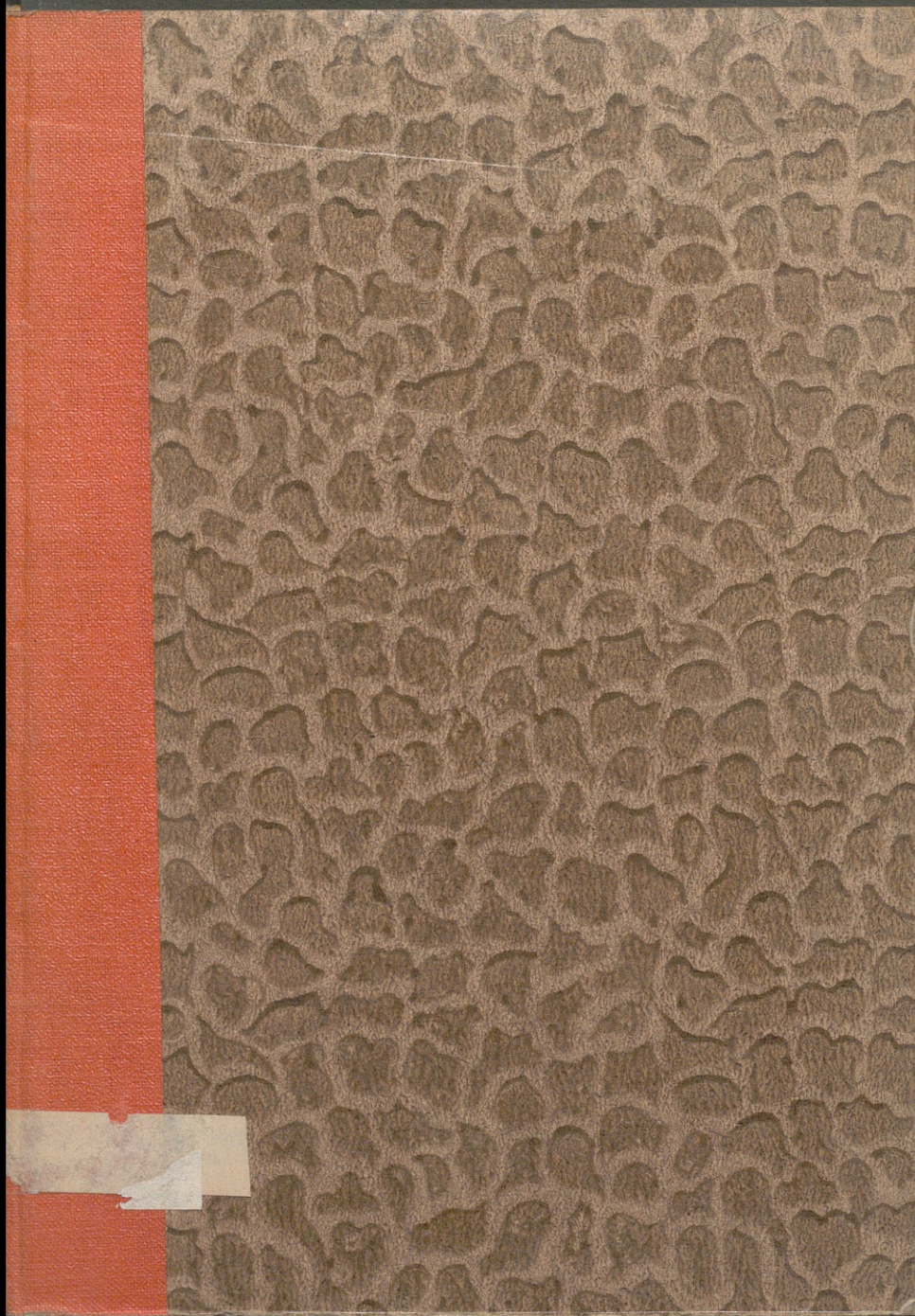
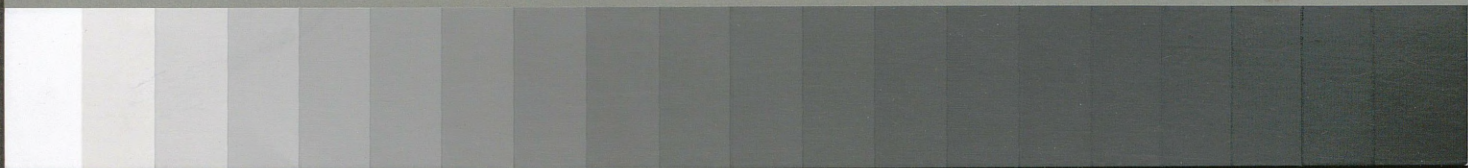


Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



DANES-PICTA.COM



JAN DEWEY

SZKOŁA
A SPOŁECZEŃSTWO

PRZEŁOŻYŁA Z OSTATNIEGO WYDANIA ANGIELSKIEGO

MARJA LISOWSKA

Edward Wdarski



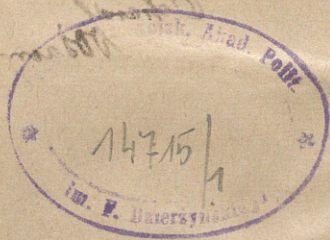
KSIĄŻNICA POLSKA

TOWARZYSTWA NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH

AKC. SP. KARTOGRAFICZNA I WYDAWNICZA

LWÓW — WARSZAWA

1924



Przedmowa autora.

Drugie wydanie wywołuje we wdzięcznej pamięci wspomnienie, iż ta mała książka jest wyrazem współdziałania myśli i sympatji wielu osób. Ile zawdzięczam Mis Emmove Bloine, jest poniekąd wskazane w dedykacji. Zainteresowanie, niestabnąca uwaga w opracowaniu szczegółów i artystyczny smak, z jakim w czasie mej nieobecności przyjaciele moi M-r i M-re George Herbert Mead przetworzyli luźną pogadankę na rzecz nadającą się do druku, a potem sprawdzali kolejne arkusze druku aż do wydania w niniejszej postaci — wszystko to ułatwiło niezmiernie zadanie autorowi. Polecam ten system tym, którzy mają szczęście posiadać takich przyjaciół.

Nie mogę wymieniać nazwisk wszystkich moich przyjaciół, których wytrwała ofiarność umożliwiła w swoim czasie utworzenie szkoły, rozszerzyło by to bowiem zbyt wiele ramy niniejszej przedmowy. Szkoła ta stała się źródłem natchnienia i nadała konkretną formę myślowi, zawartemu w tej książce. Przekonany jestem, iż przyjaciele i współpracownicy moi uznają za słusne poświęcenie specjalnej wzmianki Paniom: Charles R. Cranc i William R. Luin.

I szkoła sama przez się w swej pracy wychowawczej jest poczynaniem zbiorowem. Wiele osób brało udział w jej ukształtowaniu. Jasna i wytrawna inteligencja mej żony prześwieliła wszystkie komórki tego organizmu. Rozum, takt i oddanie się nauczycieli — spowodowało przeobrażenie jej pierwotnych amorficznych zarysów w wyraźny kształt i ciało, obdarzone samoistnym życiem i ruchem. Jakikolwiek byłby konkretny wynik pomysłowy przedstawionych w tej książce — zadowolenie doznane przy wzajemnej wymianie myśli i czynów pewnych jednostek w celu rozszerzenia sfery życia dziecka — nie przemienie.

Przedmowa autora do drugiego wydania.

Niniejsze wydanie zawiera pewne nieznaczne zmiany, dokonane w trzech prelekcjach, przedstawionych w pierwszej części tej książki. Następna część włączona tu po raz pierwszy, zawiera materiał z przyczynków autora do „Elementary School Record” — „Sprawozdania ze Szkoły Elementarnej” dawno wyszłego z druku, który tu uległ pewnym zmianom.

Autor pozwoli sobie tu wyrazić zadowolenie, że poglądy wychowawcze, przedstawione w tej książce, nie są już taką nowością, jaką były 15 lat temu, i przekonanie, iż badania podjęte w dziedzinie wychowania, których ta książka jest wynikiem — nie były bez wpływu na powyższą zmianę.

Uwagi wydawcy.

Trzy pierwsze rozdziały tej książki zostały wygłoszone przez autora w formie odczytów w kwietniu 1899 r. w obecności rodziców i osób interesujących się sprawą „Uniwersyteckiej Elementarnej Szkoły”. P. Dewey przejrzał sam stenograficzne sprawozdanie z powyższych odczytów, zmiany zaś poczynione podczas jego nieobecności, konieczne w przygotowaniu do druku, były tak nieznaczne, iż odczyty zachowały całą swą bezpośredniość i potęgę żywego słowa. Ponieważ zaznajamiają one pobieżnie tylko z pracą szkoły elementarnej, autor dodał do tego uzupełniające sprawozdanie.

Przedmowa do przekładu polskiego.

Wśród książek pedagogicznych, cieszących się szeroką popularnością, bodaj w pierwszym rzędzie należy postawić niewielkie dziełko Dewey'a p. t.: *School and Society*. Nie mówiąc już o krajach anglo-saskich, gdzie każdy student obowiązany jest zapoznać się z tem dziełkiem, liczne przekłady na różne języki świadczą o tem, że myśl autora i jego eksperyment biegną po linii ogólnego zainteresowania oraz są oddźwiękiem pewnych dojrzałych lub dojrzewających potrzeb.

Wskazania pedagogiczne które podaje Dewey, nie są tylko wytycznym indywidualnych poglądów, jakkolwiek i te ostatnie były ciekawe. Wszak autor książki, profesor filologii w Kolumbijskim uniwersytecie (New York) należy do najwybitniejszych myślicieli amerykańskich i staje obok Perce'a i James'a oraz innych, jako przedstawiciel znanego kierunku, noszącego słusznie miano pragmatyzmu.*) Hipotezy myśli swej Dewey sprawdza doświadczalnie przez założenie i prowadzenie szkoły elementarnej doświadczalnej, złączonej ze studjum wyższem pedagogicznem na uniwersytecie w Chicago, gdzie początkowo był profesorem. Stąd poglądy wyrażone w książce nie są tylko pożądaniami, lecz wiążą się ściśle również z faktami umiejętnego eksperymentu pedagogicznego.

Dewey jest najbardziej wybitnym i pierwszym niemal wymownym i słuchanym rzecznikiem t. zw. szkół eksperymentalnych i wogóle eksperymentu ściśle pedagogicznego. Praca jego nie pozostała bez wpływu. Dziś każdy uniwersytet amerykański prowadzi szkoły eksperymentalne. To samo widzimy w Anglii w innej formie; podobne fakty obserwujemy na kontynencie Europy. Dość wymienić eksperyment zmarłego Lietza oraz tyłu

*) W języku polskim istnieje przekład *Pragmatyzmu James'a* oraz książka Flourney o filotrofji tego ostatniego (Warszawa, Trzaska Ew. i Michalski, 1923).

innych, a także systematyczną pracę Instytutu Pedagogicznego w Genewie, opartą również na eksperymencie pedagogicznym.

W języku polskim istnieją już przekłady niektórych dzieł Dewey'a („Zasady moralne w nauczaniu“, wyd. Osolineum, oraz „Szkoła i dziecko“, wyd. firmy Wende i S-ka). Wszystkie one omawiają tematy pokrewne i mogą być uważane jako uzupełnienie i rozwinięcie treści książki niniejszej.

Ktoby się chciał zapoznać bardziej dokładnie z całokształtem pojęć pedagogicznych Dewey'a, winien by się zwrócić do jego dzieł z dziedziny bardziej ogólnej. Osobliwie polecić można dla wychowawcy dwie książki: *Human Nature and Conduct* oraz *How we think*.

Przekład niniejszy jest możliwie najdokładniejszym odbiciem oryginału. Dokonany został z ostatniego wydania z r. 1920-go (*Third Impression, September 1920, of second Edition, August 1915*). Nie mogliśmy, niestety, podać podobizn rysunków dziecięcych, znajdujących się w tekście, gdyż na to nie wystarczały nasze środki techniczne, rysunki bowiem były za trudne do jasnego oddania. Dzięki temu należało (str. 30 i 32) nieco zmodyfikować tekst bez żadnego uszczerbku dla jego jasności a tembardziej treści. Nie uważaliśmy też za potrzebne podawanie dopisków objaśniających, co szczególnie wydawaćby się mogło niezbędnem przy nazwiskach, o których autor wspomina. Takie nazwisko, jak Horacy Mann, znany twórca szkoły amerykańskiej w pierwszej połowie XIX-go stulecia, znane jest powszechniej, a inne nie mają znaczenia ani dla treści książki ani dla czytelnictwa polskiego. Autor pisze jasno, czuje się jednakże skrzepowany stenograficzną odbitką żywego słowa, co nastręczało w przekładzie polskim pewne trudności. Stąd w niejednym miejscu wprowadzono stylistyczne zmiany w celu wypuklenia myśli i przystosowania jej wyrazu do potrzeb nowej mowy.

Książka wychodzi za pozwoleniem wydawcy i autora, który nawet obiecał nam przedmowę swą, lecz niestety po kilkumiesięcznym oczekiwaniu nie odebraliśmy jej i spodziewamy się, że umieszczona będzie w drukiem wydaniu książki.

REDAKCJA

Szkoła i rozwój społeczny.

Zazwyczaj jesteśmy skłonni do zbyt indywidualistycznego poglądu na szkołę, jako na stosunek zachodzący pomiędzy nauczycielem a uczniem, albo pomiędzy nauczycielem a rodzicami. Interesuje nas najbardziej oczywiście postęp indywidualny dziecka nam znanego, jego rozwój fizyczny, jego postępy w czytaniu, pisaniu i rachunkach, powiększenie się jego zasobów wiadomości w zakresie historii, geografii itd; postęp w zachowaniu się, przyzwyczajeniu do sprawności, porządku i pilności; na takich to danych opieramy sąd o działalność szkoły. I słusznie. Jednakże zakres pola naszego widzenia powinien być znacznie rozszerzony. To czego najlepszy i najrozumniejszy ojciec pragnie dla swego dziecka, tego powinna pragnąć społeczność dla wszystkich swoich dzieci. Każdy inny postulat byłby dla naszej szkoły zbyt ciasny i niesympatyczny i prowadziłby do pozbawienia jej charakteru demokratycznego. Wszystko, co społeczeństwo osiągnęło dla siebie, jest oddane jako dorobek za pośrednictwem szkoły do rozporządzenia przyszłych obywateli. Tuszy ono sobie, że wszystkie jego najcenniejsze pomysły będą urzeczywistnione za pomocą nowych możliwości, które są otwarte dla niego w miarę rozwoju przyszłego. Tutaj kierunki indywidualistyczny i społeczny utożsamiają się. Tylko szczerze pragnąc rozwoju wszystkich jednostek wchodzących w skład jego, może się społeczeństwo czuć ucziwe i szczerze w każdym wypadku względem siebie samego. Po wytknięciu sobie kierunku nic nie może go utrwalić więcej jak szkoła, jak to powiedział Horacjusz Mann: „Tam gdzie wszystko się rozwija, jeden twórca wart więcej, niż tysiąc reformatorów“. Mając rozważać kwestię nowego ruchu wychowawczego, musimy koniecznie traktować ją z szerszego, tj. społecznego punktu widze-

nia. Inaczej, zmiany w organizmie szkoły będą poczytane za dowolne koncepcje poszczególnych nauczycieli; w najgorszym razie za przejściowe fazy, a w najlepszym — jako ulepszenia w pewnych szczegółach. Jestto zwykły sposób patrzenia na wszystkie zmiany zachodzące w szkole. Również racjonalnym byłoby uważanie lokomotywy lub telegrafu za wynalazek jednostki. Modyfikacje, zachodzące w metodach i programach wychowania, są wynikiem zarówno zmiany stosunków społecznych, jak i wysiłkiem w kierunku zaspokojenia potrzeb ciągle przetwarzającego się społeczeństwa, podobnie, jak widzimy zmiany w metodach przemysłu i handlu.

Jestto właśnie moment, na który zwracam waszą specjalną uwagę: konieczność zapatrywania się na t. zw. „nowoczesne wychowanie“ w związku z donioślejszymi przeobrażeniami w społeczeństwie. Czy możemy jednak uzależnić „nowoczesne wychowanie“ od ogólnego biegu wypadków? Jeśli tak, to straci ono swój odrębny charakter: przestanie być sprawą, wpływającą tylko z arcygenjalnych umysłów pedagogów w stosunku do poszczególnych uczniów. Ujawni się jako część integralna powszechnej ewolucji społecznej i przynajmniej w swych bardziej ogólnych zarysach okaże się nieuniknionem. Zdajmy sobie naprzód sprawę z główniejszych form ruchu społecznego, a potem zwróćmy się do szkoły, ażeby zbadać na czem polega jej staranie do podążenia za niemi. Ponieważ ujęcie całości jest niemożliwe, ograniczę się przeważnie do jednego z najbardziej typowych objawów w ruchu nowej szkoły, znanego pod nazwą „pracy ręcznej“, w przedświadczeniu, iż uda się nam znaleźć związek pomiędzy tym ruchem, a zmianami warunków społecznych. Wówczas tem chętniej zgodzimy się na ten sam punkt widzenia przy uwzględnieniu innych reform w wychowaniu.

Nie będę się usprawiedliwiał, iż nie zatrzymuję się dłużej nad wspomnianymi zmianami społecznymi. Te zaś, o których napomknę, uwydatniły się tak wyraźnie, iż każdy może je zauważyć. Do nich należy przede wszystkim zmiana w przemysle, która się wysuwa na czoło wszystkich innych, przyćmiewa je i na nie oddziałuje. Jej wpływ ujawnia się w zastosowaniu nauk, których wynikiem są wielkie wynalazki, polega-

jące na użytkowaniu sił przyrody w najszerszym zakresie i z najmniejszym wysiłkiem; we wzroście wszechświatowego rynku jako czynnika produkcji i wielkich fabrycznych centrów, zasilających ów rynek; w zapatrywaniu wszystkich poszczególnych jego działów za pomocą łatwych i tanich środków komunikacyjnych, Najpierwsze przebliski tej zmiany nie liczą więcej jak sto lat, a wiele z jej ważnych form pojawiło się w naszym współczesnym życiu. Nie chce się wprost wierzyć, aby w historii mogła się odbyć rewolucja tak gwałtowna, tak rozległa, tak zupełna. Dzięki jej oblicze ziemi uległo zupełnemu przeobrażeniu nawet w jej fizycznym ukształtowaniu. Granice polityczne są przekreślane i przesuwane, jak gdyby rzeczywiście były tylko linjami na mapie; ludność ze wszystkich krańców świata spiesznie i tłumnie ciśnie się do miast; sposób życia zmienia się szybko i radykalnie; dociekanie prawd natury jest niesłychanie ułatwione, znalazło zastosowanie w życiu i stało się niezbędne dla handlu. Nawet nasze moralne i religijne pojęcia i zainteresowania, zwykle najbardziej konserwatywne, bo najbardziej w nas zakorzenione, zostały w swych najgłówniejszych zasadach poruszone. Jest wprost nie do pojęcia, że ta rewolucja nie wstrząsnęła do głębi całym systemem wychowawczym, dotykając go tylko w sposób formalny i powierzchowny.

Przed wprowadzeniem przemysłu fabrycznego mieliśmy system przemysłu i gospodarstwa w domu i w łączności z najbliższym sąsiedztwem. Współcześni musieliby się cofnąć o jakie dwa lub trzy pokolenia, ażeby się znaleźć w okresie, gdy dom był środowiskiem, w którym się wychowywały i przy którym się skupiały wszystkie typowe formy pracy z dziedziny przemysłu. Odzież sporządzano po większej części w domu, członkowie rodziny i domownicy zajmowali się strzyżeniem owiec, gręplowaniem i przędzeniem wełny i tkactwem. Podczas gdy dziś naciśnięcie guzika wystarcza do oświetlenia mieszkania światłem elektrycznym, wówczas — proces zdobywania światła polegał na wykonaniu całego szeregu żmudnych czynności, zaczynając od zabicia zwierzęcia i topienia tłuszczu, aż do robienia i moczenia świec. Mąka i wogóle produkty spożywcze, materiał

budowlany, krokwie, deski, meblowanie, a nawet metalowe przedmioty, jak gwoździe, zawiasy, młotki etc. — wszystko było wyrabiane w najbliższym sąsiedztwie, w warsztatach sklepów, zawsze dostępnym dla każdego i będącym pozatem punktem zborczym dla zebrań sąsiedzkich. Cały proces przemysłowy przetwarzania, poczynając od produkcji surowców na fermie, aż do chwili, w której artykuł już wykończony był gotów do użytku — odbywał się jawnie. Każdy członek rodziny istotnie i osobiście brał udział w pracy. Dzieci w miarę zdobywania sił i uzdolnienia były stopniowo wtajemniczane w arkaną rozmaitych czynności. Była to więc kwestja bezpośredniego i osobistego zainteresowania aż do czynnego udziału.

Nie należy przeczać czynników dyscypliny i kształtowania charakteru wpływających z tego sposobu życia, jakoto: zamiłowanie porządku i pilności, poczucie odpowiedzialności, obowiązek produktywnej pracy. Zachodziła zawsze potrzeba wykonania czegoś konkretnego, sumiennego spełnienia obowiązku przez każdego z członków rodziny w zgodnem współdziałaniu. Jednostki, których praca okazała się skuteczną, znajdowały w toku tej pracy właściwą ocenę i środek kształcenia. I znowu nie należy przeczyć doniosłości, jaką ma dla przedsięwzięć wychowawczych bezpośrednie zetknięcie z przyrodą, z realnymi rzeczami i materiałami, z aktualnym procesem ich przetwarzania i poznaniem ich niezbędności dla życia. We wszystkim tem było ciągle ćwiczenie uwagi, spostrzegawczości, wyobraźni twórczej, logicznego myślenia i poczucia rzeczywistości, nabywanego drogą bezpośredniego kontaktu ze światem realnym. Siły wychowawcze, tkwiące w domowych zajęciach, jak: przedzenie, tkactwo, piłowanie, mielenie mąki, bednarstwo, kowalstwo — były ciągle czynne.

