takiej grupce czyta, — inne słuchają lub notują. Od czasu do czasu któraś z seminarzystek podchodzi do nauczyciela, prosi go o radę, wskazówkę, lub też zmienia książkę. Po dłuższym czasie niektóre uczennice opuszczają pracownię, aby przejść do innej. Na ich miejsce napływają nowe. W izbie szkolnej panuje przytłumiony gwarek. Jest to jednak gwarek pracy i to pracy dużo bardziej intensywnej od tej, jaką udaje się wywołać na zwykłych lekcjach szkolnych. Kierownik pracowni może tu śmiało opuścić salę nawet na czas dłuższy bez obawy, że młodzież pozostawiona samej sobie porzuci pracę i pocznie hałasować, jak to bywa, gdy nauczyciel musi wyjść choćby na chwilę ze zwykłej lekcji szkolnej. Pomimo iż młodzież ma prawo przechodzić z pracowni do pracowni według własnego uznania, korytarze szkolne są puste. Wystarczy ujrzeć to wszystko na własne oczy, aby się przekonać, że godziny swobodnej pracy laboratoryjnej nie są godzinami rozstroju życia szkolnego, bezsensownej bieganiny, próżniactwa, ale poważnej, intensywnej pracy.

Dzięki lepszemu wyzyskaniu godzin szkolnych w Seminarjum chełmskiem osiągnięto to, do czego napróżno dążyły najlepsze nasze szkoły: środek ciężkości pracy uczennic przeniósł się stanowczo z domu do pracowni szkolnej. Nawet

przeciętnie zdolne, byle tylko pracowite uczennice Seminarjum chełmskiego odrabiają całą niemal pracę obowiązkową w szkole. Rozporządzając większą ilością wolnego czasu w godzinach pozaszkolnych, mogą one oddawać się swobodnie ulubionym robótkom, sportom, życiu społecznemu młodzieży, wreszcie lekturze książek i czasopism. Wszystko to razem stanowi poważną zdobycz wychowawczą.

Na szczególną uwagę zasługuje wzrost czytelnictwa wśród młodzieży. Według zgodnej opinii grona nauczycielskiego, na tem polu osiągnięto po zaprowadzeniu systemu Daltońskiego wyniki, o jakich przy dawnej organizacji nauczania nawet nie marzono. Młodzież czyta chętnie i dużo, młodzież wrywa sobie nawzajem z rąk nie tylko powieści, lecz książki popularyzujące wiedzę. Szczególną wziętością cieszą się wśród niej „Wyprawy polarne” A. B. Dobrowolskiego.

Mniejsze wyniki osiągnięto w kierunku wyzwolenia młodzieży z niewoli podręczników szkolnych. Odniosłem wrażenie, że sami nauczyciele nazbyt jeszcze trzymają się jednego podręcznika przy układaniu zadań okresowych. Młodzież podczas wykonywania zadań za mało zagląda do takich książek podręcznych, jak różnego rodzaju słowniki i encyklopedje. Monograficznych opracowań za mało ma pod ręką. Na przeszkodzie do ich skompletowania staje, po pierwsze, szczupłość środków, któremi rozporządza szkoła na zakup książek, — po drugie, brak w naszej literaturze odpowiednich opracowań w wielu przedmiotach szkolnych.

Inną zdobyczą systemu Daltońskiego jest zwiększona wprawa w wypowiedaniu swoich myśli na piśmie. Zmuszając młodzież do częstego pisania, daje on możliwość wyrobienia stylu i zmechanizowania ortografji w stopniu o wiele wyższym, niż na to pozwalają nazbyt rzadkie, — zwłaszcza w wyższych klasach, — wypracowania klasowe i domowe.

W pracowni języka polskiego przeglądałem kajety z notatkami, które uczennice prowadzą w związku z lekturą Pana Tadeusza. Odniosłem wrażenie, że piszą one pod każdym względem lepiej od swoich rówieśniczek w wielu innych szkołach. Rażące braki zauważyłem jedynie w dziedzinie przestankowania.

Zapytałem, czy uczennice przy odrabianiu zadań nie korzystają z pracy zdolniejszych i pracowitszych koleżanek? Wyjaśniono mi, że w pierwszych miesiącach po wprowadzeniu systemu Daltońskiego wypadki niesamodzielnej pracy zdarzały się dość często. Z biegiem czasu, jednak, same uczennice doszły do przekonania, że się na tem źle wychodzi. Istotnie, przy końcu okresu następuje szczegółowy egzamin ustny, połączony ze sprawdzaniem notatek i wypracowań pisemnych. Z tej próby wychodzi zwycięsko tylko praca samodzielna i sumienna. Obecnie wytworzyła się już w pracowniach opinia potępiająca próby podawania owoców cudzej pracy za własne. Taka opinia jest najskuteczniejszym hamulcem, chroniącym od możliwych nadużyć.