Największa nawet ilość lekcyj poglądowych, wypowiedzianych jako takie dla zaznajomienia z przedmiotem — nie może nawet w przybliżeniu przynieść tej korzyści, jakie daje obcowanie ze zwierzętami i roślinami na folwarku i w ogrodzie i staranie o nie. Żadne ćwiczenie organów zmysłowych w szkole, podjęte ze względu na ćwiczenie samo przez się — nie może współzawodniczyć z żywiołowością i pełnią

zmysłu życiowego jakich nabywamy dzięki ciągłej pracy, najbardziej z nami spoufalonej. Pamięć słowna może być ćwiczona drogą odpowiednich zajęć, a pewna dyscyplina w zdolności rozumowania — przez lekcje matematyki i nauki ścisłe; ale wszystko to błędnie wobec umiejętności skupienia uwagi i wydawania sądu, nabywanych w kontakcie z rzeczami o realnych pobudkach i realnych celach. Obecne skoncentrowanie przemysłu i podział pracy wyłączyły przemysł domowy, zwłaszcza o ile chodzi o cele wychowawcze. Słyszemy nieraz utyskiwania na temat dawnych dobrych czasów, kiedy to dzieci odznaczały się skromnością, szacunkiem, posłuszeństwem; utyskiwania oczywiście bezskuteczne, skoro nie możemy wskrzesić przeszłości. Ponieważ zmieniły się radykalnie warunki, należy więc przeprowadzić radykalne zmiany w kierunku wychowawczym. Musimy atoli przyznać, iż mamy duże rekompensaty: wzrost tolerancji, rozszerzenie zakresu poglądów na sprawy społeczne, głębsze zapoznanie się z naturą ludzką, wyrobienie hystrości i spostrzegawczości w odgadywaniu charakterów i w zrozumieniu warunków społecznych — większa giętkość w przystosowaniu się do różnych jednostek i udział w spotęgowanym ruchu handlowym.

Wszystkie te względy mają duże znaczenie dla dziecka doby obecnej, wychowywanego w mieście. Jednakże nasuwa się tu ważne pytanie: jak przy zachowaniu tych korzyści wprowadzić do szkoły coś, coby przedstawiało inne strony życia, a więc — zajęcia związane ze ścisłą osobistą odpowiedzialnością, które wprowadzają dziecko w stosunek z fizycznymi warunkami życia?

Najbardziej uderzającą tendencją obecnie jest wprowadzenie do szkoły t. zw. pracy ręcznej, warsztatów i domowego gospodarstwa, tj. gotowania i szycia.

Nie jest to wywołane „tendencyjnie“, z pełną świadomością, iż szkoła musi wprowadzić obecnie te czynniki, których dawniej dostarczało wychowanie domowe: jest to raczej rzecz instynktu, poparta doświadczeniem, iż praca taka zawiera w sobie moc ożywczą, dającą uczniom coś, co nie może być osiągnięte na żadnej innej drodze. Ale świadomość istotnej doniosłości tej

pracy jest jeszcze tak nikłą, iż zajęcia te są często wykonywane w sposób połowiczny, pozbawiony życia i spójności. Racje przytaczane na usprawiedliwienie tego są niewystarczające, a nawet niekiedy stanowczo błędne.

Gdybyśmy wzięli w krzyżowy ogień pytań tych nawet, którzy są najprzychylniej usposobieni do wprowadzenia tych zajęć do naszego systemu szkolnego, sądzę, iż najczęściej usłyszelibyśmy odpowiedź, iż główną ich racją bytu jest to, iż wywołują one w całej pełni samorzutne zainteresowanie i absorbują uwagę dzieci. Na miejsce bierności i receptywności wywołują w nich bystrość i aktywność, czyniąc je użyteczniejszymi i zdolniejszymi a także bardziej chętnymi do pomocy w domu. Zajęcia te przygotowują je do pewnego stopnia do obowiązków praktycznych w późniejszym okresie życia: dziewczęta — o ile się nie kształcą na zawodowe szwaczki i kucharki — do spełnienia obowiązków gospodyni domu; chłopców — o ileby nasz system wychowawczy zdobył się na rozpowszechnienie szkół rzemiosł — do ich przyszłych zawodów. Nie zmniejszam wartości powyższych poglądów. Przy omówieniu specjalnem stosunku, jaki zachodzi między szkołą a dzieckiem, nawiążę do wspomnianej już kwestji zmiany w zachowaniu się dzieci. Ale gdy chodzi o całokształt, ten punkt widzenia staje się zbyt ciasny. Powinniśmy pojmować te poszczególne działy zajęć w drzewie i metalu, tkactwo, szycie i gotowanie jako metody życia i nauczania, a nie jako oderwane, specjalne studia.

Musimy je pojmować w ich znaczeniu społecznem jako typy procesów, dzięki którym społeczeństwo postępuje naprzód, jako czynniki, za pomocą których dziecko zaznajamia się z głównymi potrzebami życia zbiorowego, jako drogi, na których potrzeby te są zaspokajane przy pomocy coraz bardziej wzrastającej pomysłowości i przenikliwości ludzkiej; słowem, jako środki, za pośrednictwem których szkoła sama stanie się naturalną formą czynnego życia społecznego zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji.

Spółczeństwo jest pewną liczbą ludzi związanych ze sobą wspólną pracą, ożywionych jednym duchem i mających wspólny cel. Wspólne potrzeby i cele wy-

magają wciąż wzrastającej wymiany myśli, wzajemnego zrozumienia i uczuć sympatji. Zasadniczą przyczyną tego, iż szkoła obecna nie może się przekształcić w naturalną jednostkę społeczną, jest brak w niej elementu solidarnej i produktywnej współpracy. Na placach gier ruchowych i sportu organizacje społeczne powstają samorzutnie i nieodzwornie. Jest tu coś do zrobienia, muszą być wykonane pewne czynności wymagające podziału pracy, wyboru kierowników i szeregowców, wzajemna pomoc i współzawodnictwo. W sali szkolnej uczuwa się zarówno brak pobudek jak i spoidła do społecznego organizowania się. Pod względem etycznym tragiczną słabość szkoły dzisiejszej polega na tem, że stara się ona wychować przyszłych członków porządku społecznego w środowisku wyraźnie pozbawionem warunków odpowiednich dla rozwoju ducha społecznego.

Trudno jest określić różnicę, jaka zachodzi tam, gdzie zajęcia stają się wyraźnymi ośrodkami życia szkolnego. Jest to różnica w motywach, ducha i atmosfery. Wchodząc do kuchni, w której grono dzieci jest zajęte przygotowaniem pokarmów, widzi się w sposób uderzający i wyraźny psychologiczną różnicę, jaka się zaznacza w przejściu od mniej lub więcej biernego i bezwładnego zachowania się i uległości przymusowi do żywiłowo wybuchającej energii. Naturalnie, że tym, dla których szkoła jest uosobieniem surowego rygoru, różnica ta wyda się napewno rażąca. Ale zmiana zachowania się pod względem społecznym jest równie uwydatnioną. Gromadzenie li tylko wiadomości o faktach i prawdach jest sprawą tak ekskluzywnie indywidualną, iż zawiera naturalną tendencję do egoizmu. Niema tu wyraźnej pobudki społecznej do zdobywania wyłącznie samej tylko wiedzy, nie uwidacznia się więc wyraźna korzyść społeczna. Istotnie, jedyną prawie miarą powodzenia jest współubieganie się uczni w ujemnem znaczeniu. W rezultacie sprowadza się to do prześcigania się w nauczaniu się lekcyj, składaniu egzaminów oraz gromadzeniu jak największego zasobu wiadomości. Ta atmosfera tak nawskróś przenika szkołę, iż pomoc jednego dziecka drugiemu w zajęciach uważa się w szkole za zbrodnię. Gdzie zajęcia szkolne polegają li tylko na

X

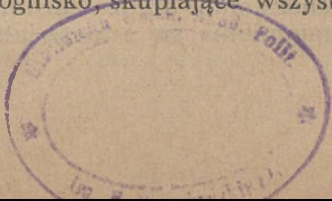
przygotowaniu lekcji — wzajemna pomoc, zamiast być naturalną formą współpracy i uczestnictwa, staje się skrytą pomocą koleźce w uchylaniu się od obowiązków. Zupełnie inaczej się dzieje tam, gdzie istnieje czynna praca. Pomoc innym nie jest już jak poprzednio formą miłosierdzia, zubożającą właściwie odbiorcę, ale jest raczej pomocą w wyzwaniu zdolności i sprężyną pobudzającą do czynu. Duch swobodnego obcowania, wzajemna wymiana myśli i oddziaływanie, rezultaty powodzenia lub niepowodzenia, wypływające z doświadczeń poprzednich — stają się dominującą nutą w zwykłej pracy szkolnej. O ile w grę wchodzi współzawodnictwo, to przy porównywaniu jednostek ma być uwzględniona nie ilość wiadomości osobiście zdobytych, lecz jakość wykonanej pracy, co powinno też być miarą wartości w każdym zrzeszeniu społecznem. Życie bowiem szkolne, organizujące się na podwalinach społecznych, opiera się na pouczeniu o wiele bardziej skutecznem.

W łonie tej organizacji znajdujemy główne zasady dyscypliny szkolnej i porządku. Oczywiście porządek jest rzeczą względną w zależności od celu jaki sobie stawiamy. Jeżeli chodzi o uczenie się lekcji przez czterdzieścioro lub pięćdziesięcioro dzieci i wydanie tych lekcji nauczycielowi, nasz system wychowawczy musi być skierowany ku zagwarantowaniu tego rezultatu. Jeśli jednak dążeniem naszym jest rozwój ducha współdziałania i współżycia — system musi się rozszerzyć odpowiednio do celu. Zazwyczaj mało jest porządku tam, gdzie rzeczy są w okresie kształtowania się; jest zawsze pewien nieporządek w każdym warsztacie pracy; nie można zmusić do milczenia; dzieci nie są obowiązane do zachowania pewnej trwałej pozycji; ich ręce nie są złożone; nie muszą trzymać książek w pewien sposób. Wykonywując rozmaite czynności, powodują zamieszanie, gwar — jako naturalny wynik żywotności. Lecz poza zajęciem, poza wykonywaniem wspólnymi siłami rzeczy dla osiągnięcia pewnych rezultatów tworzy się tam system o specjalnym rodzaju i charakterze. Całe nasze pojęcie o systemie szkolnym zmienia się, jeśli staniemy na tym punkcie widzenia. W krytycznych chwilach życia zdajemy sobie sprawę, iż jedyną trwałą dyscypliną, jedynem działa-

niem, które się przetwarza w intuicję — jest to, co zdobywamy na tle bezpośredniej aktywności życiowej. Nie jest to frazesem, iż uczymy się tylko z doświadczenia, a z książek i orzeczeń o tyle tylko, o ile są wynikiem doświadczenia. Ale szkoła znajduje się w takim odosobieniu od zwykłych warunków i pobudek życiowych, iż miejsca, do którego dzieci są posyłane dla wyrobienia dyscypliny jest właśnie jedynym miejscem, gdzie najtrudniej jest zdobyć doświadczenie, które jest matką wszystkich dyscyplin godnych tej nazwy. Jedynie tam, gdzie panuje ciasny i zakrzepły obraz tradycyjnej szkolnej dyscypliny, grozi niebezpieczeństwo przeoczenia głębszej i nieskończonej szerszej dyscypliny, pochodzącej z brania udziału w twórczej pracy, w przyczynieniu się do osiągnięcia wyniku, który, będąc społecznym w duchu, niemniej wyraża się w formie wyraźnej i konkretnej, formie, co do której wymagana jest odpowiedzialność i ścisły sąd.

Należy pamiętać o tem, iż wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możliwość ściślejszego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które go czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Jest to zasadniczy fakt, z którego tryskają obfite i ciągłe strumienie wiedzy. W wyżej opisanym przemysłowym ustroju dziecko brało wprawdzie udział w pracy, ale nie dla pracy samej przez się, lecz przez wzgląd na wyniki. Rezultaty wychowawcze, jakkolwiek konkretne, były jednakowoż zależne i przypadkowe. Natomiast typowe zajęcia szkoły są zupełnie oswobodzone od wszelkiego ekonomicznego przymusu. Celem nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitarizmu daje możliwość rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii.

Jedność wszystkich nauk jest ugruntowana na geografji. Znaczenie geografji polega na tem, iż ziemię przedstawia ona jako trwałe ognisko, skupiające wszyst-



kie ludzkie zajęcia. Świat bez łączności z ludzką działalnością nie jest światem. Ludzka praca i dzieła, oderwane od korzeni tkwiących w ziemi, nie są nawet odczuwaniem, zaledwie tylko nazwą. Ziemia jest ostatecznym źródłem wszelkiego pokarmu człowieka. Ona jest jego stałym schronieniem i ucieczką, surowym materiałem dla wszelkiej jego działalności i ogniskiem, do którego wraca wszelki jego uczłowieczony i udoskonalony twór. Jest ona olbrzymim polem, olbrzymią kopalnią, olbrzymim źródłem energii — ciepła, światła, i elektryczności, olbrzymią widownią oceanów, źródeł, gór i równin — wobec których całe nasze rolnictwo, kopalnie i drzewostany, wszystkie nasze fabryki i instytucje handlowe — są tylko częściowymi składnikami i czynnikami. Historyczny i polityczny postęp ludzkości jest uwarunkowany wpływem tego otoczenia. Czynności w tym kierunku rozwinęły zdolność do intelektualnej i emocjonalnej interpretacji objawów przyrody. Sposób i rodzaj czynności naszych w świecie oddziaływała decydująco na nasz pogląd o jego znaczeniu i wartości.

W dziedzinie wychowawczej rozumie się, iż owe zajęcia w szkole mają być nietylko praktycznym środkiem zastosowania metod lub nabycia lepszej technicznej wprawy przez przyszłych kucharzy, szwaczki, stolarzy itd., lecz stają się żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawiania dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka. Zilustrowanie aktualnego systemu zajęć szkolnych lepiej posłuży tej sprawie, aniżeli ogólnikowe debaty.

Przeciętnemu widzowi dziwnym wyda się widok chłopców, jakoteż dziewcząt, w wieku lat 10-ciu, 12-tu i 13-tu, zajętych szyciem i tkaniem. Istotnie, gdyby celem tych zajęć było tylko wyrobienie zdolności do przyszywania guzików lub robienia talok, moglibyśmy słusznie uważać wysuwanie tego rodzaju zajęć na pierwszy plan za ciasny utylitaryzm. Ale, rozpatrzywszy tę sprawę z innego punktu widzenia, poznamy, iż tego rodzaju zajęcia dają dzieciom punkt wyjścia do nakreślenia sobie obrazu historii postępu ludzkości, do zaznajomienia się z materiałami, użytowanymi w tym

celu i wyrażonemi tu prawami mechanicznemi. W związku z temi zajęciami odtwarza się historyczny rozwój człowieka. Naprzykład — dzieciom daje się na-przód materiał surowy, a więc rośliny lnu i bawełny i wełnę w takiej postaci, w jakiej jest ona po ostrzyżeniu owiec. (Byłoby jeszcze lepiej, gdybyśmy zaprowadzili dzieci na miejsce, gdzie strzygą owce). Tu mają sposobność poznania tych materiałów z punktu widzenia użyteczności, jakoteż ich praktycznego przystosowania do naszych potrzeb; tu mogą porównać włókno bawełny z przędziwem wełny. Właśnie od dzieci dowiedziałem się (o czem nie wiedziałem), iż przyczyną późnego rozwoju przemysłu bawełnianego w porównaniu do wełnianego jest ogromna trudność w oczyszczaniu ręką bawełnianego włókna z nasion. W pewnej grupie dzieci pracowały trzydzieści minut nad oddzieleniem z włókien bawełny nasion i badyli i oczyściły w tym czasie mniej, niż jedną porcję. Na mocy tego mogły łatwo uwierzyć, iż jedna osoba może oczyścić ręką tylko funt dziennie, i zrozumieć, dlaczego ich przodkowie nosili ubrania wełniane zamiast bawełnianych. Po za innemi rzeczami w związku z użytecznością tych materiałów, dzieci uświadomiły sobie krótkość włókna bawełny w porównaniu z włóknami wełny; przekonały się, że włókna bawełny są gładkie i nie przylegają do siebie, podczas gdy u wełny szorstkowość jej powoduje zlepianie się włókien, co ułatwia przędzenie. Dzieci uświadomiły to sobie same przez doświadczenie, naprowadzone drogą umiejętnie skierowanych pytań przez nauczyciela.

Poczem dzieci zaczęły śledzić proces przerabiania włókien na ubranie. Skonstruowały w tym celu pierwotny model dla gręplowania wełny: parę desek z ostremi szpilkami dla wyszarpywania. Zastosowały najprostszy sposób przędzenia wełny: przewierciwszy kamień lub inny jaki ciężar, wprowadziły przędę przez otwór, a kamień, w miarę obrotu, wyrabiał nici z włókien. Następnie zrobiły wrzeciono i przęły na podłodze, trzymając wełnę w rękach, z wolna rozwijały ją i nawijały na wrzeciono. Dalej przedstawia się dzieciom inne wynalazki w następującym kolejno historycznym porządku w zetknięciu z doświadczeniami, przez co odślania się ich konieczność i wypływające z nich rezultaty, i to

nietylko tej gałęzi przemysłu, lecz i związanych z nią form życia społecznego. Tym sposobem poznają procesy rozwoju od początku aż do dzisiejszego warsztatu, a wszystko naukowo z pomocą sił, które znalazły zastosowanie w naszych czasach. Zbytecznym byłoby mówić o wiedzy, będącej podstawą tego wszystkiego: o studjach nad włóknami, o geograficznym charakterze, o warunkach wśród których powstały surowce, o wielkich centrach przemysłowych i handlowych, o wiedzy przyrodniczej, zawartej w maszyneryj produkcji; ani ze stanowiska historycznego — o wpływie, jakie te wynalazki wywarły na ludzkość. W rozwoju metod przetwarzania lnu, bawełny i wełny w odzież koncentruje się historia całej ludzkości. Nie twierdzę, iżby to było jedyne i najlepsze ognisko w tym względzie, jednakże prawdą jest, iż metoda ta odsłania bardzo realne i ważne perspektywy dla rozważania historii rasy; umysł znaduje tu bardziej fundamentalne i mogące być stwierdzone wpływy, aniżeli te, które w politycznych i chronologicznych sprawozdaniach zwykle uchodzą za historję.

Teraz to, co jest prawdą w stosunku do włókien użytkowanych w fabrykach (a mówiłem tylko o paru pierwotnych fazach), da się zastosować w równej mierze do każdego materiału, używanego w każdym zajęciu, jakoteż do zachodzących w nim procesów. Praca dostarcza dziecku naturalnej podniety; pozwala mu czerpać doświadczenie z pierwszej ręki; wprowadza je w kontakt z rzeczywistością; wreszcie praca — przez przemianę na historyczne i społeczne wartości i naukowe równoważniki — staje się zupełnie niezależną. Z potęgowaniem sił umysłowych dziecka praca przestaje być dla niego tylko przyjemnym zajęciem, staje się coraz bardziej środkiem, narzędziem, organem poznawania i ulega zupełnemu przeobrażeniu.

To z kolei wywiera wpływ na metodę nauczania. W obecnych warunkach każda czynność, jeśli ma być owocną, musi być kierowaną w ten lub inny sposób przez siłę naukową; na tem polega wiedza stosowana. W zależności od tego wyznacza się jej miejsce w pedagogji. Idzie nietylko o to, aby t. zw. zajęcia rękodzielnicze i przemysłowe w szkole dały sposobność do naukowego oświecenia tych spraw, czyniąc je konkretnymi

i pełnemi treści — zamiast tylko produktami oka i ręki, lecz o to, żeby gruntowna znajomość rzeczy, zdobyta w ten sposób, stała się bodźcem do swobodnego i czynnego udziału w nowoczesnem życiu społecznem. Plato gdzieś wspomina o niewolniku, jako o jednostce, która w działaniu nie wyraża swych własnych idei, lecz myśli innych ludzi. Obecnie naszym działaniem społecznem, bardziej nawet nagłaczem niż za czasów Platona, jest to, aby każdy osobnik, wykonywujący jakąś pracę, spełniał ją świadomie w zrozumieniu celu i metody i w poczuciu jej znaczenia wobec siebie samego.

Podczas gdy w szkole zajęcia są pojmowane w tak szeroki i bezinteresowny sposób, tembardziej zdumiewają mnie zarzuty, tak często czynione, jakoby te zajęcia były nieodpowiednie dla szkół dlatego, iż są rzekomo materialistyczne, utylitarne, a nawet popolite w swych dążeniach. Zdaje mi się czasem, iż ci, którzy stawiają takie zarzuty, muszą chyba żyć w zupełnie innym świecie. W świecie bowiem, w którym my żyjemy, każdy z nas ma inne powołanie i zajęcie, ma coś do roboty. Jedni są kierownikami, inni muszą im podlegać. Ważną rzeczą tak dla jednych jak i dla drugich jest możność zdobycia takiego wychowania, któreby im pozwoliło wniknąć w znaczenie swej powszedniej pracy i wydobyć w całej pełni tkwiące w niej ludzkie pierwiastki. Jakże wielu jest dziś pomiędzy pracownikami, którzy stanowią tylko jakby dodatek do maszyny, przy której są zatrudnieni. Jest to w pewnej mierze wynikiem charakteru maszyny samej, jak również systemu przywiązującego taką wagę do maszynowych produkcji. Lecz z drugiej strony wielką rolę odgrywa okoliczność, że pracownik nie ma sposobności rozwinąć wyobraźni ani przychylnego usposobienia dla wartości społecznych i naukowych, zawartych w jego pracy. W obecnej chwili bodźce, które są podstawą każdego przemysłowego systemu, są w okresie szkolnym lekceważone lub, co gorsza zupełnie spaczone. Póki instynkt konstruktywny i twórczy nie będzie systematycznie rozwijany w wieku dziecięcym i młodzieńczym, pobudzany w społecznym kierunku, wzbogacany historycznymi objaśnieniami, kontrolowany i prześwietlany naukowymi metodami — dotąd nie będziemy mogli dotrzeć

do źródła zła naszego ekonomicznego ustroju, a tem mniej skutecznie mu przeciwdziałać.

Jeśli się cofniemy wstecz o parę wieków, znajdziemy tam w praktyce stosowany monopol nauczania. Termin „possession“ — „posiadanie“ uczoneści jest istotnie trafny. Nauczanie było przywilejem klasowym, naturalnym wynikiem warunków społecznych. Nie było środków, zapomocą których tłum mógłby korzystać ze źródeł wiedzy; te były gromadzone i przechowywane w manuskryptach, których naogół było bardzo niewiele. Aby z nich korzystać, potrzeba było długiego i żmudnego przygotowania. Nieuniknionym wyrazem tych warunków było zmonopolizowanie nauczania przez niewielu uczonych, którzy strzegli skarbów wiedzy i wydzielali ją masom w bardzo ograniczonych dawkach. Jednakże pod wpływem przewrotu przemysłowego zaszyły w tych stosunkach zmiany. Wynalezienie druku stało się czynnikiem handlowym. Książki, wydawnictwa, dzienniki mnożyły się i taniały. Wynalazek lokomotywy i telegrafu przy pomocy poczt i elektryczności uczynił wzajemne porozumienie taniem i częstem. Podróże udostępnione, a swoboda ruchów i towarzysząca jej wymiana myśli — nieograniczenie ułatwiona. Następstwem tego był przewrót intelektualny. Nauczanie zaczęło się rozpowszechniać. Jakkolwiek byli i będą zawsze ludzie, których specjalnem powołaniem są badania naukowe, nie może jednak już być mowy o wyłączonej klasie uczonych. To już jest anachronizmem. Wiedza utraciła swój dawny charakter statyczny; stała się niejako płynną. Bierze udział we wszystkich prądach społeczeństwa.

Łatwo zauważyć, jeśli weźmie się na uwagę materjał wiedzy, iż ten przewrót zaznaczył się w zmianie zachowania się jednostki. Boddźce intelektualne działają na nas wszelkiemi drogami i sposobami. Życie li tylko intelektualne, nauka i uczoneść nabierają przez to zupełnie innej wartości. Nazwy „akademicki“ i „scholastyczny“ zamiast oznaczać tytuły zaszczytne, stają się formą pewnej przygany.

Wszystko wskazuje na konieczność zmian w charakterze szkoły, z doniosłości których nie możemy jeszcze zdać sobie dokładnie sprawy. Nasze metody szkolne,

a w znacznej mierze nasze programy, były przekazane nam z czasów, kiedy nauka i rozporządzenie pewnymi symbolami, ułatwiającymi jedynie dostęp do źródeł wiedzy, miały pierwszorzędne znaczenie. Ideały tego okresu wywierają wciąż jeszcze wpływ poważny nawet tam, gdzie zewnętrzne metody uległy już zmianie. Słyszymy często krytykę systemu, wprowadzającego do szkół elementarnych, a nawet i średnich, prace rękodzielnicze łącznie z nauką i sztuką, uzasadnianą tem, iż dąży on do wykształcenia zastępów specjalistów, że narusza formy naszej obecnej bezinteresownej, liberalnej kultury. Zarzuty owe byłyby zabawne, gdyby nie to, iż w skutkach stają się tragiczne. To właśnie współczesne nasze wychowanie jest jednostronne, specjalne i ciasne. Jest to wychowanie, w którym panuje prawie niepodzielnie średniowieczne pojęcie o nauce. Jest to coś, co w znacznej mierze przemawia tylko do intelektualnej naszej istoty, do naszej chęci uczenia się, zdobycia sprawdzianu dla formuł naukowych, a nie do naszej skłonności i pobudek, aby coś czynić i produkować, czy to w utylitarnym celu, czy też dla sztuki. Sam fakt, że praca ręczna, sztuka i nauka spotykają się z zarzutami, iż są czysto techniczne i dają wyłącznie do specjalizacji, jest już właśnie sam przez się dobrem świadectwem, udzielonem tym specjalizującym celom, jakie kierują naszym współczesnym wychowaniem. Tylko wówczas jedynie, gdyby wychowanie było skojarzone z pracą intelektualną i nauką jako taką, wszystkie te materiały i metody byłyby pożądane i powitane z największą życzliwością.

Podczas gdy przygotowanie do zawodu naukowego jest uważane jako wyraz kultury lub wychowania, studja przygotowawcze na mechanika, muzyka, prawnika, doktora, rolnika, kupca lub kolejarza — są zaliczane do czysto technicznych lub zawodowych. Rezultatem tego jest podział, z którym się wszędzie spotykamy, na ludzi „kulturalnych” i „przedstawicieli pracy fizycznej”, mamy więc rozdział teorii od praktyki. Zaledwie jeden procent wszystkich uczących się w szkole osiąga stopień, który przywykliśmy nazywać wyższym wykształceniem; zaledwie 5 procent wychowanków otrzymuje dyplom z wyższej szkoły, podczas gdy więcej niż po-

łowa porzuca szkołę przed ukończeniem piątego roku z elementarnego nauczania. Fakt ten dowodzi, iż u większości jednostek zainteresowanie intelektualne nie jest dominujące. Mają one t. zw. praktyczne pobudki i usposobienie. Tym zaś, którzy się odznaczają z natury silnym zainteresowaniem intelektualnym — warunki społeczne przeszkadzają do ich zupełnego rozwoju. Stąd też znaczna ilość uczniów opuszcza szkołę zaraz po zdobyciu podstaw nauki, to znaczy — umiejętności czytania, pisania i rachunków, wystarczającej dla praktycznego użytku, tj. zarabiania na życie. Podczas gdy nasi kierownicy rozprawiają o kulturze, rozwoju indywidualności etc., jako o ostatecznym celu wychowawczym, większość tych, którzy podlegali wpływowi szkolnemu, zapatrują się na to li tylko jako na praktyczne narzędzie dla zdobycia dostatecznej ilości środków do opędzenia skromnych potrzeb życiowych. Gdybyśmy pojmowali cel wychowania mniej jednostronnie, gdybyśmy wprowadzili do naszych metod wychowawczych pierwiastek czynny, który jest rzeczą najbardziej pociągającą dla ludzi czynu, wpływ szkoły na jej członków byłby ożywczy, trwały i bardziej kulturalny.

Lecz pocóż występuję z tak gruntownym elaboratem? Możemy to stwierdzić doświadczeniem, iż nasze życie społeczne uległo całkowitej i radykalnej przemianie. Jeśli wychowanie nasze ma mieć jakieś życiowe znaczenie, musi też ulec zupełnemu przeobrażeniu. Przeobrażenie to nie może być dokonane nagle w ciągu jednego dnia siłą tylko świadomości celu. Jest już jednak na drodze do postępu. Modyfikacje w naszym systemie szkolnym, które często zdają się nawet osobom najżywiej zainteresowanym w tym względzie, nie mówiąc już o widzach, li tylko zmianą w szczegółach, lub ulepszeniem szkolnego mechanizmu, w istocie są widowym znakiem ewolucji. Wprowadzenie czynnych praktycznych zajęć, badań nad przyrodą, początków nauk ścisłych, sztuki, historii, usunięcie wszystkiego, co ma charakter wyłącznie symboliczny i formalny, na drugi plan; zmiana w moralnej atmosferze szkolnej, w stosunku wzajemnym nauczycieli i uczniów, w dyscyplinie; wprowadzenie bardziej czynnych, żywotnych i samokierowniczych czynników, wszystko to nie

jest jedynie dziełem przypadku, lecz koniecznością, wpływającą z doniosłej, społecznej ewolucji. Pozostaje tylko zorganizować te wszystkie czynniki, ocenić doniosłość ich znaczenia i przekazać myśli i ideały w nich zawarte bez zastrzeżeń naszej szkole. Przez to uczynimy nasze szkoły zawiązkami zbiorowego życia, objawiającego się w typach zajęć, które odzwierciedlają życie szerszego społeczeństwa, a przeniknięte są nawskróś duchem sztuki, historii i nauki ścisłej.

Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając weni ducha ofiarności i dostarczając środków do skutecznego kierowania sobą — będzie to najpewniejszą rękojmią, iż taka szkoła podniesie wartość całego społeczeństwa, nadając mu piękno, siłę i harmonię.

Szkoła i życie dziecka.

W przeszłym tygodniu próbowałem zobrazować przed wami stosunek szkoły do szerszego życia społecznego i konieczność niektórych zmian w metodach i materiałach pracy szkolnej w celu lepszego ich przystosowania do współczesnych potrzeb społecznych.

Dzisiaj chcę rozpatrzyć tę kwestję z innej strony, zbadać stosunek szkoły do życia i rozwoju dzieci w szkole. Ponieważ połączenie ogólnych zasad z tak bardzo konkretnymi przedmiotami, jak małe dzieci, jest trudne, pozwoliłem sobie przytoczyć dużo poglądowego materiału z pracy Uniwersyteckiej Szkoły Elementarnej, abyście mogli do pewnego stopnia ocenić sposób, w jaki pomysły rozwijane przedstawiają się w praktyce.

Kilka lat temu poszukiwałem w sklepach za sprzętami i przyrządami szkolnymi — pulpitemi i krzesłami, któreby odpowiadały pod każdym względem artystycznym, higienicznym i wychowawczym potrzebom dzieci. Mielismy ogromną trudność w wyszukaniu potrzebnych nam rzeczy, aż wreszcie jeden z kupców, inteligentniejszy niż inni, zrobił następującą uwagę: „Obawiam się, iż nie mamy tego, czego panom potrzeba. Panowie szukacie przedmiotów do pracy dla dzieci, a to wszystko jest urządzone do „słuchania“.“ W tem powiedzeniu zaznacza się historia tradycyjnego wycho-

wania. Tak samo, jak biolog może zapomocą kilku kości odtworzyć całe zwierzę, tak też i my wyobraźmy sobie zwykłą salę szkolną z jej szeregami brzydkich ławek, ustawionych w geometrycznym porządku, skupionych razem do tego stopnia, aby pozostawić tak mało przestrzeni, jak tylko jest możliwe, ławek jednokowej prawie wielkości, mających tyle tylko miejsca, ile starczy na parę książek, papier i ołówki; jeśli dodamy jeszcze stół, parę krzesel, gołe ściany, na których czasem wisi kilka obrazków — będziemy mogli odtworzyć sobie jedyną w swym rodzaju działalność wychowawczą, możliwą w takich warunkach. Wszystko jest zastosowane do „słuchania“, ponieważ uczenie się lekcyj z książek jest tylko odmianą słuchania; oznacza to zależność jednego umysłu od drugiego. Postawa przy słuchaniu znaczy, mówiąc porównawczo, tyle co zupełna bierność. Chodzi tu o pewien już gotowy materiał, przygotowany przez inspektora szkolnego, nauczyciela, władze szkolne, z którego dziecko musi pobierać jak najwięcej w możliwie najkrótszym czasie.

W tradycyjnej sali szkolnej jest bardzo mało miejsca dla dziecka do pracy. Najczęściej odczuwa się brak warsztatu, laboratorium, materiałów, narzędzi potrzebnych dla dzieci do budowania, tworzenia, czynnych badań — brak nawet koniecznej przestrzeni. Rzeczy, będące w związku z temi procesami, nie mają nawet wyraźnie określonego miejsca w systemie wychowawczym. Urzędowi przedstawiciele wychowania, pisząc w gazetach codziennych na ten temat, nazywają rzeczy te „błachostkami“. Pewna pani mówiła mi wczoraj, iż zwiedziła rozmaite szkoły, starając się znaleźć bodaj jedną, w którejby wykład nauczyciela był poprzedzony czynnością dzieci, lub gdzieby dzieci z własnej pobudki zażądały wyjaśnienia. Opowiada, iż zwiedziła różne szkoły, zanim nareszcie znalazła to, czego szukała. Muszę dodać, iż działo się to nie w tem mieście.

Te sale szkolne ze swemi regularnemi ławkami nasuwają obok tego jeszcze spostrzeżenie, iż wszystko jest tak urządzone, aby operować jak największą ilością dzieci, traktować je en masse, jako zespół jednostek, co pociąga za sobą bierne ich traktowanie. Moment działania czyni dzieci indywidualnościami. Przystają

one być masą, a stają się wyraźnymi istotami, które się spotyka po za szkołą, w domu, w rodzinie, na placu gier sportowych, w sąsiedztwie, w towarzystwie.

Na tej samej podstawie da się wytłumaczyć jednostajność metod i programów. Gdzie wszystko się opiera na podstawie „słuchania“, musi być jednostajność metod i programów. Mowa i książka, która odbija tę mowę, stanowią środek dla wszystkich jednakowy. Tu niema sposobności przystosowania się do rozmaitych zdolności i wymagań. Jest pewien określony zakres i liczba gotowych rezultatów i wiadomości, które wszystkie dzieci muszą sobie przyswoić jednakowo, w tym samym czasie. Odpowiednio do tych wymagań zostały wypracowane programy, począwszy od szkoły elementarnej, aż do kolegjum włącznie. Mają one zawierać zasób wiedzy i technicznych wiadomości, jaki jest niezbędny dla przyszłego życia. Potem następuje matematyczne zadanie podziału tego zasobu na dziesięć, dwanaście lub szesnaście lat szkolnego życia. Udziela się dzieciom każdego roku pewien ułamek całości w takiej proporcjonalnej wielkości, aby przy ukończeniu szkoły mogły opanować całość. Przy takim rozplanowaniu zgóry materiału na godziny, dni, tygodnie lub lata, wszystko się odbywa do końca z doskonałą jednostajnością, o ile dzieci nie zapomniły tego, czego się nauczyły. Charakterystyczne dla tego stanu rzeczy jest opowiadanie Matthiasa Arnolda o rozmowie z pewnym autorytetem wychowawczym we Francji, który z dumą wspominał, że o pewnej godzinie, powiedzmy o jedenastej, kilka tysięcy dzieci słuchało tego samego wykładu geografji; tę dumną przechwałkę przytaczał w jednym z naszych miast zachodnich inspektor szkoły wszystkim gościom po kolei.

Może przesadziłem cokolwiek, chcąc uwypuklić typowe właściwości dawnego wychowania: bierność postawy, mechaniczne skupianie dzieci, jednostajność programu i metod. Wszystko to sprowadza się do tego, iż punkt ciężkości znajduje się poza dzieckiem. Może jest w nauczycielu, w podręcznikach, wszędzie i gdziekolwiek chcecie, tylko nie w bezpośrednich instynktach i czynnościach dziecka samego. Z tego stanowiska trudno jest coś powiedzieć o życiu dziecka. Można dużo mówić

o jego nauce, ale szkoła nie jest miejscem, gdzie dziecko żyje. Przy reformie naszego wychowania decydującym jest moment przeniesienia punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka. Jest to przewrót podobny do tego, który zdziałał Kopernik, przesuwając astronomiczne centrum z ziemi na słońce. W tym wypadku dziecko staje się ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i dla którego organizują się wszystkie środki wychowawcze.

Jeśli weźmiemy za przykład dom idealny, w którym inteligentni rodzice zdają sobie sprawę z tego, co jest najzbawienniejsze dla dziecka, i mają możliwość zaspokojenia jego najistotniejszych potrzeb, dziecko ma sposobność uczenia się za pośrednictwem obcowania społecznego, jakie panuje w ustroju samej rodziny. W rozmowach znajduje wiele przedmiotów pobudzających jego zainteresowanie i mających dla niego wartość; nasuwają się mu pewne spostrzeżenia, rozwija się dyskusja nad pewnymi przedmiotami, wogóle zaś dziecko stale się uczy. Powoli ustalają się rezultaty jego doświadczeń, a mylne pojęcia są korygowane. Z drugiej strony dziecko bierze czynny udział w zajęciach domowych, na tle których zdobywa zalety zapobiegliwości i porządku, poszanowania praw i myśli innych ludzi, a nadewszystko przyzwyczajenie do podporządkowywania swych czynności wspólnemu interesowi ogniska domowego. Współudział w pracy domowej staje się ośrodkiem, wygodnym do zdobywania wiadomości. Dom idealny powinienby posiadać pracownię, w której dziecko mogłoby wyładować i ćwiczyć swój instynkt konstruktywny, laboratorium, w którym mogłyby być dokonywane jego początkowe badania. Życie powinno być wypływać poza progi domowe do ogrodu, otaczających pól i lasów. Powinno by ono mieć swoje wycieczki, gdzie na przechadzce i w rozmowie otwierałby się przed nim szeroki świat zewnętrzny.

Gdy zespolimy to wszystko w jedną całość organiczną, gdy wyciągniemy wnioski ogólne, zjawia się nam wtedy ukształtowanie idealnej szkoły, która nie jest ani rzeczą jakąś tajemniczą, ani podziwu godnym wynalazkiem pedagogii praktycznej lub teorii wychowawczej. Ta idealna szkoła jest poprostu sprawą systema-

tycznego, w sposób szeroki, inteligentny i umiejętny ujętego wykonania tego wszystkiego, co z różnych powodów w życiu domowym może być uskutecznione dość przygodnie i w węższym zakresie. Stąd w pierwszym rzędzie należy rozszerzyć idealne ognisko domowe. Dziecko należy wprowadzić w zetknięcie z większą liczbą osób dorosłych i dzieci, w celu stworzenia najbardziej wolnego i bogatego życia społecznego. Co więcej, zajęcia i stosunki wzajemne między ludźmi nie są w otoczeniu domowym specjalnie przystosowane do potrzeb rozwoju i wzrostu dziecka, wszak główny przedmiot tych zajęć i obcowania jest czemś obcym, odmiennym, dzięki czemu dziecko tylko przypadkowo może z nich dla siebie pożytek wyciągnąć.

Stąd wynika potrzeba szkoły. W tej szkole życie dziecka staje się celem przewodnim. Tu się koncentrują wszystkie środki konieczne do przyspieszenia rozwoju dziecka. Nauka oczywiście, ale przede wszystkim życie, a nauka za jego pośrednictwem i w stosunku do niego. Jeśli ujmemy życie dziecka, zorganizowane i skoncentrowane w ten sposób, przekonamy się, iż nie jest ono nadewszystko istotą „słuchającą”; owszem przeciwnie.

Bardzo często słyszymy zdanie, iż wychowanie oznacza proces „wydobywania”. Określenie to jest doskonałe, o ile używamy go dla kontrastu z procesem „udzielania z zewnątrz”. Jednakże trudno znaleźć związek między procesem „wydobywania” a zwyczajnymi czynnościami dziecka trzy-, cztery-, sześć- lub ośmiolletniego. Jest ono bezustannie w ruchu, tworząc i niszcząc, wykonując rozmaite czynności. Nie jest ono tylko istotą zagadkową, do której dorośli może się zbliżyć z wielką ostrożnością i wprawą, aby móc stopniowo wydobyć drzemiące w nim źródła energii. Dziecko jest już samo przez się intensywnie czynne, a wychowanie polega na wydobyciu na jaw tych sił i pokierowaniu niem. Przez ujęcie ich w karby i umiejętnie zużytkowanie wydobyć można cenne rezultaty; pozostawione same sobie rozprószą się i roztrwonią.

Jeśli to wszystko się zważy, to trudność, którą ogół ludzi upatruje w nowoczesnem wychowaniu, nie tylko traci swe podstawy, ale znika. Często słyszymy

pytanie: jeśli zechcecie się stosować do pojęć, impulsów i interesów dziecka tak pierwotnych, tak rozproszonych i przypadkowych, tak mało wytwornych i uduchowionych, — jakim sposobem zdobędzie one konieczną dyscyplinę, kulturę i wiedzę? Pytanie to byłoby uzasadnione, gdybyśmy tylko stosowali pobłażanie i podniecanie wobec impulsów dziecka. Nie należy ich lekceważyć, ani przytłumiać, ale też im nie dogadzać. Gdy mamy zorganizowane środki i materiał wychowawczy, mamy też przed nami otwartą inną drogę. Możemy kierować czynnościami dziecka, dając mu określone ćwiczenia w określonym kierunku, który logicznie jest na końcu dróg przez nas ustanowionych.

„Gdyby pragnienia były końmi, żebracy staliby się jeźdźcami“. Ponieważ jednak tak nie jest, ponieważ prawdziwe, istotne zadośćuczynienie impulsom i zainteresowaniom jest związane z czynną pracą, a praca wytwarza walkę z przeszkodami, zaznajomienie się z materiałem, wyrobienie pomysłowości, cierpliwości, wytrwałości, żywości — wszystko to z konieczności wyrabia dyscyplinę, opanowanie sił i rozszerza poznanie. Weźmy jako przykład małe dziecko, które chce zrobić pudełko. Jeśli poprzestanie na życzeniu, na wyobraźni, oczywiście, nie zdobędzie należytego wyrobienia. Ale jeśli będzie próbowało zrealizować swój impuls, zadanie będzie polegało na wyraźnym określeniu jego idei, sporządzeniu planu, wybraniu właściwego gatunku drzewa, wymierzeniu potrzebnych do budowy części, nadaniu im potrzebnej formy itd. Z tem łączy się przygotowanie materiału, piłowanie, heblowanie, przystosowanie do siebie krawędzi i naroży. Pewna znajomość narzędzi oraz oraz obchodzenie się z nimi jest niezbędna. Jeżeli dziecku powiedzie się zrealizowanie jego instynktu oraz skonstruowanie pudełka, nasunie mu się bardzo wiele sposobności do zdobycia panowania nad sobą i wytrwałości, do żmudnych ćwiczeń nad zwalczaniem trudności, oraz do zebrania na tej drodze sporego zasobu wiadomości.

Niewątpliwą wszak jest rzeczą, że małe dziecko, któremu się zdaje, że potrafiłoby z przyjemnością gotować, posiada słabe wyobrażenie zarówno o danym procesie, jak jego kosztach i niezbędnych warunkach.