Uczennice, które już odrobiły zadania z danego przedmiotu, zawiadamiają o tem kierownika (czkę) pracowni i proszą o wyznaczenie im dnia i godziny egzaminu. Zgłoszenia takie odbywają się zapomocą kartek. Kierownik pracowni odpowiada na nie, wywieszając na czarnej tablicy rozkład egzaminów w ciągu najbliższego tygodnia, lub dni najbliższych. Uczennic nie trzeba do egzaminu przynaglać. Zgłaszają się one do niego chętnie, a co ważniejsza, zazwyczaj dobrze są przygotowane.

Przeciętna ocena roczna postępów po wprowadzeniu systemu Daltońskiego nieco się obniżyła, co należy przypisać różnym przyczynom. Przedewszystkiem wpłynęła na to ta okoliczność, że system Daltoński wymaga pracy samodzielnej i inteligentnej. Dawniej dobre oceny zdobywały uczennice,

obdarzone dobrą pamięcią, za reprodukcję wiedzy, podanej w gotowej formie przez nauczyciela lub podręcznik. Teraz ten sposób pracy nie popłaca. To też wiele dawniejszych dobrych uczennic otrzymuje oceny gorsze. Musi to trwać tak długo, dopóki uczennice tego typu nie zdobędą nowych, doskonalszych metod pracy. To nas doprowadza do drugiej przyczyny. Stanowiła ją ta okoliczność, że uczennice w pierwszym roku dopiero się wdrażały do nowej dla nich organizacji pracy. Trzecią wreszcie przyczyną było dokładniejsze poznanie uczennic przez nauczycieli, którzy teraz i więcej z nimi obcuja i częściej je powołują do odpowiedzi.

W drugim roku po zdaltonizowaniu kursów seminaryjnych oceny postępów poszły w górę i obecnie są wyższe niż były przed wprowadzeniem systemu Daltońskiego. Ale i w pierwszym roku wyniki pracy uczennic nie były złe, skoro w sprawozdaniu szkoły za 1926/27 r. szk. czytamy:

„Doświadczenie tegoroczne przekonało nas, że materiał naukowy przez wprowadzenie systemu nie tylko nie ucierpiał, ale że z wielu przedmiotów, np. nauk przyrodniczych, fizyki, robót przerobiono więcej niż przy dawnym systemie. Z innych przedmiotów przerobiono tyleż, ale opracowanie było gruntowniejsze i rezultat nauki lepszy”¹⁾.

Warto jeszcze przytoczyć urzędową opinię Kuratorjum Lubelskiego o wynikach tego eksperymentu pedagogicznego. W piśmie do Dyrekcji Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego żeńskiego w Chełmie z dn. 3-go września 1927 r. Kuratorjum stwierdziło, że „zarówno dydaktyczna działalność szkoły, oparta o realizowanie z dużym nakładem sił i ofiarności zarówno Dyrekcji jak Grona Nauczycielskiego systemu Daltońskiego jak działalność wychowawcza, kierowane jasną myślą przewodnią, stanęły na wysokim poziomie”.

¹⁾ System Daltoński w szkole polskiej, Chełm, 1928.

Nie jest to rzeczą przypadkową, że system Daltoński już w pierwszym roku po jego zaprowadzeniu dał w Chelmie tak dobre wyniki. Powodzenie należy, mojem zdaniem, przypisać przede wszystkim pełnej zapału kierownicze szkoły, oraz gronu nauczycielskiemu, które w nowy system wierzy, jest prawdziwie przywiązane do przeprowadzonej wspólnymi siłami reformy i nie szczędzi ani sił, ani czasu dla dobra szkoły i jej uczennic. Ta ofiarność, to poświęcenie zasługują na tem większe uznanie, im cięższe są obecnie warunki pracy naszego nauczycielstwa. Z jakimi trudnościami ono musi walczyć, chcąc przeprowadzić reformę organizacji zajęć szkolnych, o tem najlepiej świadczą następujące słowa, wyjęte z artykułu p. J. Młodowskiej:

„System Daltoński nakłada olbrzymią pracę na nauczycieli, którzy muszą znać doskonale cały materiał, oraz odnośną literaturę, muszą umieć postawić pytania ani zbyt obszerne, ani za ciasne, zawsze zaś twórcze, muszą przeglądać odpowiedzi na zagadnienia.