To wyobrażenie przede wszystkim jest spowodowane pragnieniem krzątania się, prawdopodobnie na tle naśladownictwa czynności osób starszych. Bez wątpienia jest możliwym dla nas zniżenie się do takiego poziomu, oraz przyjmowanie zainteresowań dziecka z pewną wesołością. Gdy atoli pobudka znajdzie swe ujście i zastosowanie, spotka się natychmiast z twardymi warunkami świata rzeczywistego, do którego musi się przystosować, a wtedy ze swej strony wchodzi w grę czynniki opanowania się i wiedzy. Jedno z dzieci niedawno nie umiało się zdobyć na cierpliwość szukania drogi wyjścia w pracy na tle długiego eksperymentowania, wobec czego zadecydowało: „Po co mamy się z tem biedzić? Idźmy za przepisem z książki kucharskiej”. Nauczyciel po zaznajomieniu się dzieci z przepisem, począł je rozpytywać, a rozmowa wykazała, że, gdyby zechciały iść za przepisem, wykonywałyby całą czynność bez właściwego zrozumienia, co przechyliło decyzję dzieci na stronę pracy eksperymentalnej. Przyjrzenie się tej pracy może dać właściwą ilustrację rzeczy, w danym wypadku, istotnej. Wypadło tak, że zajęciem dzieci w tym dniu było gotowanie jajek, jako przejście od gotowania pokarmów roślinnych do mięsnych. W celu znalezienia podstawy do porównania, dzieci najpierw zrobiły zestawienie wszystkich zawartych w roślinach substancyj odżywczych, oraz uczyniły przedwstępne porównanie tych substancyj z temi, które znalazły w mięsie. W ten sposób znalazły, że włókna celulozalne w roślinach odpowiadają, jako element formy i budowy, tkance łącznej w mięsie. Dzieci stwierdziły, że krochmal i jego pochodne produkty są charakterystycznymi cechami u roślin, że sole mineralne znajdują się zarówno u roślin, jak u zwierząt, i że jak jedne tak i drugie zawierają tłuszcz — niewielką ilość u roślin i dużą u zwierząt. Następnie podjęły studia nad białkiem, jako głównym składnikiem mięsa, odpowiadającym krochmalowi u roślin, i zaczęły już pojmować właściwości białka, posługując się jajami, jako materiałem eksperymentalnym. Naprzód badały rozmaite fazy temperatury wody: gotowania się, wrzątku i parowania, stwierdzając skutek rozmaitych stopni temperatury na białku jajka. Po wykonaniu tego nietylko były

przygotowane do gotowania jaj, ale też i do zrozumienia zasadniczych praw tkwiących w ich gotowaniu. Zajmując się szczegółami, nie chcę zgubić poglądu na całość. Samo życzenie dziecka zgotowania jaj, zanurzenia go na trzy minuty w gorącej wodzie i wyjęcia wedle wskazówki nie jest pouczające dla dziecka. Natomiast jest niem zrealizowanie jego impulsu przez poznanie faktów, materiałów i koniecznych warunków w tem zawartych. Tu pragnę podkreślić różnicę, jaka zachodzi pomiędzy pobudzaniem lub pobłażaniem impulsom dziecka, a realizowaniem ich przez nadanie im kierunku.

Innym instynktem dziecka jest użycie ołówka i papieru. Wszystkie dzieci lubią się wypowiadać za pośrednictwem formy i koloru. Jeśli, pobłażając chęci dziecka, pozwolimy mu wykonywać tę czynność w sposób nieokreślony, postęp będzie tylko przypadkowy. Lecz pozwólmy naprzód dziecku pójść za impulsem, a potem przez krytykę, pytania i sugestję prowadźmy je do uświadomienia tego co zrobiło i co chciało zrobić, a rezultat będzie wręcz przeciwny. Mam przed sobą rysunek siedmioletniego dziecka. Nie jest to rzecz przeciętna; jest to jedna z najlepszych prac małych dzieci, ale ilustrująca zasady, o których była mowa wyżej. Dzieci zawiązały rozmowę o pierwotnych warunkach życia zbiorowego, kiedy ludzie żyli w jaskiniach. Wyobraźnia dziecka dała temu wyraz w rysunku, przedstawiającym na pagórku jaskinię w nieprawdopodobny sposób. Jest tu drzewo konwencjonalne, właściwe wyobraźni dzieci w tym okresie: linja pionowa z poziomymi gałęziami po każdej stronie. Gdyby dziecku pozwolono rysować tak w dalszym ciągu, byłoby to uleganiem jego instynktom raczej, niż pożytecznym ich ćwiczeniem. Ale dziecko zachęcono do uważnej obserwacji drzewa z natury i do sumiennego i szczegółowego porównania z własnym dziełem. Od tej chwili dziecko zaczęło rysować drzewo na podstawie obserwacji.

Potem rysowało już przy pomocy obserwacji, pamięci i wyobraźni. Zrobiło wolno ręczny rysunek, wyobrażający własną myśl twórczą, ale kontrolowaną szczegółowymi studjami, odbytymi nad drzewami z na-

tury. Był to kawałek lasu; mojem zdaniem zawiera on nie mniej poetycznego odczucia, niż dzieło dorosłych, a jednocześnie drzewa te w swych zarysach stały się zbliżonymi do prawdy, nietylko jedynie symbolem.

Klasyfikując zgrubsza impulsy, mogące znaleźć swoje ujście w szkole, możemy je podzielić na cztery grupy. Mamy instynkt społeczny u dzieci ujawniony w rozmowie, stosunkach osobistych i obcowaniu. Wiemy, do jakiego stopnia jest rozwinięty subiektywizm u dzieci w wieku lat 4 do 5. Przy poruszeniu nowego tematu, jeśli wogóle coś powie, będzie to niezawodnie: „Ja to widziałem“, albo: „Moja mama lub tato mówili mi o tem“. Horyzont myślowy dziecka w tym wieku nie jest szeroki. Ażeby przedmiot jaki pobudził jego uwagę do tego stopnia, by chciał o tem mówić i szukać u innych odpowiedzi, musiałby podlegać jego bezpośrednio doświadczeniu. A jednak pomimo egoizmu i ograniczonego zakresu zainteresowań małych dzieci, są one zdolne pod tym względem do nieskończonej ekspansji. Instynkt mowy jest najprostszą formą wyrażenia społecznych dążeń dziecka. Stąd jest ona doniosłym, a może najdonioślejszym środkiem wychowania.

Potem idzie instynkt tworzenia — impuls konstrukcyjny. Impuls ten znajduje przedewszystkiem wyraz w zabawie, mimice, postępowaniu zgodnem z pojęciem: „jak gdyby“ (make believe), staje się bardziej określony i szuka ujścia w kształtowaniu materji w formach konkretnych i trwałych wcieleniach. Dziecko nie posiada wybitnego instyktu do badań abstrakcyjnych.

Instynkt badania zdaje się rozwijać przez kombinację impulsu konstrukcyjnego z potrzebą porozumiewania się.

Dla małych dzieci nie istnieje różnica między nauką eksperymentalną a pracą, wykonywaną w warsztacie ciesielskim. Prace ich w dziedzinie fizyki lub chemji nie są wykonywane dla zdobycia technicznych uogólnień lub nawet chociażby dla dochodzenia prawd abstrakcyjnych. Dzieci poprostu lubią wykonywać jakąś rzecz i obserwować, co się z nią stanie. I to można albo wyzyskać dla celów wychowawczych przez pokierowanie na drogę, która daje cenne rezultaty, albo pozostawić przypadkowi.

To samo dotyczy impulsu ekspresji, coś w rodzaju dziecięcego instynktu sztuki, wyrastającego również z połączenia instynktu konstrukcyjnego z towarzyskim. Ten impuls przedstawia dążenie do wysubtelnienia poprzednich i daje im pełnię wyrazu. Zbadajcie coś dokładnego, pełnego, swobodnego, giętkiego, coś, co szuka wyrazu, dajcie temu społeczną pobudkę, a osiągniecie dzieło sztuki. Oto jest ilustracja tego w związku z włókiennymi materiałami, z szyciem i tkactwem. Dzieci wykonały w pracowni warsztat pierwotny; pobudką w tem był instynkt konstrukcyjny. Potem zapragnęły zużytkować ten warsztat i coś zrobić. Był to model indyjskiego warsztatu i dzieciom pokazano kołdry, tkane przez Indian. Każde dziecko zrobiło wzór, pokrewny w pomysle do oryginału z Navajo, i ten, który się najlepiej nadawał do roboty ręcznej, został wybrany. Techniczne środki były ograniczone, ale kształt i kolor był dziełem rąk dzieci. Te wzory były wykonane przez dzieci 12-letnie. Obserwacja wykazała, iż trzeba było dużej cierpliwości, dokładności i wytrwałości dla wykonania tej roboty. Wymagała ona nietylko dyscypliny i znajomości historii oraz technicznego rysunku, lecz także coś z ducha sztuki w dokładnem uplastycznieniu idei.

Jeszcze jeden przykład związku, zachodzącego między stroną artystyczną i konstruktywną. Dzieci studjowały przedzenie i gręplowanie, kiedy jedno z nich, dwunastoletnie, wykonało rysunek, wyobrażający jedno ze starszych dzieci, zajęte przedzeniem. Inne znowu dziecko, jedenastoletnie, odtworzyło ten sam moment w sposób znacznie lepszy, nieprzeciętny, ilustrując dwie ręce, wyciągające wełnę dla przygotowania jej do przedzenia. Lecz naogół, zwłaszcza u młodszych dzieci, impuls sztuki jest w ścisłym związku z instynktem społecznym, z pragnieniem opowiadania i przedstawiania.

Jeśli uprzytomnimy sobie te cztery rodzaje zainteresowań u dzieci: zainteresowanie w rozmowie i obcowaniu; — w badaniu i odkrywaniu rzeczy; w tworzeniu rzeczy czyli konstrukcji i artystycznym wypowiedzianiu się — to możemy twierdzić, że to są cztery naturalne źródła, żelazny kapitał, od operowania którym zależy czynny

rozwój dziecka. Pragnę dać parę ilustracji, z których pierwsza dotyczy zajęć dzieci siedmioletnich i przedstawia do pewnego stopnia dominujące pragnienia dzieci do mówienia szczególnie o ludziach i rzeczach, pozostających z nimi w stosunku. Obserwując małe dzieci, spostrzeżemy, iż interesują się one światem o tyle, o ile postrzają w związku z ludźmi, o ile stanowi ło i środowisko dla ludzkich zajęć. Wielu antropologów opowiadało mi, iż istnieje pewna identyczność między życiem dziecka, a życiem ludzi pierwotnych. Jest to rodzaj naturalnego powrotu umysłu dziecka do typowych czynności ludów pierwotnych; przyjrzyjcie się chatce, którą chłopiec lubi budować na dziedzińcu, bawiąc się w polowanie z łukami, strzałami, lancami. I znowu wyłania się kwestja, jak należy się zachować wobec tego zainteresowania: czy mamy je lekceważyć, czy też podniecać i rozwijać? Czy opanować je i skierować do czegoś lepszego, czegoś wznioślejszego? Niektóre zajęcia, zalecane dla siedmioletnich dzieci mają na względzie to ostatnie — zużytkowanie tego zainteresowania dzieci, czyniąc je środkiem do podniesienia ludzkiego rodzaju. W początkach wyobraźni dzieci nie uwzględnia warunków aktualnych i czyni to dopiero w kontakcie bezpośrednim z naturą. To cofa je do pierwotnego stanu myślowego, do tych czasów, kiedy ludzie żyli w jaskiniach lub drzewach i zdobywali mizerne środki do życia przez myślistwo i rybołówstwo. Wyobrażają one sobie w sposób dowolny naturalne, fizyczne warunki w zastosowaniu do tego rodzaju życia; np. pochyły pagórek pokryty drzewami, pobliskie góry i rzekę, obfitującą w ryby. Potem przechodzą w wyobraźni od myślistwa do okresu nawpół rolniczego i od koczowniczego do stanu osiadłego rolnictwa. Chcę podkreślić fakt, iż daje to doskonałą sposobność do badań i pytań, wzbogacających wiedzę dzieci. I tak, podczas gdy instynkt w pierwszym rzędzie przemawia do społecznej strony — zainteresowanie dziecka ludźmi i ich czynnościami wprowadza je w szerszy świat realny. Np. dzieci mają pewne wyobrażenie o prymitywnej broni, o kamiennem ostrzu strzały itd. To dostarcza sposobności do zbadania materiałów ze względu na ich kruchość, kształt, tkanę itd. i stanowi pobudkę do lekcji mineralogji, na której

#

dzieci wybierały kamienie najodpowiedniejsze dla ich celów. W toku dyskusji o wieku żelaza nasunęła się kwestja zbudowania z gliny pieca szmelcowego odpowiednich rozmiarów. Ponieważ dzieci nie umiały wytworzyć odrazu dobrego ciągu — okazało się, iż otwór pieca do topienia kruszców jest nieproporcjonalny w stosunku do komina pod względem wielkości i położenia. Ta wada wymagała poznania zasad spalania się, warunków ciągu i właściwości paliwa. Wykład ten jednakże nie był podany jako coś gotowego; jest on wynikiem potrzeby praktycznej i doszło się do niego drogą eksperymentalną. Potem dzieci czyniły szereg eksperymentów z miedzią, przetapiając ją na rozmaite przedmioty. To samo czyniły z ołowiem i innymi metalami. Ta praca była także pobudką do ciągłego pouczenia w dziedzinie geografji, ponieważ dzieci musiały sobie wyobrażać i wytwarzać rozmaite warunki fizyczne, odpowiednie do różnych form życia społecznego. Jakie fizyczne warunki odpowiadają życiu pasterskiemu, początkom rolnictwa, rybołówstwa? Jaki ma być naturalny środek wymiany pomiędzy ludami na tem stadjum rozwoju? Opracowawszy te rzeczy w rozmowie, przedstawiły je następnie na mapach i w modelowaniu w piasku. Tym sposobem zdobyły pojęcie o rozmaitych formach konfiguracyj ziemi i ich stosunku do ludzkiej działalności, tak, iż one dla nich nie były tylko zewnętrznymi pojęciami o życiu i postępie ludzkości. Rezultat osiągnięty uprawiedliwia zupełnie, zdaniem mojem, iż dzieci po roku takich zajęć (przy pięciodzinnym rozkładzie nauk tygodniowo) nabyły nieskończenie więcej wiedzy w zakresie nauk przyrodniczych, geografji i antropologii, niż zasądzone do uczenia się faktów zgóry przepisanych lekcyj. Co do dyscypliny, to nabywają one większej zdolności do uwagi, większej łatwości w tłumaczeniu sobie zjawisk, wyciąganiu wniosków, bystrości obserwacji i ciągłego zastanawiania się, niżby to miało miejsce, gdyby musiały wykonać zadania, narzucone im w celu wyrobienia dyscypliny.

#

Przechodząc do kwestji prowadzenia lekcyj w szkole, przypominamy sobie wszyscy, czem to było: miejscem, gdzie dzieci popisują się przed nauczycielem i innymi dziećmi zasobem wiadomości, przyswojonych z pod-

rećnika. Z punktu widzenia poleconego tu systemu wychowawczego, prowadzenie lekcji staje się znakiem miejscem obcowania społecznego, staje się dla szkoły tem, czem jest samorzutna rozmowa w domu, ale bardziej zorganizowana i rozwijana w określonym kierunku, staje się społecznym miejscem wyjaśniania różnych zagadnień, gdzie wymiana pojęć i doświadczeń podlega krytyce, gdzie prostują się błędy, a zaznaczają nowe kierunki myśli i badań.

Ta zmiana w sposobie prowadzenia lekcji, porzucając od egzaminów z wiedzy nabytej do swobodnej gry instynktu zbiorowego dzieci, przeobraża całą rolę języka w szkole. Za dawnego systemu rozwijanie w dziecku zdolności do swobodnego i pełnego używania języka było najodpowiedniejszym zadaniem. Cel był wyraźny, ale rzadko łączył się z naturalnymi pobudkami używania mowy. Podręczniki pedagogiczne określają mowę jako środek wyrażania myśli. Ta definicja da się zastosować mniej lub więcej do umysłów dojrzałych, jednakże chyba nie trzeba wspominać, że mowa jest przede wszystkim rzeczą społeczną, zapomocą której udzielamy naszego doświadczenia innym i nawzajem też otrzymujemy je od nich.

O ile się rozmią z naturalnym celem, nic dziwnego, iż nauczanie języka staje się zadaniem bardzo skomplikowanym i trudnym. Zastanówcie się nad nauczaniem języka jako rzeczy samej w sobie. Jeżeli jest coś, co dziecko pragnie zawsze czynić w okresie przedszkolnym, jest niem opowiadanie o przedmiotach, które je interesują. Ale o ile w szkole nie znajdzie żywotnych zaiteresowań dla siebie, o ile będzie się posługiwało mową tylko dla powtarzania lekcji, to nie należałoby się dziwić, iż jedną z największych trudności szkoły stanowi nauczanie ojczyztego języka. Skoro nauczanie języka odbywa się w sposób nienaturalny, nie płynący z rzeczywistej potrzeby podzielenia się żywotnymi wrażeniami i poglądami, swoboda w używaniu jego stopniowo zanika u dziecka, aż wreszcie nauczyciel szkoły średniej musi uciekać się do rozmaitych wybiegów, ażeby przywrócić samorzutność i pełnię używania mowy. Ponadto, gdzie instynkt używania mowy jest podsycany na tle pobudek społecznych, tam jest

ciągły kontakt z rzeczywistością. W umyśle dziecka zawsze żyją myśli, które szukają wyrazu, a tylko własne myśli są istotnie myślami. Wedle tradycyjalnej metody dziecko musi powiedzieć coś, czego się nauczyło. Cała rzecz polega na faktycznym posiadaniu czegoś do powiedzenia i opowiadaniu o czymś. Dziecko, które posiada bogactwo treści, ma potrzebę opowiadania o tem, a język jego staje się pełniejszy i wytworniejszy, ponieważ urabia się i wzbogaca na rzeczywistości. Na tej to podstawie powinna się opierać nauka czytania pisaną i używania mowy.

Ta nauka może być udzielaną w formie opowiadania, jako wyraz społecznej potrzeby dzieci do wypowiadania swych przeżyć i nawzajem wysłuchiwanie innych, opowiadania kierowanego zawsze przez zetknięcie się z faktami i siłami, które określają podane prawdy.

Nie mam tu czasu na zajęcie się pracą starszych dzieci, których pierwotne instynkty, konstrukcyjne i towarzyski, rozwinęły się w coś podobnego do naukowo kierowanych badań, ale chcę zilustrować kształtowanie mowy pod wpływem eksperymentalnej pracy. Praca ta opierała się na prostych, najbardziej powszednich doświadczeniach, wiodąc dzieci stopniowo do studjów geograficznych i geologicznych. Następujące zdania wydają mi się zarówno poetyczne jak „naukowe”: „Bardzo dawno temu, kiedy ziemia była nową, kiedy była lawą, nie było wody na ziemi, tylko naokoło ziemi i w powietrzu unosiła się para, a powietrze było przesycone gazami. Jednym z nich był gaz węglowy. Para zamieniła się w obłoki, ponieważ ziemia zaczęła się ochładzać i po pewnym czasie nastąpił deszcz, wody opadły i rozpuściły kwas węglowy z powietrza“. W tem jest daleko więcej wiedzy, aniżeli by się zdawało z pozorów, a jest to rezultat trzymiesięcznej pracy dziecka. Obowiązek codziennego i tygodniowego sprawozdania był jednym z punktów programowych w szkole, ale ustęp powyższy przedstawia zreasumowaną wiedzę kwartalną. Nazywam język ten poetycznym, ponieważ dziecko daje tu jasny obraz i wyraża żywe poczucie wyobrażonej rzeczywistości.

Przytaczam tutaj dwa zdania, wyjęte z innych sprawozdań, w celu ilustracji dalszej żywego zastoso-

wania mowy w przypadku, gdy poza nią jest żywe doświadczenie: „Kiedy ziemia ochłodziła dostatecznie i stała się zgęszczoną, woda zapomocą kwasu węglowego wyciągnęła wapno ze skał do wielkiego zbiornika wód, skąd małe zwierzątka mogły je wydobyć!”

Drugi wygląda jak następuje: „Gdy ziemia ochłodziła, wapno znajdowało się w skałach. Wówczas dwutlenek węgla i woda połączyły się i utworzyły związek, który w ruchu wyrwał wapno i zaniósł je do morza, gdzie były małe zwierzątka, które wydobyły wapno ze związku“. Słowa, jak „wyciągnęła“ i „wyrwał“, użyte w łączności z procesami chemicznymi, twierdzą o swoistym tworzeniu sobie świata rzeczywistego, który domaga się własnego wyrazu.

Gdyby nie to, iż zużyłem tyle czasu na przedstawienie poprzednich przykładów, pragnąłbym wskazać, jak wogóle dzieci, poczynając od operowania najprostszym materiałem, są skierowane na coraz szersze pole swych badań i nabywają tym sposobem większej dyscypliny myślowej, będącej następstwem takich dociekań. Wspomnę tylko o doświadczeniu, jakim się praca rozpoczęła. Polegało ono na przygotowaniu palonego wapna, używanego do polerowania metali. Dzieci za pomocą prostych przyrządów, kielicha wody wapiennej i rurki szklanej, strąciły węglan wapnia z wody, a potem przeszły do studjów nad procesami tworzenia się rozmaitych skał, ognistych, osadowych etc. na powierzchni ziemi i o miejscach przez nie zajętych. Potem wyznaczyły w geografji Stanów Zjednoczonych Hawaję i Porto Rico; badały wpływ tych różnorodnych gatunków skał w ich rozmaitych układach na zajęcia ludzkie tak, iż to sprawozdanie geologiczne ostatecznie zaokrągliła się w opis życia człowieka aż do doby obecnej. Dzieci ujrzały i odczuły związek między temi geologicznymi procesami, które się odbywały przed wiekami, a fizycznymi warunkami, określającymi nowoczesne przemysłowe zajęcia.

Ze wszystkich możliwości, objętych tematem „Szkoła i życie dziecka“, wybrałem tylko jedną, gdyż zdaniem mojem przedstawia ona dla ludzi najwięcej trudności do przezwyciężenia, większy szkopuł niż inne. Wiele ludzi przychyliła się do zdania, że byłoby pożą-

danem uczynić ze szkoły miejsce, gdzieby dziecko mogło żyć życiem realnem, nabierać życiowego doświadczenia, któreby dlań było źródłem radości i w którymby znalazło wartość samą przez się. Lecz tu zapytają nas: Jak, stojąc na tem stanowisku, może dziecko zdobyć potrzebne wiadomości, jak może poddać się wymaganej dyscyplinie? W ten sposób doszło do tego, iż wielu ludziom, jeśli nie większości, wydaje się, iż normalne procesy życia nie dadzą się pogodzić za zdobyciem nauki i dyscypliny. To też próbowałem wskazać w sposób bardzo ogólny i niedokładny (bo tylko życie codzienne w szkole samej mogłoby dać szczegółowe i prawdziwe wyobrażenie tych stosunków) jak to zadanie znajduje rozwiązanie samo przez się, jak można ująć w karby pierwotne instynkty natury ludzkiej i przez dostarczenie odpowiedniego środowiska, tak opanować ich przejawy, aby nietylko ułatwić i wzbogacić rozwój indywidualności dziecka, ale jednocześnie dać mu ten sam, a raczej daleko większy zasób technicznych wiadomości i dyscypliny, aniżeli te, które były ideałem dawnego systemu wychowawczego.

Chociaż wybrałem ten specjalny sposób zbliżenia się do przedmiotu, jako ustępstwo dla kwestji obecnie ogólnie podkreślanej, nie wystarcza mojem zdaniem pozostawienie tej strony w jej mniej więcej negatywnym i wyjaśniającym stanie. Życie bowiem jest wielką rzeczą; życie dziecka ma wartość nie mniejszą, niż życie dorosłego człowieka. Byłoby to dziwnem wszakże, ażeby poważne i inteligentne zainteresowanie się aktualnymi potrzebami dziecka i zdolnościami, które nabywa dzięki bogatemu, ekspansywnemu i wartościowemu życiu, mogło wejść w konflikt z potrzebami i możliwościami jego późniejszego życia jako już człowieka dorosłego. „Pozwólcie nam żyć z naszymi dziećmi“ oznacza to, iż przedewszystkiem dzieci nasze powinny żyć, a nie, że mają być hamowane i tłumione przez narzucanie im rozmaitego rodzaju warunków; obecnie zaś względ na to, co najbardziej oswobadza życie naszych dzieci, jest odsunięte na plan najdalszy. Jeżeli szukamy królestwa niebieskiego pod względem wychowawczym, wszelkie inne rzeczy przyjdą same przez się, to znaczy, iż, jeśli przeniesiemy się do realnych potrzeb i instynktów

dzieciństwa i będziemy dążyli do jak najpełniejszego jego rozwoju, dyscyplina, wiedza i kultura wieku dojrzałego zjawiają się we właściwym czasie.) #

Wzmianka o kulturze przypomina mi, iż w pewnej mierze omówiłem tylko zewnętrzną stronę aktywności dziecka, zewnętrzny tylko wyraz jego impulsów mowy, czynu, badania i twórczości. Prawdziwe dziecko, jak wszyscy wiemy, żyje w świecie urojonych wartości i idei, które znajdują tylko niedoskonałe odzwierciedlenie nazewnątrz. Słyszymy wiele w naszych czasach o rozwijaniu „wyobraźni” dziecięcej. Jeśli jednak wierzymy, iż wyobraźnia jest specjalnym udziałem dziecka, które znajduje zadowolenie w pewnym poszczególnym kierunku, mówiąc ogólnie: nierealnym i urojonym, mytów i baśni, to zaprzeczmy własnym słowom i czynom. Dlaczego mamy tak twarde serca i tak niedowierzamy? Wyobraźnia jest środowiskiem, w którym dziecko żyje. Ona dodaje u niego wartości i znaczenia wszystkiemu, co dotyczy jego umysłu i działalności.

Zasadnicza kwestja stosunku szkoły do życia dziecka przedstawia się jak następuje: czy mamy lekceważyć owe wrodzone właściwości i dążenia dzieci, nie zajmując się żywym dzieckiem, lecz martwym wizerunkiem przez nas utworzonym, czy też pozwolić mu na swobodny przejaw zadowolenia? Jeśli raz uwierzemy w życie i w życie dziecka, to zainteresujemy się wszystkimi jego potrzebami i zajęciami; historia i nauki ścisłe staną się narzędziami pobudzenia jego wyobraźni i środkiem dla jej kultury, a poprzez to wzbogacenia i uporządkowania jego życia. Tam, gdzie obecnie widzimy tylko zewnętrzne czynności i wytwory, znajdziemy po za wszystkimi widocznymi rezultatami — równowagę władz umysłowych, rozszerzenie uczucia po za sferę własnego ja, poczucie wzrostu energii, umiejętności kojarzenia zdolności i gruntownej wiedzy z zainteresowaniem dla świata i ludzi. Jeśli kultura nie ma być tylko powierzchowną powłoką, lornirem z mahoni na zwykłym drzewie (jak to rzeczywiście bywa w stosunku do rozwoju wyobraźni pod względem giętkości, zakresu i uczuć społecznych), to życie jednostki musi czerpać ze źródeł przyrody i społeczeństwa. Gdyby przyroda i społeczność mogły żyć w sali szkolnej, gdyby narzę-

dzia i formy nauczania były oparte na podstawach doświadczenia, to stworzyłaby się sposobność do tego pojednania i kultura stałaby się hasłem demokratycznym.

Niedomagania w wychowaniu.

Tematem dzisiejszego odczytu mają być: „Niedomagania w wychowaniu”. Chciałbym naprzód w krótkich słowach zaznaczyć stosunek jego do dwóch poprzednich odczytów. Pierwszy obejmuje szkołę ze strony społecznej i omawia reformy konieczne dla skutecznej naprawy w obecnych warunkach społecznych. Przedmiotem drugiego była szkoła w stosunku do rozwoju indywidualnego dzieci. Odczyt dzisiejszy ma za zadanie przedstawić szkołę, jako instytucję samą w sobie w stosunku zarówno do społeczeństwa, jak i do jej własnych członków, t. j. dzieci; porusza kwestję organizacji, z braków której wypływają wszystkie niedomagania szkoły, a idea znajdująca się w jej podstawie może być jednocześnie czynnikiem pobudzającym do ekonomji i wydajności.

Nie chodzi tu o stratę pieniędzy lub rzeczy. Z tem należy się liczyć. Największą stratą jest marnowanie życia ludzkiego, zwłaszcza życia dzieci podczas ich pobytu w szkole i później — z powodu nieodpowiedniego i spaczzonego przygotowania.

Mówiąc o organizacji nie powinniśmy myśleć tylko o rzeczach zewnętrznych; o tem co jest znane pod nazwą: „systemu szkolnego“ — o zarządzie szkolnym, inspektorze szkolnym, budynkach, angażowaniu i honorarjum nauczycieli itd. Te rzeczy wchodzą w zakres spraw szkolnych, ale najbardziej zasadniczym czynnikiem jest organizacja szkoły samej przez się, jako zespołu jednostek w stosunku do innych form życia społecznego. Wszystkie braki wypływają z jej odosobnionego stanowiska. Organizacja ma na celu wytworzenie wzajemnej łączności między wszystkimi częściami składowymi dla ich łatwiejszego, pełniejszego i bardziej giętkiego działania. Dlatego to, mówiąc o kwestji niedomagań w wychowaniu, chciałbym zwrócić waszą uwagę na odosobnienie rozmaitych części składowych systemu

Poszczególne prostokąty przedstawiają rozmaite elementy systemu szkolnego i mają na celu wskazanie w przybliżeniu okresu czasu, poświęconego każdej grupie, a także przenikanie się zarówno co do czasu, jak i co do przedmiotów nauki, w indywidualnych częściach systemu. W każdej grupie podane są dane historyczne co do powstania każdej z nich i przyświecające jej ideały.

Naogół system szkolny rozwijał się od szczytu do podstaw. W wiekach średnich szkoły miały przeważnie charakter zawodowy — specjalnie prawny i teologiczny. Pochodzenie naszego dzisiejszego uniwersytetu datuje się z czasu wieków średnich. Nie chcę przez to powiedzieć, iż jest obecnie instytucją średniowieczną, ale tkwi korzeniami w średniowieczu i dotąd jeszcze pod względem nauczania nie wyzwolił się od tradycji średniowiecznych.

Ogródek dziecięcy (Kindergarten), który powstał w naszym wieku, był połączeniem pokoju dziecięcego (nursery) z filozofią Schellinga, był skojarzeniem gier i zabaw, zorganizowanych przez matkę dla dzieci, z wysoce romantyczną i symboliczną jego filozofią. Elementy, które wpłynęły z rzeczywiście studjowania życia dziecka, jako dalszego ciągu pokoju dziecięcego, pozostały życiodajną siłą w całokształcie wychowania, a czynniki wprowadzone przez Schellinga uczyniły pewien wyłom między nimi a resztą systemu szkolnego, powodując odosobnienie.

Linja, łącząca dwie pierwsze grupy, oznacza pewną współzależność pomiędzy szkołą początkową a ogródkiem dziecięcym; dokąd szkoła elementarna była obcą duchowo dla zainteresowań naturalnych życia dziecka — dotąd była oderwaną od ogródka dziecięcego. Toteż obecnie jest tendencja do wprowadzenia metod ogródka dziecięcego do szkody elementarnej, co jest zadaniem t. zw. klas łącznych. Trudność polega na tem, iż nie są one od początku jednością. Chcąc połączyć te dwie grupy, nauczyciel musi przeskoczyć mur zamiast wejść przez bramę.

Ze względu na cele ideałem ogródka dziecinnego był raczej moralny rozwój dziecka, niż wykształcenie lub dyscyplina; ideał czasem posunięty aż do sentymental-

talizmu. Pod względem praktycznym szkoła elementarna wyrosła z ruchu o szerszej podstawie w XVI wieku, kiedy to z wynalazkiem druków i ze wzrostem handlu umiejętność czytania, pisania i rachunków stała się koniecznością. Cel był wyraźnie praktyczny i utylitarny; chodziło o wykorzystanie narzędzi i symbolów nauki nie dla celów naukowych, lecz dla możliwości wyrobienia sobie kariery życiowej — inaczej niedostępnej.

Następnym działem, zbliżonym do szkoły elementarnej, jest szkoła gramatyki. Termin ten nie jest prawie w użyciu na Zachodzie, ale jest bardzo pospolity we wschodnich Stanach Zjedn. Sięga on czasów odrodzenia nauczania, nieco wcześniejszych może, aniżeli warunki, w których powstała szkoła elementarna, a jeśli nawet powstał równocześnie — ideały ich były zupełnie różne. W szkole gramatyki nauka języków stała na wysokim poziomie, ponieważ w epoce odrodzenia łacina i greka były ogniwem, łączącym umysły z kulturą przeszłości, ze światem rzymskim i greckim. Języki klasyczne były jedynym środkiem, chroniącym umysł przed ciasnotą wieków średnich.

Stąd źródło powstania prototypu szkoły gramatyki, bardziej liberalnej, niż uniwersytet (mający wybitnie zawodowy charakter), gdyż przekazywała ludzkości klucz do starożytnej wiedzy, która otwierała szerokie horyzonty. Tu wykształcenie było na pierwszym planie, dyscyplina — na drugim. Całokształt przedstawiał program o wiele wyższy, aniżeli szkoły dzisiejsze (present grammar school). Ów liberalny element w kolegium, rozwijając się ku dołowi, wyrósł na akademię i wyższą szkołę. Tym sposobem szkoła średnia jest stale częścią przynależną do niższego kolegium (choć ma nawet wyższy program niż kolegium przed wiekiem), albo przygotowawczym wydziałem do kolegium, a częściowo uzupełnieniem programu nauk szkół elementarnych.

Tu pojawiają się dwa twory dziewiętnastego stulecia — szkoły techniczne i normalne. Szkoły technologiczne, inżynierji itd. są oczywiście głównie wynikiem warunków materialnych XIX stulecia tak, jak szkoły elementarne były wynikiem warunków ekonomicznych XVI wieku. Szkoła normalna powstała z potrzeby wy-

kształcenia nauczycieli; z programem po części ćwiczenia zawodowego, a po części — ogólno-kształcącym.

Zwracam uwagę, iż mamy na rysunku osiem różnych grup systemu szkolnego, z których każda powstała historycznie w różnych czasach, miała na względzie różne metody. Nie twierdzę, że całkowite odosobnienie i rozdział, jaki istniał w przeszłości między różnymi częściami systemu szkolnego, trwał i nadal. Jednakże należy przyznać, iż dotąd nie były one nigdy organicznie ze sobą łączone. Wielkim zadaniem administracyjnej strony wychowania jest wynalezienie środka dla zjednoczenia tych rozmaitych części.

Rozpatrzmy przygotowawcze szkoły dla nauczycieli, tj. szkoły normalne. Zajmują one dzisiaj stanowisko nieco niewłaściwe, przejściowe pomiędzy szkołą wyższą a kolegium; wymagają przygotowania z wyższej szkoły i pewnego zasobu wiadomości z kolegium. Są one oderwane od wyższego materiału naukowego, przeznaczonego dla uczonych, ponieważ na ogół zadaniem ich było raczej nauczyć przyszłych nauczycieli jak, a nie czego uczyć, podczas gdy w kolegium wskazywano czego uczyć z zupełnym prawie pominięciem, a nawet pogardą dla metod nauczania. Kolegium jest zupełnie odcięte od kontaktu z dziećmi i młodzieżą. Jego członkowie, po większej części oddaleni od domu i niepomni już swego dzieciństwa, zostają często nauczycielami z dużym zapasem wiedzy, udzielanej na zawołanie, ale z małą znajomością przystosowania jej do umysłowych potrzeb uczniów. Przez ten podział pomiędzy tem, co się wykłada i jak się wykłada, cierpią obie strony.

Jest rzeczą interesującą rozpatrzyć stosunek, jaki zachodzi pomiędzy szkołami: elementarną, gramatyczną i średnią. Szkoła elementarna rozwinęła się i w zakres jej weszły przedmioty dawniej wykładane w starych średnich gramatycznych szkołach Nowej Anglii (New England). Średnia szkoła obniżyła swój poziom. Łacina i algebra były wykładane na stopniach wyższych, tak iż stopnie siódmy i ósmy są właściwie wszystkim, co zostało po starej szkole gramatycznej. Tworzą pewnego rodzaju złożony niekształtny zespół, będąc po części miejscem, w którym dzieci się uczą tego, czego się już właściwie uczyły (czytania, pisanie i rachunków), a po

części miejscem przygotowania do szkół średnich. W niektórych miejscowościach Nowej Anglii nadawano wyższym stopniom nazwę „szkół pośredniczących“. Termin szczęśliwie użyty; nie miały bowiem one swego specjalnego znaczenia, a tylko pośredniczyły pomiędzy czemś, co było, i czemś, co ma się wytworzyć.

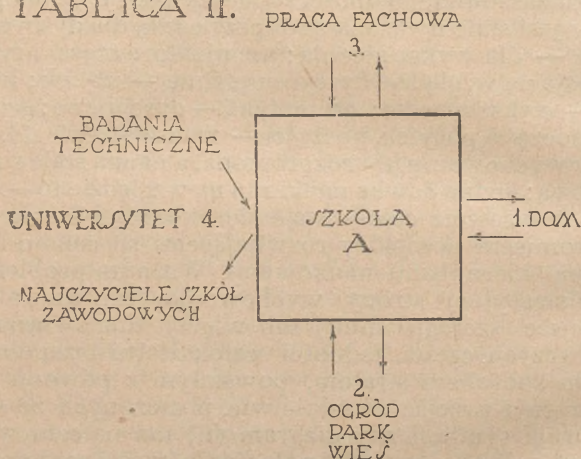
Odpowiednio do podziału części, różnią się także ich ideały: moralny rozwój, praktyczne cele, poziom wykształcenia ogólnego, dyscyplina i przygotowanie zawodowe. Każdy z tych celów jest specjalnie przedstawiony na każdej z oddzielnych części systemu wychowawczego, a ze wzrostem współdziałania między częściami należy się spodziewać, iż każda z nich przyczynia się do podniesienia wykształcenia, dyscypliny i użyteczności. Lecz o braku zasadniczej jedności świadczy fakt, iż jedna gałąź wiedzy jest stale uważaną za odpowiednią dla dyscypliny, a inna — dla wykształcenia; np. niektóre części arytmetyki mają na względzie dyscyplinę, inne — użytek; literatura — wykształcenie; gramatyka — dyscyplinę; geografia — poczęści użytek, poczęści — wykształcenie itd. Jedność w wychowaniu jest rozprószona, a nauka staje się odródkową; jedna dawka nauki ma na względzie to — inna owo; aż wreszcie całość staje się łataniną i jaskrawym kompromisem pomiędzy rozwijającymi się celami i rozbieżnymi kierunkami naukowymi. Ważnym problemem administracyjnej strony wychowania jest utrwalenie, na miejsce szeregu mniej lub więcej niepowiązanych i dorywczych części, jedności całości kształtu i zapobieganie tym sposobem stratom, powstałym z powodu tarć, powtórzeń i przejść niewłaściwie, połączonych ze sobą.

Drugi symboliczny diagram (II) ma na celu wskazanie, iż jedyną drogą do połączenia części systemu — jest związek każdej z nich z życiem. Jak długo uwzględnimy jedynie tylko system szkolny — będziemy mieli sztuczną jedność. Musimy go uważać za część szerszej całości życia społecznego. Grupa A pośrodku przedstawia system szkolny jako całość. (1) Po jednej stronie mamy dom, a dwie strzały przedstawiają swobodną wymianę wpływów, materiałów i pomysłów pomiędzy życiem domowym a szkołą. (2) U dołu mamy stosunek do naturalnego otoczenia — do zakresu geograficznego w najszerszym znaczeniu. Budynek szkolny powinien

być w naturalnym otoczeniu, w ogrodzie, a dzieci mają robić wycieczki na otaczające pola, a potem w dalsze okolice w związku z badaniem wszystkich zjawisk i sił przyrody. (3) U góry jest przedstawiona dziedzina praktycznych zajęć życia czynnego i konieczność swobodnych, wzajemnych stosunków między szkołą, a potrzebami i siłami przemysłu. (4) Po drugiej stronie jest właściwy uniwersytet w jego rozmaitych fazach, z jego laboratorjami, ze źródłami wiedzy, jakich dostarczają biblioteka, muzeum i zawodowe szkoły.

Ze stanowiska dziecka ogromne straty wypływają skutkiem nieudolności szkoły w zużytkowaniu wewnątrz

TABLICA II.



niej samej, doświadczeń nabytych przez dziecko, z całą swobodą poza szkołą, z drugiej zaś strony wiadomości, nabyte w szkole, nie mogą być zastosowane przez dziecko w życiu codziennym. To wpływa z odosobnienia szkoły, z odosobnienia jej od życia. Dziecko, wchodząc do sali szkolnej, musi wyrzucić z pamięci przeważną ilość pojęć, zainteresowań i czynności, które górowały w domu i sąsiedztwie. A szkoła, nie umiejąc zużytkować jego pozaszkolnych doświadczeń, robi sta-

rania, by zapomocą rozmaitych środków wzbudzić w dziecku zamiłowanie do nauki szkolnej. Podczas odwiedzin szkoły w miasteczku Moline przed kilku laty, inspektor szkoły opowiadał mi, że co roku pewna ilość dzieci dowiadywała się z ogromnem zdziwieniem, iż Mississippi z podręczników jest tą samą rzeką, która płynie przed ich domem. Ponieważ geografia jest przedmiotem, wykładanym tylko w sali szkolnej, dla wielu dzieci poznanie, iż jest ona tylko odrębną formą stwierdzenia faktów istniejących i znanych dzieciom z życia codziennego, było prawdziwem objawieniem.

Jeśli uprzytomnimy sobie, iż żyjemy na ziemi, otoczeni atmosferą, pod ciągłym wpływem gleby, flory i fauny, światła i ciepła, i porównamy z tem nasze wiadomości ze szkoły — będziemy mieć typowe pojęcie o przepaści, dzielącej codzienne doświadczenie dziecka od oderwanego materiału dostarczanego mu w tak obfitej mierze w szkole. Jest to tylko przykład, ale jeden z tych, które są zdolne do uprzytomnienia nam, iż panujący system szkolny jest sztucznym wytworem, który jednak większość uważa za naturalny i konieczny porządek rzeczy.

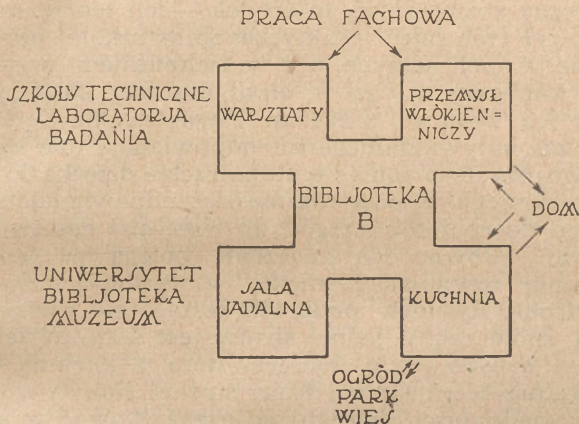
Jakkolwiek winien istnieć organiczny związek pomiędzy szkołą a życiem, nie znaczy to, iż szkoła ma przygotować dziecko do specjalnego zawodu, lecz że powinna być naturalna łączność pomiędzy życiem codziennem dziecka, a otaczającym go życiem czynnem, praktycznem, i że zadaniem szkoły jest wyjaśnienie, rozszerzenie i uświadomienie tego związku nie zapomocą wprowadzenia specjalnych studjów, jak handlowe, geografia i arytmetyka, lecz przez utrzymanie między obydwojma czynnikami żywego kontaktu. Prawdopodobnie reguła podziału proporcjonalnego znajduje się już w niewielu dzisiejszych podręcznikach arytmetyki, jakkolwiek była tam jeszcze za czasów poprzedniego pokolenia; autorowie podręczników liczyli się z trudnością sprzedaży, któraby się nasuwała z powodu wykreślenia tej reguły. Owa reguła proporcjonalnego podziału powstała jeszcze gdzieś w wieku XVI. Akcyjne towarzystwa nie istniały jeszcze podówczas, a z powodu ciągle wzrastającego handlu między Indjami a Ameryką konieczne było nagromadzenie kapitału.