„Rekompensatą tej wielkiej pracy jest ogromne wyrobienie metodyczne, rzecz dla zamiłowanego pedagoga bardzo cenna.

„W szkolnictwie polskiem trudność, z którą będzie musiał system Daltoński walczyć, stanowi przede wszystkim za obszerny materiał w większości przedmiotów, nadmiar przedmiotów, wymagający, jak to jest w szkołach angielskich i amerykańskich, przeniesienia gimnastyki i śpiewu na godziny popołudniowe, wreszcie brak odpowiedniej lektury, zmuszający w zbyt znacznej mierze posługiwać się podręcznikiem lub wypisami.

„Największą wreszcie trudnością jest przepracowanie nauczycieli. Dzisiejsze etaty, obowiązujące do 21, 24, 27 go-

dzin pracy na tydzień, nie pozwalają nauczycielom oddać się swobodnie pracy nad systemem, zmuszają ich do odbywania lekcji na innych kursach podczas zajęć samodzielnych, na czym cierpi praca uczennic, gdyż nieraz dziewczęta, nie mając do kogo się zwrócić ze swemi wątpliwościami, muszą odkładać dany przedmiot, a wybierać ten, z którego specjalista jest obecny na swej sali.

„Jednakże olbrzymie wartości systemu są wyższe od usterek, które wszystkie są do usunięcia i z czasem, nie wątpię, będą usunięte. Tak jak jest, nikt z nas nie chciałby powrócić do dawnego systemu”¹⁾.

Przy końcu roku grono nauczycielskie zwróciło się do uczennic szkoły z pytaniami: „Jakie widzisz dobre i jakie złe strony systemu Daltońskiego?” Oto niektóre z ich odpowiedzi na tę ankietę:

„Nie widzę żadnych złych stron w systemie Daltońskim”.

„Do dawnego systemu nie chciałabym nigdy a nigdy powrócić”.

„Inaczej nie potrafiłabym się już uczyć”.

„Doprawdy, nie mogę znaleźć złych stron w systemie Daltońskim, i gdyby, co nie daj Boże, wrócono nas do dawnego systemu, nie umiałabym się uczyć i ta szkoła nie byłaby dla mnie tem, czem jest przy Daltońskim planie”.

Z następujących odpowiedzi można wywnioskować, co uczennice w systemie Daltońskim szczególnie cenią:

„Mamy po południu więcej wolnego czasu, który możemy poświęcić na zajęcia domowe, roboty ręczne, spacer i t. p.”.

¹⁾ Zastosowanie systemu Daltońskiego w szkole polskiej, Szkoła Powszechna, 1927 r., zeszyt III, str. 240—241.

„Gruntowniej przerabiamy materiały i lepiej umiemy to, cośmy przerobiły”.

Ta zaleta systemu powtarza się najczęściej; podkreśla ją więcej niż 50% uczennic.

„Uczymy się myśleć”, piszą niektóre z nich.

„System uczy czytać się”.

„Wiadomości nasze są obszerniejsze i głębsze dzięki lekturze”.

„System Daltoński wyrabia systematyczność, samodzielność, odpowiedzialność i sumienność”.

„System Daltoński rozwija zamiłowanie do poszczególnych przedmiotów”.

„Nieraz jest wielka chęć zabrać się do danego przedmiotu, a wtedy też łatwiej przychodzi jego opanowanie”.

„System Daltoński wyrabia zwięzłość myślenia i wypowiedzianie, poprawia styl i ortografię”.

„Nie daje tracić czasu”.

„Więcej dają zadowolenia wiadomości samodzielnie zdobyte”.

„Naprawdę, że czuję przyjemność, gdy się uczę, bo wiem, że taka praca do czegoś doprowadzi”.

„System Daltoński jest swobodny i wygodny”.

„Odpowiadając tylko przy nauczycielu, nie podlegam krytyce, więc mogę swobodniej się wypowiedzieć”.

Złe strony przez uczennice podkreślone to: wycieczki przyrodnicze i geograficzne podczas zajęć samodzielnych, pytania uczennic podczas tychże zajęć, brak miejsca w sali przyrodniczej (istotnie jedna sala, z której musiało korzystać 150 uczennic, była zbyt ciasna, obecnie już temu zaradzono), za mało czasu na samodzielne zajęcia.