„Włożę do tego interesu pewną sumę pieniędzy na przeciąg sześciu miesięcy“ — powiedział jeden, a drugi: „Włożę tyle na dwa lata“ i tak dalej. Tym sposobem powiększyli swój kapitał dla operacji handlowych. Jako naturalny wynik takich kombinacji — wprowadzono regułę proporcjonalnego podziału do szkół. Po powstaniu towarzystw akcyjnych stare sposoby zbiorowego handlu znikły, ale reguła z nimi związana zachowała się w arytmetyce przez 200 lat jeszcze ze względu na dyscyplinę umysłową, pomimo braku wartości praktycznej, zadania zaś zostały zatrzymane i stały się „temi trudnemi zadaniami, o których wiecie“. Większa część tego, co jest w arytmetyce znane pod nazwą obliczeń procentowych, należy do tego samego zakresu. Dwunasto- i trzynastoletnie dzieci rozwiązują zadania, dotyczące zysku i straty, i różne skomplikowane formy dyskontów bankowych, których oddawna już nie używają bankierzy. Gdy ktoś zauważy, iż te reguły już nie są stosowane w interesach, odpowiadają, iż to ze względu na „umysłową dyscyplinę“. A tymczasem jest tyle prawdziwego związku między doświadczeniem dzieci, a warunkami realnemi życia praktycznego, które godne byłyby zużytkowania i oświecenia. Dziecko mogłoby studjować geografję lub arytmetykę handlową w związku z jego społecznemi warunkami, a nie jako rzecz oderwaną. Młodzież winna się zaznajomić mechanizmem i znaczeniem banku, jako poważnym czynnikiem naszego życia społecznego. Wówczas procesy arytmetyczne miałyby istotne znaczenie w przeciwieństwie do absorbujących czas i zabijających umysł przykładów na obliczenia procentów, regułą podziału proporcjonalnego etc., znajdujących się we wszystkich podręcznikach arytmetyki.

Nie zatrzymuję się dłużej nad związkiem z uniwersytetem, oznaczonym na tablicy. Podkreślam tylko, że powinno istnieć żywe współdziałanie pomiędzy wszelkiemi częściami systemu szkolnego. Jeśli zajmiemy się zbadaniem tego, znajdziemy, iż tak w elementarnej, jak i średniej szkole jest mnóstwo faktów, których uczymy, a które właściwie nie są faktami i które później powinny podlegać powtórnemu rozpatrzeniu. Powodem tego jest brak żywej łączności pomiędzy „niż-

szą“ a „wyższą“ częścią systemu szkolnego. W założeniu swoim tak uniwersytet jak i kolegium są miejscem przeznaczonym dla badań i pracy naukowej; są miejscem dla bibliotek i muzeów, w których się gromadzą, przechowują i organizują najlepsze źródła i zasoby przeszłości. Niemniej przeto, tak w szkole, jak i w uniwersytecie, duch badania może być nabyty tylko przez umiejętne uprawianie badania. Uczeń powinien się uczyć tylko tego, co ma realne znaczenie, co rozszerza horyzont jego myślenia, a nie różnych jałowych, zbytecznych rzeczy. Musi się zapoznać z prawdami żywymi,

TABI CA III



a nie tem, co było uznawane za prawdę kilkadziesiąt lat temu, albo polecane przez połowicznie wykształconych nauczycieli. Jedynym środkiem zapobiegawczym jest wytworzenie jedności i zgodnego współdziałania między najniższymi i najwyższymi grupami systemu edukacyjnego.

Następna tablica III jest rozszerzeniem drugiej. Otoczenie domu, ogród i okolica, stosunek do czynnego praktycznego życia, do uniwersytetu pozostały te same, ale budynki szkolne rozrosły się, że tak powiem. Zadaniem naszym jest wskazać, czem musi się stać szkoła,

aby uniknąć swego odosobnionego stanowiska a zapewnić sobie „organiczny związek z życiem społecznym, o którym była mowa. Podany tu plan budynku, jaki mamy nadzieję zbudować, nie jest w ścisłym znaczeniu tego słowa planem architektonicznym; jest to diagramatyczne przedstawienie idei, którą chcemy ucieleśnić w budynku szkolnym. W niższej części mamy pokój jadalny i kuchnię, u góry składy metali i drzewa i pokój dla przemysłu przedzalniczego, dla szycia i tkactwa. Centrum przedstawia sposób, w jaki wszystko się skupia w bibliotece, to znaczy, iż jest ona niejako tym zbiornikiem intelektualnych źródeł wszelkiego rodzaju, które wysyłają światło na praktyczne zajęcia, nadając im sens i wartość. Jeśli cztery naroża przedstawiają praktyczną stronę zajęć, to środek — ich teorię. Innymi słowy, cel tych zajęć praktycznych w szkole nie leży głównie w nich samych, ani w technicznym przygotowaniu kucharzy, szwaczek, cieśli, murarzy, stolarzy itd., lecz w ich związku z życiem zewnętrznym. Ze stanowiska zaś indywidualnego nie odpowiadają one stanom biernego przystosowania się, ale potrzebie dziecka do działania i czynnego wypowiedzenia się; odpowiadają dążeniu jego do robienia czegoś, do tego, aby coś tworzyć, budować. Główne ich znaczenie polega na tem, że utrzymują równowagę między społeczną a indywidualną stroną. Rysunek podkreśla szczególnie związek ze stroną społeczną. Z jednej strony jest dom. W jak naturalny sposób linje, łączące dom z kuchnią i salą szkolną, przebiegają w tę i drugą stronę! Nabyty w domu zasób wiadomości dziecko może zużytkować w szkole i odwrotnie. Oto są te dwie wielkie rzeczy, które usuną system izolacji, stwarzając organiczną łączność, dzięki której dziecko przychodzi do szkoły z całym zasobem praktycznego doświadczenia, zdobytego poza nią, i opuszcza ją z chemś, co może być bezpośrednio użyteczne w codziennym życiu. Do tradycyjalnej szkoły dziecko przynosi zdrowe ciało i mniej lub więcej chętny umysł, jakkolwiek w istocie nie przynosi obu — ciała i duszy, zostawił bowiem duszę za sobą, ponieważ w szkole niema dla niej zastosowania. Gdyby miało umysł czysto abstrakcyjny, mogłoby go przynieść do szkoły, lecz umysł jego jest konkretny, zaintereso-

wany rzeczami zmysłowemi i — o ile nie mają one w szkole żadnego znaczenia — dusza dziecka pozostaje nieczynną. Nowa struktura ma na celu zachowanie dziecku w szkole i duszy i ciała, z których pierwsza ma wzbogacić się w treść, a drugie — wzmocnić na zdrowiu. Co się tyczy ciała, rozumiemy przez to, iż jakkolwiek niema w powyższym planie specjalnego miejsca dla ćwiczeń cielesnych, to jednak czynne życie, prowadzone w jego czterech narożach, daje ciągłe fizyczne ćwiczenie i ruch. Właściwem zadaniem naszym w przyszłej sali, przeznaczonej dla ćwiczeń fizycznych, będzie zajęcie się osobliwemi słabościami fizycznymi dzieci i ich leczeniem; dążenie sumienne do stworzenia doskonale zdrowego ciała jako siedliska dla zdrowej duszy.

Trzeba zaznaczyć, iż sala jadalna i kuchnia są połączone z otaczającą je przyrodą, jej procesami i płodami. Sztuka gotowania mogła być wykładaną bez łączności z życiem okolicy i naukami, które znajdują w geografii wspólny jednoczący teren.

Być może nawet, że ogólnie przedmiot ten był nauczany bez wspomnianego pouczenia o łączności z otoczeniem naturalnem. Ale wszystkie artykuły, używane do kuchni, pochodzą z okolicy i są produktami ziemi, odżywiane były za pośrednictwem światła i wody i przedstawiają różnorodność lokalną. Związek z przyrodą, zaczynając od ogrodu i rozprzestrzeniając się na dalsze okolice, daje dziecku najbardziej naturalny wstęp do studjowania nauk ścisłych. Gdzie rosną te przedmioty? Jakie warunki są konieczne dla ich wzrostu? Jaki jest ich stosunek do gleby? Jaki wpływ różnych warunków klimatycznych i tak dalej. Wiemy wszyscy na czem polegał dawny system nauki botaniki: po części na zbieraniu ładnych kwiatów, tłoczeniu i układaniu ich w zielnikach; po części na rozbiorze i wyuczaniu się technicznych nazw części składowych, zbieraniem liści różnych kształtów i odmian. Były to studja bez uwzględnienia gleby, okolicy lub warunków wzrostu. Natomiast przy realnych studjach nad roślinami uwzględnia się nietylko ich naturalne otoczenie i ich spożywczą wartość, ale także zastosowanie do społecznego życia człowieka. Kucharstwo staje się

również naturalnym wstępem do studjów chemji, dając dziecku możność przystosowania jej do codziennego doświadczenia. Słyszałem raz zdanie pewnej inteligentnej osoby, iż nie rozumie, jak można wykładać nauki ścisłe małym dzieciom, które nie mogą pojąć natury atomów i molekułów. Pochodziło to stąd, iż nie wiedząc, jak tak wysoce abstrakcyjne fakty mogły być dzieciom podane niezależnie od ich codziennego doświadczenia, nie mogła zrozumieć, jak wogóle mogły być wykładane nauki ścisłe. Zanim się uśmiechniemy z tej uwagi, zapytajmy siebie, czy jest osoba powyższa odosobniona w swojej wątpliwości, czy nie stwierdza zasady, stale stosowanej w całej naszej praktyce szkolnej.

Ten sam stosunek do świata zewnętrznego zachodzi w stolarstwie i warsztatach włókienniczych. Mają one łączność ze wsią, jako źródłem tych płodów, z fizyką, jako nauką energii stosowanej, z handlem, ze sztuką w jej gałęziach architektury i dekoracji. Mają też ścisłą łączność z uniwersytetem przez jego szkoły technologii i inżynierji; z laboratorjum i jego naukowemi metodami i wynikami.

Wracając do rysunku, który przedstawia bibliotekę (Tablica III. B), jeśli wyobrazimy sobie salę w połowie przytykającą do czterech naroży, a w połowie do biblioteki, to stanie się jasną dla nas idea klas szkolnych. Jest to miejsce, do którego dzieci wnoszą swoje doświadczenie, zadania, pytania, niepospolite zauważone przez siebie fakty; w toku rozpraw o tem wszystkiem wypływa nowe światło z doświadczeń innych, ze skarbnicy wiedzy upostaciowanej w bibliotece. Tu zachodzi związek organiczny teorii z praktyką; dziecko nie tylko tworzy rzeczy, ale także nabywa idei o tem, co tworzy.

Od samego początku nabywa wiele pojęć, które, wchodząc do jego praktyki, wzbogacają ją — podczas gdy każda idea znajduje pośrednio i bezpośrednio zastosowanie w praktycznem doświadczeniu i oddziaływa na życie. Nie trzeba podkreślać, iż to utrwała stanowisko „książki“ czyli lektury w wychowaniu. Nieszkodliwa, gdy zastępuje miejsce doświadczenia, jest wszechpotężna jako czynnik tłumaczący i rozszerzający zakres doświadczenia.

Rysunek IV, ilustrując ściśle tę samą myśl, daje symbolicznie wyższe piętro tej idealnej szkoły. W górnych narożach znajdują się laboratorja, w dolnych — pracownie artystyczne, tak w dziedzinie grafiki, jak wokalnie-instrumentalnej. Problemy chemiczne i fizyczne, powstające w kuchni i warszłatach, przenoszą się i rozwiązują w laboratorjach. Naprzykład — w przeszłym tygodniu, jedna ze starszych grup dzieci, zajmując się praktycznie tkactwem, które wymaga użycia kołowrotka, wypracowała diagramy o kierunku sił, zawartych w podnóżku i kole, i o stosunku szybkości pomiędzy kołem a wrzecionem. Tak samo rośliny, z którymi dziecko ma do czynienia przy gotowaniu, dostar-

TABLICA IV



czają podstawy dla konkretnego zainteresowania temi roślinami, a zatem botaniką. W pewnej szkole w Bostonie nauka przez kilka miesięcy koncentrowała się około rozwoju rośliny bawełny, a przecież każdy dzień przynosił coś nowego. Mamy nadzieję przeprowadzić podobne studia nad wszystkimi typami roślin, dostarczającymi materiałów dla szycia i tkactwa. (Te przykłady, sądzę, wystarczą dla przedstawienia stosunku, jaki zachodzi między laboratorjum a resztą szkoły).

Rysunek i muzyka, czyli sztuka graficzna i wokalnie-instrumentalna, przedstawiają idealizację, najwyższy, kulminacyjny stopień wydoskonalenia dokonanego dzieła. Każdy, kto nie rozpatruje tej sprawy z czysto

literackiego punktu widzenia, przyzna, iż sztuka powstała z rękodzielnictwa. Sztuka renesansu zawdzięcza swą wielkość połączeniu rękodzielnictwa z życiem. Powstała ona nie w odosobnionej, jakkolwiek idealnej atmosferze, lecz doszła do pojmowania procesów twórczych ducha przez szukanie form w domowym, codziennym życiu. I szkoła o zachowaniu tego stosunku powinna pamiętać. Uwzględnianie wyłącznie tylko strony rzemieślniczej jest ciasne, lecz sztuka uprawiana dla sztuki samej, oderwana od życia, staje się beztreściwa, wymuszona i czułościowa. Nie twierdzą jednak bynajmniej, że wszelkie dzieło sztuki winno w szczególności pozostawać w ścisłej współzależności z innymi pracami szkoły, lecz poprostu, iż jedynie duch jedności nadaje sztuce żywotność, a wszelkiej innej pracy — głębię i bogactwo. Wszelka sztuka wymaga organów fizycznych — oka i ręki, ucha i głosu; jednakże jest czemś więcej, aniżeli tylko wprawą techniczną, potrzebną jako środek wyrażania. Zawiera w sobie ideę i jest duchowem odtworzeniem rzeczy, a jednak czemś zupełnie innym, niż tylko pewną liczbą idei oderwanych. Jest żywym organizmem, zrodzonym ze związku myśli z narzędziami ekspresji. Związek ów da się sformułować w powiedzeniu, że we wzorowej szkole dzieło sztuki ma być uważane za rękodzieło, które wykonane w warsztacie rzemieślniczym i przetworzone w rektorcie biblioteki i muzeum — wraca znowu do czynnego życia.

Sala dla przemysłu włókiennego niech nam posłuży za ilustrację tej syntezy. Mówię o szkole przyszłości, co do której mam nadzieję, iż powstanie. Faktem zasadniczym jest to, że ta sala jest warsztatem, w którym tworzy się rzeczy realne z zakresu szycia, przędzenia i tkactwa. Dzieci wchodzi w bezpośredni związek z materiałami rozmaitemi, fabrykami jedwabiu, bawełny, lnu i wełny. Wiedzę nabywa się natychmiast w związku z temi materiałami. Tu poznajemy źródła ich pochodzenia, historję, ich przystosowanie do rozmaitych celów i różnego rodzaju maszyny przetwarzające surowe materiały na przedmioty, mogące być użytkowane. Dyscyplina zarówno teoretyczna jak i praktyczna wytwarza się przez zajęcie nasuwającymi się tu

problemami. Skąd powstaje wykształcenie? Poczęści przez obserwację tych rzeczy, rozważanych w ich naukowych i historycznych warunkach i skojarzeniach, przyczem dziecko uczy się je oceniać jako zdobycze techniczne, jako myśli wcielone w czyn; poczęści też przez wprowadzenie idei sztuki do samej sali. W idealnej szkole toby się przedstawiało mniej więcej w ten sposób: pierwsze miejsce zajmie muzeum przemysłowe, posiadające próbki materiałów z rozmaitych okresów przemysłu fabrycznego i narzędzia od najprostszego do najbardziej skomplikowanego, służące do wyrabiania tych rzeczy; dalej, kolekcja rycin i fotografii miejscowości, skąd pochodzą materiały i miejsca ich fabrykacji. Taka kolekcja byłaby żywą i nieprzerwaną lekcją syntetycznego zespolenia sztuki, nauk ścisłych i przemysłu. Byłyby tam też próbki doskonalszych okazów włókiennego przemysłu, jak francuskie, włoskie, japońskie i wschodnie; byłyby przedmioty, przedstawiające motywy rysunkowe i dekoracyjne, które już weszły do produkcji. Literatura przyczyniłaby się ze swej strony do przedstawienia wyidealizowanego światowego przemysłu, jak Penelopa w *Odysei* — klasyczne w literaturze — bo charaktery ludzi są dokładnem odzwierciedleniem pewnych przemysłowych okresów w życiu społecznem. I tak od Homera aż do obecnych czasów jest nieprzerwany szereg faktów, przełożonych na dzieła sztuki. Muzyka bierze w tem udział, zaczynając od piosenki szkolnej do pieśni *Małgorzaty* przy kołowrotku albo wagnerowskiej *Senty*. Warsztat stałby się malowniczym muzeum, pociągającym oko. Posiadałby nie tylko materiały, piękne wyroby z drzewa i rysunki, lecz także zarys historycznej ewolucji architektury w rysunkach i obrazach.

Powyżej próbowałem wskazać, w jaki sposób należy wytworzyć, związek pomiędzy szkołą a życiem, aby doświadczenie, nabyte przez dziecko w zwykły, pospolity sposób, mogło być przeniesione i użytkowane w szkole i naodwrot: aby wszystko to, czego się dziecko nauczy w szkole, było użytkowane w codziennem życiu, czyniąc tem samem szkołę całością organiczną, zamiast zlepkiem izolowanych części. Izolacja zarówno poszczególnych działów naukowych, jak i części systemu

szkolnego zniknie. Doświadczenie rozgałęzia się na geograficzne, artystyczne, literackie, przyrodniczo-matematyczne i historyczne warunki. Wszystkie nauki powstają z poglądów na jedną ziemię i jednego na niej życia. Nie mamy seryj warstw ziemi, z których jedna byłaby matematyczną, inna fizyczną, inna jeszcze historyczną itd. Nie byłibyśmy zdolni żyć długo na jednej z nich oddzielnie wziętej. Żyjemy w świecie, gdzie wszystkie części są ze sobą związane. Wszystkie studia rozwijają się w związku z jednym, wielkim, powszechnym światem. Kiedy dziecko żyje w różnorodnej, lecz konkretnej i czynnej współzależności z tym powszechnym światem, jego studia są ujednostajnione w naturalny sposób. Problem wzajemnej współzależności przedmiotów nauczania będzie rozwiązywany. Nauczyciel nie będzie się uciekał do rozmaitych wybiegów, aby móc wprowadzić trochę arytmetyki do lekcji historii itp. Połączcie szkołę z życiem, a wszystkie przedmioty nauczania będą z konieczności związane ze sobą.

Co więcej, przez zjednoczenie szkoły jako całości z całością życia, jej różnorodne cele i ideały, wykształcenie, dyscyplina, wiedza i pożytek przestają być odmianami, dla których trzeba wybierać pewne studia dla każdej innej. Rozwój dziecka w kierunku zdolności społecznych i służby społecznej, jego szerszy i bardziej żywy związek z życiem staje się środkiem jednoczącym; a dyscyplina, wykształcenie i wiedza wchodzą w swoim czasie odpowiednio do faz jego wzrostu.

Kilka słów jeszcze o stosunku naszej specjalnie szkoły do uniwersytetu.¹⁾ I tu wysuwa się problem zjednoczenia i zorganizowania wychowania, sprowadzenia razem wszystkich jego czynników zapomocą organicznego połączenia ich jako całości z życiem codziennym. Obowiązkiem pedagogicznej szkoły uniwersyteckiej będzie opracowanie wzoru dla syntezy, określającej cały system wychowawczy, począwszy od czteroletniego

¹⁾ Szkoła, o której wspomina autor, jest szkołą doświadczalną przy uniwersytecie w Chicago, gdzie autor, obecnie profesor uniwersytetu w New Yorku, pracował. W Ameryce studjum pedagogiczne przy uniwersytetach (Teachers College) jest obecnie niemal powszechnie zorganizowane na szeroką skalę. Przyp. Red.

dziecka poprzez wszystkie stopnie uniwersytetu. Jeżeli chodzi o rozplanowanie pracy naukowej, mamy już poważną pomoc od uniwersytetu, czasem nawet w szczegółach, opracowanych przez kierownicze ciało oddzielnych wydziałów.

Przychodzi do nas pracownik naukowy, posiadający formalne kwalifikacje ze swojemi metodami i badaniami, nasuwającemi pewne idee i problemy. Mamy pod ręką bibliotekę i muzeum. Musimy sprowadzić do jednego mianownika wszystkie problemy wychowawcze, znieść przegrody, dzielące wychowanie małego dziecka od wykształcenia młodzieży dojrzałej, utożsamić niższe i wyższe wychowanie, aby unaocznić, że właściwie niema tu niższego i wyższego wychowania, lecz jest tylko po prostu — wychowanie.

Omawiając bardziej specjalnie pedagogiczną stronę pracy, sędzę, iż najstarszą katedrą pedagogiki w naszym kraju jest katedra w uniwersytecie w Michigan, mająca około 20¹⁾ lat, założona w ostatnich latach siódmego dziesiątka. Lecz zaledwie jedna lub dwie katedry próbowały łączyć teorię i praktykę. Pouczają raczej teoretycznie za pośrednictwem wykładów i książek, nie zaś przez aktualną praktykę w samym nauczaniu. W Kolumbji, dzięki Kolegium Nauczycieli (Teachers College), istnieje ścisła i szeroka łączność pomiędzy uniwersytem a przygotowaniem nauczycieli. Zdziałano coś w jednym lub dwu miejscach w tym kierunku. Ale chodzi tu o wytworzenie jeszcze ściślejszego związku, tak, aby uniwersytet oddał wszystkie swe zasoby do rozporządzenia szkole elementarnej, przyczyniając się do właściwego układania materiału nauczania i stwarzania odpowiednich metod, podczas gdy szkoła naodwrot ma być laboratorium, w którym student będzie miał sposobność widzieć demonstrowane, stwierdzone, krytykowane, badane, wzmacniane teorie i pomysły oraz ewolucję nowych prawd. Chcemy, aby szkoła w stosunku do uniwersytetu była wzorem ujednostajnionego wychowania.

Słówko jeszcze o stosunku szkoły do ogólnych interesów wychowawczych. Jedna z metod, przyjęta

¹⁾ Liczba pozostawiona z pierwszego wydania książki. Przyp. Red.

w naszej szkole, spotkała się ze sprzeciwem pewnego nauczyciela, bo: „Wszak wiecie, ich szkoła jest szkołą eksperymentalną, nie pracuje w tych samych warunkach, do których my jesteśmy zmuszeni“. Otóż, przy wykonaniu eksperymentu jest to, aby inni ludzie nie byli zmuszeni do eksperymentowania, przynajmniej nie w takim stopniu, a mając oparcie gotowe, określone i pozytywne, mogli przejść obok tej pracy. Dla osiągnięcia swobodnego pewnych rezultatów, eksperyment wymaga szczególnie przyjaznych warunków. Praca musi się odbywać bez przeszkód, z pomocą wszystkich potrzebnych środków. Wszelkie wielkie przedsiębiorstwa naszej doby, każda wielka fabryka, każdy system kolejowy i wodny — posiada laboratorium. Jednakże nie jest ono przedsiębiorstwem dla interesu, nie ma na celu zapewnienia warunków życia przemysłowi dla niego samego. Przedsiębiorstwa handlowe nie używają metod laboratoryjnych. Jest różnica między wypracowaniem i badaniem nowej prawdy lub nowych metod, a zastosowaniem jej na wielką skalę dla szerokiej mas, czyniąc ją odpowiedzialną dla metod handlowych. Pierwszorzędnym zadaniem bowiem jest odkrycie prawdy, dostarczenie wszystkich koniecznych ułatwień, bo to jest rzecz najpraktyczniejsza w świecie w obliczeniu na daleką metę.

Nie spodziewamy się, aby inne szkoły poszły ściśle za naszym przykładem. Wzór szkoły w okresie tworzenia się nie nadaje się do naśladowania; jego zadaniem jest dowieść możliwości wykonania pewnej zasady oraz zaznajomienia się z metodami do tego celu służącymi. A więc, wracając do naszego punktu wyjścia, zachodzi tu potrzeba wypracowania problemu jedności: zorganizowania systemu szkolnego w samym sobie, łącząc go tak ściśle z życiem, aby wykazać możliwość i konieczność takiej organizacji dla całokształtu wychowania.

Psychologia nauczania początkowego.

Oczywiście ogół interesuje się życiem codziennem szkoły w jej bezpośrednim stosunku do dzieci. Jest to prawdą co do rodziców, którzy posyłają do szkoły swoich chłopców i dziewczęta, mając na względzie ich ko-

rzyć osobistą, a nie w celu przyczynienia się do postępu w teorii wychowawczej. Odwiedzający szkołę widzą przeważnie to, co się narzuca ich uwadze, t. j. rozmaite stopnie aktualnej działalności szkoły w stosunku do dzieci, ale rzadko zainteresowanie to idzie w parze z zastanowieniem nad jej działalnością w stosunku do podstawowych problemów. Szkoła nie może się liczyć z tą kwestją, gdyż tylko dzięki staraniom w tym kierunku może zasłużyć na zaufanie opiekunów i zapewnić sobie frekwencję uczniów.

Niemniej przeto szkoła, prowadzona przez wydział uniwersytetu, musi mieć inny charakter. Ze stanowiska uniwersytetu najważniejszą stroną pracy szkolnej jest strona naukowa i przyczynienie się jej do postępu myśli wychowawczej. Okoliczność, iż pewna ilość uczniów ma na celu przebycie studjów uniwersyteckich, nie upoważnia uniwersytetu do odrzucenia dawnej tradycji, obowiązującej ukończenie przedtem szkół średnich. Tylko cel naukowy, zwłaszcza urządzenie laboratorium, podobnego do innych naukowych, może być dostateczną podstawą dla utrzymania przy uniwersytecie szkoły elementarnej. Taką szkołą jest laboratorium psychologii stosowanej. To znaczy, iż jest w niej miejsce dla studjów nad objawiającą i rozwijającą się psychiką dziecka, jakoteż nad badaniem materiałów i czynników, najbardziej sprzyjających warunkom normalnego rozwoju.

Nie jest to seminarjum albo wydział dla przygotowania nauczycieli. Nie jest też szkołą wzorową. Nie ma ona na celu udowodnienia jakiejś specjalnej doktryny lub idei. Zadanie jej polega na problemie wychowania dziecka w świetle zasad umysłowej samorzutności i procesów rozwoju, ujawnionych przez nowoczesną psychologję. Problem z natury rzeczy jest nieskończony. Szkoła ze swej strony może tylko tu i ówdzie przyczynić się do postępu w tym kierunku i musi stać na stanowisku konieczności rozważania kwestji wychowawczej tak pod względem teoretycznym jak i praktycznym — w tem świetle. Jeśli to uznamy za cel, to warunki szkolne muszą się mu podporządkować. Systematyczne próby badania praw i procesów w warunkach tak sztucznych, że przeszkadzają przejawianiu się pod-

stawowych zjawisk życia dziecka — jest oczywiście absurdem.

Pod względem praktycznym problem laboratorium polega na zorganizowaniu kursów naukowych, harmonizujących z naturalną historią rozwoju dziecka tak pod względem zdolności, jak doświadczenia. Rzeczą zasadniczą jest dobór rodzaju, różnorodności i ustosunkowania wzajemnego przedmiotów, odpowiadających w najbardziej określony sposób istotnym potrzebom i siłom danego okresu rozwoju oraz takiego systemu wykładów, by ów dobrany materiał stał się żywym czynnikiem rozwoju. Nie możemy w całej pełni i z całą swobodą określić granic naszego poznania i głębokości naszej niewiedzy w tych sprawach. Nikt nie potrafi ująć naukowo głównych psychologicznych zjawisk życia jednorocznego dziecka. Twierdzenie, iż rozporządzamy już zupełnie odpowiednim materiałem dla poparcia tego rozwoju, byłoby dowodem zarozumiałości. Projekt laboratorium wychowawczego raczej świadczy o tem, iż warunki i fazy rozwoju dziecka są dostatecznie znane, by badania te wprowadzić w życie, i że działanie tylko na podstawie tego, co jest już znane, umożliwi postępek. Chodzi tu o taką próbę, któraby umocniła nas w naszych racjonalnych przekonaniach. Pożądaniem jest zabezpieczenie urzędzeń, któreby pozwalały na swobodne badanie i zachęciły do tego, któreby dały rękojmię, iż doniosłe zjawiska nie będą przeoczone; zapewnienie warunków ułatwiających szczerę i sumienne wykonanie praktyk wychowawczych, wskazanych przez badanie, praktyk nie spaczonych i przytłumionych na skutek niewłaściwej zależności od tradycji i tradycyjnych uprzedzeń. W tem zrozumieniu szkoła stałaby się eksperymentalną placówką wychowawczą.

Jakie są główne hipotezy czynne, przyjęte przez psychologię? O jakie potracają odpowiednie zagadnienia wychowawcze, stojące do pewnego stopnia na jednej linii z przyjętą psychologią?

Dyskusję w tej kwestji ułatwi nam rozpatrzenie różnicy między psychologią współczesną a dawniejszą. Różnica jest trojaka. Dawna psychologia traktowała umysł jako sprawę czysto indywidualną, pozostającą w związku bezpośrednim ze światem zewnętrznym.

Głównem zagadnieniem było wzajemne oddziaływanie na siebie świata i umysłu. Cały ten rozważany proces byłby w teorji zupełnie ten sam, gdyby w całym wszechświecie istniał tylko jeden człowiek. Tendencją czasów obecnych jest pojmowanie indywidualnego umysłu, jako funkcji życia społecznego, niezdolnej do działania i samodzielnego rozwoju, lecz zależnej od ciągłych bodźców ze strony czynników społecznych i czerpiącej soki żywotne z podłoża społecznego. Teorja dziedziczności rozpowszechniała przekonanie, że właściwe zaopatrzenie jednostki, zarówno umysłowe jak fizyczne, jest dziedzictwem rasy: kapitałem przyjętym od przeszłości i warunkującym przyszłość. Idea ewolucji rozpowszechniła przekonanie, że umysł nie jest własnością indywidualną, zmonopolizowaną, lecz wynikiem wysiłków, doświadczeń i myśli ludzkości; że się rozwija w otoczeniu, które jest pod wpływem czynników zarówno społecznych, jak fizycznych; że wogóle potrzeby i cele społeczne kształtowały jego indywidualność i że o różnicy między stanem dzikości, a cywilizacją, decyduje nie naga przyroda, lecz dziedziczność społeczna i środowisko społeczne.

Studja nad życiem dziecka ujawniły również, iż owa pod wpływem społecznym nabyta spuścizna działa w jednostce tylko za pośrednictwem aktualnych społecznych bodźców. Przyroda musi istotnie dostarczyć swoich fizycznych podniet, jak światło, ciepło, dźwięk — ale przywiązane do nich znaczenie, interpretacja ich, zależy od sposobu w jaki społeczeństwo, w którym dziecko żyje, działa i reaguje na nie. Sam fizyczny bodziec światła przez się nie stanowi jeszcze pełnej rzeczywistości, dopiero sposób, interpretowania go zapomocą społecznych działań i myślenia nadaje mu sens i wartość. Tylko przez naśladowanie, sugestję, bezpośrednie poznanie i nawet więcej pośredni, nieświadomy wpływ dziecko uczy się oceniać i pojmować czysto fizyczny bodziec. Za pośrednictwem czynników społecznych odzwierciedla ono w kilku krótkich lotach postęp, zdobyty przez rasy ludzkie w przeciągu długich wieków.

Praktyka wychowawcza wykazała nieświadome przystosowanie do wyników panującej psychologii i harmonijną z nią zgodność: obiedwie wyrosły na tej sa-

mej glebie. Zgodnie z przypuszczeniem, iż umysł wzbo-
gacał swą treść z bezpośredniego związku ze światem,
wierzono, iż wszystkie potrzeby wykształcenia będą za-
spakajane przez bezpośrednie zetknięcie umysłu dziecka
z różnymi wcieleniami zewnętrznymi zjawisk pod na-
zwą: geografii, arytmetyki, gramatyki itd. Przeoczono,
że te kompleksy faktów były poprostu wydobyte ze
społecznego życia przeszłości, i to, że powstały ze sto-
sunków społecznych i przedstawiają zdobyte już odpo-
wiedzi na problemy społeczne. Nie spostrzeżono spo-
łecznego pierwiastka w treści przedmiotu, ani wymo-
wnego apelu, z jakim zwraca się on do dziecka. Umie-
szczono go nazewnątrz: w nauczycielu, w jego zachętach,
naganach i sposobach zdążających do skierowania umy-
słu dziecka do zajęcia się materiałem, przypadkowo
tylko oświetlonym przez jakiś błysk społeczny. Zapom-
niano, że siła tego wołania i istotne znaczenie w ży-
ciu dziecka mogłoby być zapewnione wówczas tylko,
gdyby nauka była traktowana nie tylko jako czysto ze-
wnętrzne studja, lecz ze stanowiska stosunku jej do ży-
cia społecznego. Ażeby studja te stały się integralną
częścią postępowania i charakteru dziecka — muszą być
asymilowane nie tylko w sferze intelektualnej, jako sama
tylko nauka, ale jako organiczne części aktualnych jego
potrzeb i celów z natury swej społecznych.

Inną cechą dawnej psychologii było, iż uwzględniała
w pierwszym rzędzie wiedzę i intelekt. Uczucie i po-
pędy były uważane za przypadkowe i pochodne. Wiele
mówiono o wrażeniach, nic zaś prawie o ruchu. Stąd
pochodzi spór co do pochodzenia wyobrażeń, czy
źródłem ich są wrażenia, czy też są wrodzone umy-
słowi, lecz możliwość ich pochodzenia z potrzeby dzia-
łania była mizerna. Ich wpływ na zachowanie się i po-
stępowanie był uważany tylko za coś zewnętrznego.
Teraz wierzymy (że użyję tu słów James'a), iż intelekt jako
zdolność tworzenia wrażeń i wyobrażeń jest tylko „po-
średnią sferą, którą my niekiedy uważamy za końcową,
przeocząc wśród potwornych różnorodności trwania
jakoteż zawitości procesów myślowych, które ją wy-
pełniają, iż jedyną, zasadniczą funkcją intelektu jest
funkcja określenia kierunku, w którym ma postępować
nasze pośrednie lub bezpośrednie działanie“.

Tu także była w systemie intelektualnym „przedstawna harmonja“ między praktyką wychowawczą, a teorią psychologiczną. Wiedza w szkołach była izolowaną i była celem sama w sobie. Fakty, prawa, nauki były objęte programem. Istniały spory w kwestji teorii wychowawczej i praktyki, z jednej strony — pomiędzy tymi, którzy polegali więcej na pierwiastku zmysłowym w nauce, na kontakcie z rzeczami, na lekcjach o rzeczach itd, a z drugiej strony — tymi, którzy podkreślali ideje abstrakcyjne, uogólnienia i t. d., t. zw. rozum, a właściwie myśli innych ludzi, sformułowane w księgach. W każdym razie nie próbowano nawiązać ćwiczeń zmysłów lub logicznych operacyj do problemów i interesów życia praktycznego. Tu także jest wskazany przewrót wychowawczy, jeśli wierzymy, że nasze teorie psychologiczne są miarodajne w utrwaleniu praw życia.

Trzecia różnica polega na nowoczesnej koncepcji umysłu głównie jako procesu — procesu rozwoju, a nie rzeczy niezmiennej. Zgodnie z dawnym punktem widzenia umysł był czemś gotowem i pozostawał tem samym od wieku dziecięcego do starości, ponieważ uzbrojony w ten sam gatunek zdolności i władz. Różnica polegała na tem, iż pewne władze, jak pamięć objawiały się wcześniej, podczas gdy inne, jak władze sądenia o rzeczach i zdolność tworzenia wniosków, zjawiały się, gdy umysł dziecka zapomocą pamięciowych ćwiczeń stawał się zupełnie zależny od wpływu myśli innych ludzi. Jedyną poważną różnicą, która była uznawaną, była różnica ilości i zakresu. Chłopiec był małym człowiekiem, a więc i umysł jego uważano za mały umysł, potem uważano ten umysł za zupełnie ten sam jak dorosłego człowieka, zaopatrzony już w pewne gotowe władze, jak uwaga, pamięć i t. d. Teraz wierzymy, iż umysł jest sprawą stopniowego rozwoju i stąd podlega zasadniczym przeobrażeniom, które w różnych okresach czasu występują jako odrębne fazy zdolności i zainteresowań. W znaczeniu ciągłości życia pozostają one jedne i te same, lecz różnią się swemi odrębnymi potrzebami i funkcjami. Rzeczą ważną jest liść, lecz przedewszystkiem ziemia i pełne ziarno w tej ziemi.

Zaledwie możliwem jest usiłowanie uzgodnienia wychowania i psychologii na tym punkcie. Wykłady

powstawały zupełnie nieświadomie nawet pod wpływem przeświadczenia, iż skoro umysł i jego władze są zawsze jednakowe, tem samem materiał naukowy dla dorosłych — logicznie uporządkowane fakty i prawidła — jest naturalnym przedmiotem nauki dla dziecka, oczywiście uproszczone i ułatwionym, ponieważ „siła wiatru musiała być miarkowaną wobec słabego jagnięcia“. Wynikiem tego był tradycyjny kurs nauki, w którym umysł dziecka i dorosłego był zupełnie utożsamiony z wyjątkiem ilości materiału i jakości sił. Cały przestwór wszechświata podzielono na sekcje, zwane studjami, potem każde z tych studjów rozbito na części, z których każda przypada na pewien rok nauki. Nie ustalono żadnego porządku w rozwoju, — wystarczało, iż wcześniejsze części były ułożone w sposób łatwiejszy, niż późniejsze. Przytoczymy bardzo stosowną ilustrację p. W. S. Jackman, potwierdzającą absurd tego rodzaju programu: „Nauczycielom geografji zdawało się pewnie, iż niebo się do nich uśmiechnęło, ustanawiając tylko 5 kontynentów i ułatwiając im tym sposobem rozkład wykładów. Zdawało się zupełnie naturalnem przy rozkładzie nauki geografji wyznaczyć na każdy stopień po jednym kontynencie i wyczerpać w 8-letnim kursie cały materiał.“

Jeśli znowu zastanowimy się nad pojęciem umysłu w związku z jego stopniowym wzrostem, stanie się dla nas jasnem, że ponieważ ten wzrost pociąga za sobą pewne określone typowe różnice, charakteryzujące oddzielne jego stadia — to przekształcenie w nauczaniu jest z tego stanowiska koniecznością. Jasnem jest również, iż wybór i stopniowanie materiału podczas kursu studjów muszą być zrobione z uwzględnieniem odpowiedniego pokarmu dla przeważających kierunków działania w danym okresie, a nie rozkawałkowanej na poszczególne sekcje gotowej, uniwersalnej wiedzy.

Jest stosunkowo łatwo wyłożyć projekty ogólnej, przedstawione powyżej; łatwo z ich pomocą krytykować istniejące warunki szkolne, łatwo nastawać na konieczność zmiany. Ale sztuka wymaga czasu. Trudność polega na wprowadzeniu tych koncepcyj w życie — na wyborze materiałów i metod w takim ustosunkowaniu i kombinacjach, jakie są potrzebne i pomocne w da-

nym okresie czasu. Tu znowu musimy wrócić do pomysłu laboratorium. Nie można dać z góry odpowiedzi na taką kwestję. Tradycja jej nie daje, ponieważ tradycja jest oparta na radykalnie odmiennej psychologii. Samo tylko rozumowanie jej nie da, ponieważ tu zachodzi kwestja faktów. Poznać te rzeczy można tylko zapomocą eksperymentów. Zaniechać je, trzymać się ślepo tradycji ze względu, iż dociekanie prawdy wymaga eksperymentacji w dziedzinie nieznanego, to znaczy pozbyć się jedyne go sposobu, który może wprowadzić racjonalny pogląd na wychowanie.

To, co następuje, jest tylko prostym sprawozdaniem z rozmaitych doświadczeń, zapoczątkowanych w ostatnich pięciu latach, oraz pewnych wyników z bardziej współczesnych czasów. Co się tyczy tych wyników, to rzecz jasna, iż nie mogą oczywiście być niczem innym, jak tylko próbą, i tylko w tym względzie należy je uważać za określony postęp, jako bardziej wyraźne uświadomienie istoty problemów, wyjaśniające drogi do przyszłej, bardziej inteligentnej działalności. Należy stwierdzić, iż w wielu wypadkach nie można było działać praktycznie w myśl najlepszych nawet pomysłów z powodu trudności administracyjnych, wpływających z braku funduszy, a co zatem idzie, braku własnego budynku i odpowiednich przystosowań, oraz niemożności zapewnienia sum potrzebnych do opłacenia honorarjów nauczycieli na cały czas ważniejszych działań. Ze wzrostem liczebnym szkół, wieku i dojrzałości uczniów, stało się poważną kwestją, jak długo da się robić eksperymenty bez odpowiednich ułatwień.

Przechodząc do odpowiedzi na hipotezy psychologiczne z punktu widzenia wychowawczego — będzie najdogodniej zacząć od kwestji stopni rozwoju. Charakterystyką pierwszego stopnia (mniej więcej od 4 do 8 lat życia dziecka) jest bezpośredniość wobec społecznych i osobistych zainteresowań oraz bezpośredniość i szybkość w łączności między wrażeniami, wyobrażeniami i działaniem. Potrzeba znalezienia ujścia dla wypowiedzenia się jest konieczna i samorzutna. Stąd materiał dla dzieci w tym wieku jest wybrany z okresu życia dziecka, pozostającego w ścisłym związku ze swem otoczeniem społecznym, materiał możliwie bardziej przydatny do

odtworzenia przez dziecko w różnych formach społecznych, w postaci zabaw, gier, zajęć, przemysłu w miniaturze, opowiadań, malowniczych wytworów wyobraźni i pogadanek. Na razie daje się materiał, będący w jak najbliższym stosunku do dziecka samego z życia rodzinnego oraz jego sąsiedztwa. Następnie przechodzi się do nieco bardziej odległych sfer, do zajęć społecznych (zwłaszcza tych, które wpływają na współzależność życia wsi i miasta), a wreszcie do następujących po sobie w kolejności historycznego rozwoju typowych zajęć i form społecznych, z nimi związanych. Materiał ten nie jest podawany w postaci lekcji jako coś, czego trzeba się uczyć, ale raczej, jako coś, co ma wejść jako część składowa do własnego doświadczenia dzieci za pośrednictwem ich własnych czynności w tkactwie, gotowaniu, warsztatach, modelowaniu, wyrobach gipsowych, dramatycznych przedstawieniach, konwersacji, dyskusji, opowiadaniach z historii etc. Te właśnie czynniki są czynnikami bezpośrednimi, są formami aktywności ruchowej i uzewnętrznieniem się wewnętrznych pobudek. Są tak uwydatnione, iż dominują nad programem szkolnym w celu zachowania tak charakterystycznej w tym okresie życia dziecka — bliskiej łączności między umiejętnością i wykonaniem. Celem więc dziecka nie jest uczęszczanie do szkoły, jako miejsca zupełnie oddzielnego, lecz raczej w szkole ma się odbyć rekapitulacja typowych faz jego doświadczenia pozaszkolnego, rozszerzonego, wzbogaconego i stopniowo kształtowanego.