„Nauczyciel prędko może się zorientować, która uczennica się uczy, a która nie”, wyznaje naiwnie jedna z uczennic.

„Za dużo pisanie”, zauważa, bodaj słusznie, inna.

„Program za obszerny — w stosunku do niego czasu za mało”.

Jak widzimy, odpowiedzi te świadczą o tem, że system Daltoński zdobył dla siebie w Chełmie nietylko nauczycieli, ale i uczennice.

Wszystko to razem przemawia za tem, że rozpoczęta za oceanem reforma organizacji zajęć szkolnych może i u nas mieć powodzenie. Trzeba tylko w tę sprawę włożyć tyle serca, tyle zapału, wiele go spotkałem w Chełmie.

L I T E R A T U R A.

- Helen Parkhurst**, Education on the Dalton Plan. London, G. Bell and So. 1924.
- Tłumaczenie polskie Z. Umińskiej i H. E. Kennedy p. t.: Wykształcenie według planu Daltońskiego, Książnica-Atlas, 1928 r.
- Evelyn Dewey**, The Dalton laboratory Plan. London, J. M. Dent and So. 1922.
- A. J. Lynch**, Individual Work and the Dalton Plan. London, G. Philip and S. 1926.
- M. O'Brien Harris**, Towards Freedom, University of London Press.
- John Adams**, Modern Developments in educational Practice. University of London Press.
- Marie Steinhaus**, Helen Parkhursts Dalton Plan und seine Verwendung in England. Langensalza, Julius Beltz, 1925.
- Individual Work Assignments, ed. by A. J. Lynch. London, G. Philip.

U nas o systemie Daltońskim pisali:

- M. Sokalowa**, Z najnowszych prób reformy wychowania. Szkoła Powszechna, 1922 r., zeszyt 2.
- J. Młodowska**, System Daltoński, Ruch Pedagogiczny. 1926 r., zeszyt 9.
- J. Młodowska**, Zastosowanie systemu Daltońskiego w szkole polskiej. Szkoła Powszechna, 1927 r., zesz. 3.

- M. Ziemnowicz.** Problemy wychowania współczesnego, Warszawa, J. Mortkowicz, 1927 r., str. 209 i n.
- H. Rowid.** System Daltoński w szkole powszechnej. Ruch pedagogiczny, 1927 r., zeszyty 2 — 10.
W odbitce. Kraków 1927, Gebethner i Wolff.
- System Daltoński w szkole polskiej, sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w państw. żeńskim sem. naucz. w Chelmie Lub. Chełm, 1928 r., skład główny w seminarjum żeńskim.
- H. E. Kennedy — Zofja Umińska.** Na marginesie książki E. Parkhurst: „Wykształcenie według Planu Daltońskiego”. Muzeum—1928 r., zesz. 3.
- Wychowanie nowoczesne — IV—IX — 1928 r. Nr. 7—10.
„Zeszyt poświęcony mającym się odbyć w dn. 1.VIII—12.VIII 1928 r. brytyjsko-polsk. Konferencjom pedagogicznym”.



WYKAZ AUTORÓW

- | | |
|--|---|
| <p>Adams J., 132, 205.
 Arct - Golczewska, 193.
 Baden Powell R., 40.
 Barth P., 105.
 Beneke F. E., 88.
 Carlyle T., 28.
 Cohn J., 27, 29 — 36, 39.
 Cooley Ch., 119.
 Demolins Ch., 121.
 Dewey J., 21—22, 26—27,
 79 — 80, 140.
 Dewey E., 205.
 Dilthey W., 98.
 Dobrowolski A. B., 199.
 Domaniewski, 194.
 Ebert E., 71.
 Elsenhans Th., 112.
 Esmein A., 52.
 Falski M., 191.
 Ferrière A., 16, 66, 68, 78 —
 79.
 Fichte J. G., 88.
 Foerster W., 26 — 27.
 France A., 11 — 14.
 Francia, 16.
 Froebel F., 88.
 Froude J. A., 157.
 Galileusz, 89.
 Gaudig H., 79.
 Gayówna D., 192 — 196.</p> | <p>George W. R., 16.
 Godlewski, 193.
 Gralewski J. ks., 121.
 Hegel W., 88.
 Herbart J. Fr., 87 — 91.
 Herty G. A., 157.
 Holt E. S., 159.
 Kennedy H. E., 205 — 206.
 Kerschensteiner G., 42.
 Kingslay Ch., 159.
 Komeński J. A., 74.
 Komisja Edukacji Narodo-
 wej, 86, 97.
 Konarski St., 20, 86 97.
 Lane H., 16.
 Lay W. A., 75.
 Leipziger Lehrerverein, 80.
 Lietz H., 121, 123.
 Litt T., 27, 36.
 Lynch A. J., 145, 147, 151,
 153, 156, 175, 176,
 179—180, 182—183,
 187, 205.
 Mac Cunn J., 27 — 29, 30.
 Meumann E., 59, 63, 71.
 Mickiewicz A., 117, 119.
 Milton, 148.
 Młodowska J., 190 — 191,
 196 — 205.
 Montaigne M., 94.</p> |
|--|---|

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Montessori M., 15, 21, 146. | Rowid H., 79, 191 — 192,
206. |
| Neuffert, 121. | Scheibner O., 77. |
| Nunn T. P., 153. | Schleiermacher F., 88. |
| O'Brien Harris M., 205. | Sickinger A., 61. |
| Parkhurst H., 60, 131—190,
205. | Sokalowa M., 205. |
| Pestalozzi H., 87. | Steinhaus M., 149, 156, 205. |
| Pigoń St., 99. | Stern W., 18, 58, 59. |
| Plowman P. 157. | Sturm J., 133. |
| Radossawljewitsch P., 71. | Szczepanowski St., 96. |
| Reddie C., 121. | Tołstoj L. 16. |
| Rein W., 88 — 91. | Trentowski B., 96. |
| Reinhold F., 123—127, 130. | Umińska Z., 205 — 206. |
| Rousseau J. J., 18, 21, 87. | Warner, 158. |
| | Ziemnowicz M., 206. |





BIBLIOTEKA DZIEŁ I

- Nr. 1. Hamaïde A. Metoda Decroly.
 Nr. 2. Jeleńska L. dr. Metodyka pierv
 Nr. 3, 4, 5. Dawid J. Wl. Inteligencja,
 Nr. 6. Sandiford P. Szkolnictwo an
 Nr. 7, 8, 9. Kierski F. dr. Jan Henryk I
 Nr. 10, 11. Claparède E. Psycholog
 eksperymentalna.
 Nr. 12. Baumgarten Fr. Klamstwo
 podstawie ankiety w szkołach łódzkich). 4.—
 Nr. 13. Bovet P. Instynkt walki (psychologia—wychowanie). 6.—
 Nr. 14. Key Ellen. Stulecie dziecka. 5.—
 Nr. 15, 16. Binet A. Pojęcia nowoczesne o dzieciach 7.—
 Nr. 17. Samorząd w szkole powszechnej (Przykłady realizacji). 4.50
 Nr. 18. Nawroczyński B. Swoboda i przymus w wychowaniu. —
 Nr. 19. Coster G. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi nor-
 malnych —
 Nr. 20 i 21. Karpowicz St. Wybór pism, 2 tomy —
 Nr. 22. Kerschensteiner G. Wychowanie charakteru —
 W prenumeracie cena tomu Bibl. Dzieł Ped. 3 zł.
 z przesyłką 3 zł. 50 gr.

Inne wydawnictwa „Naszej Księgarni” dla nauczycieli.

- Antoniewiczówna J. dr. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne
 w ogrodzie 2.50
 Bornsteinowa J. Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową? 1.50
 Czyżycki W. i Huber I. Jak wykonać samemu pomoce
 naukowe? 3.60
 Librachowa M. i Selmowiczówna H. Pogadanki z dziećmi. 3.—
 Miklaszewski W. dr. Nauczycielstwo szkół powszechnych ze
 stanowiska higieny społecznej. 2.50
 Pietrzykowski P. Nauczanie robót ręcznych z metalu. —
 Radwan Wl. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rze-
 czypospolitej Polskiej. 4.50
 Rauch-Sobolewska J. dr. Pogadanki o higienie. 2.80
 Szczęsny W. Szkolnictwo zawodowe Rzeczypospolitej Polskiej.
 Przewodnik dla rodziców i wychowawców. 3.—
 Wierzbńska J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej, cz. I. 1.20
 — Nauka śpiewu w szkole powszechnej, cz. II. 1.60
 Wojnarowicz F. Nauczanie robót z drzewa. 6.—

09
34.0

NAW
SWO