W drugim okresie, obejmującym dzieci począwszy od 8 lub 9 do 10 lub 12 lat, — celem jest rozpoznanie i odpowiednie kierowanie zmianami, które zachodzą u dziecka skutkiem wzrastającego w niem zrozumienia możliwości osiągnięcia bardziej trwałych i obiektywnych rezultatów. W chwili, w której dziecko poznaje wyraźne i trwałe cele, uwydatniające się i zatrzymujące na sobie uwagę same przez się — poprzednia jego nieokreślona i płynna jedność życia jest rozbita. Działanie, uprawiane jako zabawa, już go nie zadawalnia. Zjawia się potrzeba zdziałania czegoś istotnego, doprowadzenia do określonego i stałego rezultatu. Stąd płynie poznanie prawideł działania, czyli odpowiednich sposobów dla osiągnięcia trwałych rezultatów i poznanie wartości

opanowania specjalnych procesów aż do wyrobienia sprawności w ich zastosowaniu.

Stąd z punktu widzenia wychowawczego, o ile rzecz dotyczy treści przedmiotów, problem polega na zróżniczkowaniu nieokreślonej jedności doświadczenia w charakterystyczne, typowe fazy. Wybrać należy te, które jasno ilustrują doniosłość, jaką ma dla ludzkości owdładnięcie specyficznymi czynnikami i metodami myślenia oraz czynu przy realizowaniu wysokich zadań. Analogiczny jest problem dotyczący metody uświadomienia dziecka o konieczności podobnego rozwoju w sobie samym, o potrzebie zapewnienia sobie samemu praktycznego i intelektualnego opanowania takich metod pracy i badań, któreby mu umożliwiły osiągnięcie rezultatów dlań pożądaných.

Co do bardziej bezpośredniej strony społecznej, historia Ameryki (a specjalnie okres kolonizacji) jest wybraną jako typowy przykład cierpliwości, odwagi, pomysłowości i wyrobienia sądu co do zastosowania środków do celu, nawet w obliczu wielkich niebezpieczeństw i przeszkód. Materiał sam jest tak żywy, określony i ludzki, że wprost wtłacza się w wyobraźnię twórczą i odtwórczą dziecka i tym sposobem staje się, o ile nawet jest z drugiej ręki, częścią jego własnej świadomości. Ponieważ celem nie jest wyczerpanie całego materiału, ale znajomość wyników społecznych, niema potrzeby opanowania całej historii Ameryki w jej chronologicznym porządku. Należy wziąć pod uwagę szereg zjawisk typowych: Chicago i północno-zachodnia dolina Mississipi; Wirginja, New York i Purytanie oraz Pielgrzymi w Nowej Anglii. Celem jest przedstawienie różnorodnych klimatycznych i lokalnych warunków, wskazanie na rozmaite napotykanne przeszkody i znalezione środki pomocnicze oraz na różnorodność historycznych tradycji, obyczajów i celów różnych ludów.

Metoda obejmuje przedstawienie wielkiej ilości szczegółów, tyjących się otoczenia, narzędzi, ubrania, sprzętów domowych i pokarmów, sposobów życia codziennego, tak iż dziecko nietylko odtwarza materiał, jako wiadomości historyczne, ale przeżywa go. Tym sposobem procesy społeczne i ich rezultaty stają się rze-

czywistością. Oprócz tego do osobistego i dramatycznego utożsamiania się dziecka z badaniem przez siebie życiem społecznym, właściwością tak charakterystyczną okresu wcześniejszego rozwoju — przybývá utożsamienie intelektualne. Dziecko staje na stanowisku zagadnień, które ma przed sobą i w miarę możliwości odkrywa samodzielnie drogi, na których one były rozwiązywane.

Ogólne stanowisko — przystosowanie środków do celów, kieruje tak samo pracą ucznia w naukach ścisłych. Będziemy rozróżniali dla udogodnienia dwie strony: geograficzną i eksperymentalną. Ponieważ, jak już stwierdziłem, prace historyczne polegają na ocenie otaczającej przyrody, dostarczającej środków i nasuwającej problemy — poświęca się wiele uwagi fizjografji, górom, rzekom, dolinom, podróżom, handlowi zamiennemu, florze i faunie każdej kolonji. Połączone to jest z wycieczkami na pole, ażeby dziecko mogło na tle obserwacji zdobyć środki, aby przy pomocy wyobraźni twórczej odtworzyć odleglejsze okolice.

Strona eksperymentalna polega na studjowaniu procesów, dostarczających ludzkości wartościowych wyników. Czynność dziecka w okresie wcześniejszym jest wyraźnie produktywna raczej, niż badająca. Jego doświadczenia są rodzajem czynnej twórczości w tymże stopniu jak jego gry i zabawy. Później stara się odkryć, jak należy postępować z różnorodnemi materiałami, by otrzymać z nich pewne rezultaty. Zachodzi tu wyraźna różnica między eksperymentami w znaczeniu naukowym, które są stosowne dla uczniów szkoły średniej, gdzie celem jest poznanie faktów i sprawdzenie zasad. Ponieważ przeważa tu interes praktyczny, jest to raczej nauka stosowana, a nie nauka czysta. Wybiera się tu np. procesy mające doniosłość dla życia gospodarczego na wsi, jak bielienie, blechowanie, farbowanie, robienie mydła i świec, wyroby naczyń cynowych, wyrabianie jabłecznika i octu, co naprowadza na studja pierwiastków chemicznych w olejach, tłuszczach i początkowej metalurgji. Nauka fizyki bierze swój początek z tego samego źródła. Odbywają się studja nad używaniem i przenoszeniem energii w kołowrotkach i warsztatach; odbywa się tu codzienne zużytkowanie mechanicznych zasad w zamkach, wagach i miarach, przechodząc pó-

źniej do szerszych zastosowań wynalazków elektryczności, jak dzwonki, telegraf.

Stosunek środków do celów jest też uwydatniony na innych liniach pracy. W sztuce uwaga jest zwrócona na zagadnienia praktyczne w dziedzinie perspektywy, wzajemnego ustosunkowania wielkości przedmiotów materialnych w przestrzeni, ich równowagę; na zjawiska towarzyszące mieszaninie barw, kontrastów itd. W gotowaniu kładzie się nacisk na części składowe pokarmów i na zmiany, jakie w nich wywołują działające na nie różnorodne czynniki, aby udostępnić dziecku w granicach możliwości samodzielnej dedukcję własnych prawideł. W szyciu występują metody kroju, przybranie sukien (przystosowanie do lalek), później kolejno technika ściągów etc.

Jest jasnym, iż ze zwiększającym się rozgałęzieniem pracy i interesów, potęgującym indywidualność i niezależność różnorodnych studjów, należy baczyć na zachowanie równowagi pomiędzy szkodliwym rozdzieleniem i odosobnieniem z jednej strony, a nagromadzeniem mieszanych i przypadkowych tematów bez należytego uwydatnienia i wyodrębnienia każdego z nich z drugiej. Pierwsza zasada czyni pracę mechaniczną i formalną, wytwarza rozdział między życiowym doświadczeniem dziecka i skutecznym wpływem na jego postępowanie. Druga czyni pracę dorywczą i nieokreśloną i pozbawia dziecko możności opanowania swoich własnych potęg i jasnej świadomości celów. Być może, iż tylko w bieżącym roku specyficzna zasada świadomego stosunku między środkami a celem wynurzyła się jako zasada jednocząca tego okresu; i należy mieć nadzieję, iż uwydatnienie tego na wszystkich liniach pracy będzie miało bezwarunkowo skupiający i jednoczący wpływ na rozwój dziecka.

Jak dotąd nic jeszcze nie powiedziano o najważniejszych czynnikach lub środkach dla rozszerzenia i kontrolowania doświadczenia, o opanowaniu społecznych i konwencjonalnych symbolów — symbolów mowy, obejmujących też symbole ilości. Ważność tych środków jest tak wielka, iż tradycyjalny program szkoły elementarnej opiera się na tem. Od 60 do 80% program szkolny w pierwszych czterech do pięciu lat —

jest mu poświęcony; mniejsze liczby przedstawiają raczej wybrane, niż przeciętne szkoły.

Przedmioty te są społeczne w podwójnym znaczeniu: 1. przedstawiają one narzędzia, które społeczeństwo wytworzyło w przeszłości środki dla swych intelektualnych celów, 2. przedstawiają klucz, który otwiera dziecku bogactwa kapitału społecznego, znajdującego się poza możliwościami jego ograniczonego indywidualnego doświadczenia. Te dwa punkty widzenia, zajmując bardzo poważne miejsce w wychowaniu, wymagają jednakże pewnych warunków, w jakich mogą być wprowadzone i użytkowane. Tak w całości, jakoteż w bezpośrednim zastosowaniu do studjów nie przywiązuje się do nich wagi.

Zagadnieniem głównym w stosunku do stereotypowego programu szkół elementarnych (czytanie, pisanie i rachunki — the three R's) jest uznanie tych warunków i przystosowanie do nich pracy.

Warunki sprowadzają się do dwóch punktów: 1. Dostarczenie dziecku urozmaiconego tła dla jego osobistych i żywych doświadczeń celem zetknięcia go i zaznajomienia z rzeczywistością społeczną i przyrodą. Jest to konieczne dla ochrony symboli od tego, by się nie stały tylko konwencjonalnymi i drugorzędnymi surogatami rzeczywistości. 2. Potrzeba, aby najbardziej pospolite, bezpośrednie, osobiste doświadczenie dziecka mogło dostarczyć problemów, motywów i zainteresowań, któreby mocą konieczności skłaniały dziecko do szukania ich rozwiązania i ich zadowolenia w książce. Inaczej dziecko zbliża się do książki bez intelektualnego głodu, bez żywności, bez postawy badawczej, a rezultatem tego jest opłakany stan: pospolita zależność od książek, osłabiająca i paraliżująca siłę myśli i badania, a połączona z czytaniem przygodnie pobudzającym wyobraźnię, oraz brak umiaru wzruszeniowego i, co za tem idzie, powodującym ucieczkę ze świata rzeczywistego do krainy rojeń.

Stajemy więc tu przed dwojakim zagadnieniem: 1. dostarczenie dziecku sposobności do wyładowania energii w rozmowie, tworzeniu i robieniu eksperymentów tak, aby jego indywidualność moralna i intelektualna nie była pochłonięta przez nieproporcjonalną

sumę doświadczenia innych, dostarczanego mu przez książki; 2 kierowanie osobistym doświadczeniem dziecka w ten sposób, aby odczuło potrzebę posługiwania, się tradycyjnymi, społecznymi narzędziami i podsuwanie dziecku motywów oraz umożliwianie mu inteligentnego z nich korzystania, stwarzając czynnik, potęgujący jego siły, a nie zaś bierną, niewolniczą zależność. Jeśli i ten problem będzie rozwiązany, prace w zakresie języka, literatury i nauka liczb nie będą tylko kombinacją mechanicznego ćwiczenia, analizy formalnej i nawet nieświadomego odwołania się do zainteresowań zmysłowych. Wówczas obawa, że książki i wszystko, co jest z nimi w związku, nie zajmą tak poważnego stanowiska, do jakiego mają prawo — będzie bezpodstawną.

Zbytecznym będzie wspomnieć, że problem ten nie jest jeszcze rozwiązany. Powszechne skargi, iż postęp dzieci w szkole tradycyjnej jest poświęcony na rzecz nowych przedmiotów, które weszły do programu — jest dostatecznym świadectwem, iż doskonała równowaga jeszcze nie nastąpiła. Doświadczenie, zdobyte już w szkole, jakkolwiek niewidoczne dla oka, wskazuje na następujące prawdopodobne wyniki: 1. Bardziej wyraźne sposoby działania, praca wytwórcza, obserwacja naukowa, zajęcia praktyczne, robienie eksperymentów itd. udzielają dużo danych i sposobności do koniecznego zastosowania czytania, pisania i rachunków. Te przedmioty nie są wprowadzone jako studia odrębne, lecz stają się wynikiem doświadczenia dziecka. Zagadnienie polega na wykorzystaniu tych sposobności w systematyczny i prawidłowy sposób. 2. Żywotność i znaczenie, jakich studia te nabywają, tym sposobem powodują bardzo znaczną ekonomję czasu, zwykle im poświęconego. 3. Ostateczne zastosowanie symbolów w czytaniu, rachunkach czy w kompozycji jest bardziej inteligentne, a mniej mechaniczne; bardziej aktywne, a mniej bierne; przyczynia się więcej do wzrostu sił, a nie dostarcza samej tylko przyjemności.

Z drugiej strony, wzrost doświadczenia wyjaśnia nam następujące punkty:

1. Ze jest możliwe w pierwszych latach nauczania, poznawania i używania symbolów wyzwalać w dzie-

cku siły twórcze i wytwórcze; że ujawnia się korzyść osiągnięcia bardziej określonych i wyraźnych wyników, zapomocą których dziecko może mierzyć swój postęp, zarówno w zasadniczych, jak i w innych kierunkach pracy, pozornie bardziej bezpośrednich.

2. Niedostateczne zdawanie sobie sprawy z tego, że system przewlekania pewnych faz programu pracy odnosi ten skutek, iż dziecko na wyższych stopniach intelektualnych odczuwa to, co dawniej mogłoby być dla niego formą siły i twórczości, obecnie jako zadanie uciążliwe i nudne.

3. Wymagania okresowej koncentracji i zmiany w programie szkolnym co do czasu, poświęconego na studia, a zwłaszcza te studia, w których opanowanie specjalnych i technicznych metod jest wskazane. To znaczy, że zamiast programu, obejmującego wszystkie przedmioty jednocześnie i w jednakowym tempie, należy od czasu do czasu wysunąć jeden z przedmiotów na plan pierwszy, a inny przenieść na plan dalszy, aż dziecko nabędzie przeświadczenia, iż posiada odpowiednie kwalifikacje i sprawność, którą może zastosować i użyć bardziej samodzielnie.

Trzeci okres nauczania początkowego leży na przejściu do szkoły średniej. Jestto czas, kiedy dziecko ma dostateczną znajomość różnorodnych form rzeczywistości i sposobów działania; dostatecznie opanowało narzędzia i metody myślenia, badań i działania zastosowanego do różnych faz doświadczenia, by móc się oddać z korzyścią studjom specjalnych przedmiotów dla celów technicznych i intelektualnych. Jakkolwiek szkoła posiada mnogość dzieci w tym okresie, to nie oddziaływa jednak tak długo, aby móc wyciągnąć w tym względzie jakieś wnioski zasadnicze. Jesteśmy jednakże w każdym razie uprawnieni do nadziei, że z uświadomieniem trudności potrzeb i środków, zdobytych przez doświadczenie ostatnich lat pięciu — umożliwimy dzieciom przejście do następnego okresu bez poświęcenia dokładności, wyrobienia umysłowego lub opanowania środków technicznych, idącego w parze z rozszerzeniem życia i rozleglejszym, swobodniejszym i jaśniejszym nań poglądem.

Zasady wychowawcze Froeb'la.

Z elementarną szkołą uniwersytetu w Chicago łączy się wspomnienie pewnej osoby, która wkrótce po powstaniu szkoły przybyła tam z celem oglądania ogródka dziecięcego. Posłyszawszy, że jeszcze go tam niema, odwiedzająca zapytała, czy odbywają się w szkole: śpiew, rysunki, ćwiczenia ręczne, gry i przedstawienia amatorskie, a także czy szkoła uwzględnia społeczne stosunki dziecka. Otrzymawszy odpowiedź twierdzącą, zauważyła ze zdziwieniem, że przez to właśnie rozumiała ogródek dziecięcy i nie pojmuje, co oznaczało powiedzenie, że szkoła ogródka nie posiada. Uwaga była może usprawiedliwiona co do treści, jeśli nie co do formy. W każdym razie dowodzi to, iż szkoła dąży w pewnym stopniu do wprowadzenia w ciąg całego kursu (obejmującego obecnie dzieci od lat 4-ch do 13) zasad po raz pierwszy może ogłoszonych świadomie przez Froeb'la.

Mówiąc ogólnie zasady te są następujące: 1. Pierwszorzędną sprawą jest wychowanie dzieci na zasadach współdziałania i wzajemnej pomocy w życiu; potęgowanie w nich świadomości o wzajemnej zależności i poparcie praktycznych urządzeń, któreby przyśpieszyły urzeczywistnienie tych idei.

2. Główną podstawą wszelkiej działalności wychowawczej są instynktowne, impulsywne czynności dzieci, a nie przedstawienie i zastosowanie materiału zewnętrznego, czyto za pośrednictwem myśli innych ludzi, czy też — zmysłów; a zatem niezliczone, samorzutne objawy energii dziecka: zabawy, gry, ruchy mimiczne, nawet poruszenia, objawy ongi lekceważone jako wyrażnie złe, nie tylko mają wartość wychowawczą, lecz są główną osnową metody wychowawczej.

3. Indywidualne tendencje i czynności są organizowane i kierowane ze względu na ich pobudzający wpływ na zachowanie współdziałania życiowego; korzyść ich polega na tem, że przedstawiają na poziomie odpowiednim dla dziecka typowe zajęcia i prace szerszego i dojrzalszego społeczeństwa, do którego ono wejdzie w swoim czasie, i że tylko zapomocą pracy

wy'ajnej i twórczej utwierdza się i wzmacnia wartościowa wiedza.

O ile te określenia przedstawiają dokładnie filozofję wychowawczą Froeb'la, szkoła powinna być jej wykładnikiem. Pojawiają się próby zastosowania jej metod z równą miarą i szczerością względem dzieci lat 4-ch jak i 12-tu. Jednakże próby wprowadzenia do całego kursu szkolnego sposobów postępowania właściwych temu, co może być nazwane systemem ogródka dziecięcego — dowiodły konieczności pewnych modyfikacji w kierunku wychowawczym, objętym techniczną nazwą „ogródka dziecięcego“, czyli w okresie, odpowiadającym dzieciom od lat 4-ch do 6-ciu. Należy tylko stwierdzić, iż pomimo pozornie radykalnego charakteru niektórych zmian, pozostają one jednak zgodne z duchem Froeb'la.

Zabawy i gry.

Zabawa nie może być utożsamiona z niczem, co dziecko czyni zewnętrznie. Wskazuje raczej całość i jedność jego umysłowości. Jest to swobodna wzajemna gra wszystkich potęg dziecka, myśli, ruchów fizycznych i wcielonych w harmonijną formę jego własnych tworów wyobraźni i zainteresowań. Negatywnie jest to wyzwolenie od ekonomicznego nacisku, od konieczności zdobywania sposobów do życia i pomocy drugim i od odpowiedzialności, związanych ze specjalnymi powołaniami dorosłych. Pozytywnie znaczy to, iż najwyższym celem dziecka jest pełnia jego rozwoju, pełnia zużytkowania jego kiełkujących energii, zrealizowanie których podnosi go w sposób ciągły na coraz wyższy poziom.

To twierdzenie, jako bardzo ogólne, jest tak nieokreślone, iż jest pozbawione znaczenia praktycznego. Jednakże w zastosowaniu szczegółowym oznacza możliwość, a pod wielu względami i konieczność radykalnej zmiany w procedurze ogródka dziecięcego. Stwierdzenie faktu, iż „zabawy“ nie są tylko zewnętrznym wyrazem dziecka, lecz objawem psychologicznym, — oznacza zupełne wyzwolenie od konieczności stosowania się do gotowego już zgóry narzuconego systemu z całym szeregiem następujących po sobie gier, zabaw lub zajęć. Staranny nauczyciel lub nauczycielka będą zapewne

szukali wskazówek w przepisach Froebl'a (w jego „Grach macierzystych“ — Mother Play — i innych), albo w przepisach, tak szczegółowo podanych przez jego uczniów, lecz nie zapomną, że zasady „gry“ wymagają zmysłu krytycznego, starannego zbadania tych spraw i rozstrzygnięcia, czy te czynności będą odpowiednie dla ich własnych dzieci, czy też są to już przeżytki, stosowne dla dzieci, które żyły w innych zupełnie warunkach społecznych. O ile zabawy, zajęcia itd. są tylko dalszym ciągiem froeblovskich, lub jego pierwszych uczniów — spotykają się one często z uprzedzeniem, iż w uwielbieniu zewnętrznych czynności, przepisanych przez Froebl'a, sprzeniewierzyliśmy się jego zasadom.

Nauczyciel musi zupełnie swobodnie czerpać natchnienie z każdego i ze wszelkich źródeł, zadając sobie tylko te dwa pytania: czy rodzaj gry wybranej odpowiada upodobaniom dziecka? Jestże to coś, co tkwi w niem instynktownie i co wzmocni zdolności, dążące w niem do ujawnienia się? I dalej: czy wybrana czynność da tę właśnie formę wyrazu jego impulsom, która podniesie dziecko na wyższy szczebel uświadomienia i działania, czy też tylko podnieci je, pozostawiając na dawnym stanowisku z dodatkiem pewnego wyczerpania nerwowego i silniejszą żądzą podniety w przeszłości?

Widoczne tu jest, iż Froebel studjował starannie, lub, posługując się dzisiejszym terminem, — indukcyjnie zabawy dzieci współczesnych i gry matek ze swymi dziećmi. Dołożył też wszelkich starań, jak np. w swych „Zabawach dziecięcych dla matek“, aby dowieść, iż w tem wszystkim działają określone zasady o doniosłym znaczeniu. Chciał uświadomić swoje pokolenie, iż te zjawiska nie były dziecinnymi drobiazgami dlatego tylko, iż były dokonywane przez dzieci, lecz że były istotnymi czynnikami ich rozwoju. Ale nie widzę najmniejszego powodu mniemać, iżby Froebel uważał, że tylko gry i tylko te gry miały znaczenie, albo że jego filozoficzne wyjaśnienie miało jakiś inny motyw, niż wyżej podany. Naodwrot, sądzę, iż wierzył, że jego epigoni poprą raczej własnymi studjami jego studja przez kontynuowanie ich, aniżeli przyjmą literalnie gry, przez niego zebrane. Ponadto, jest mało prawdopodobne, iżby sam Froebel twierdził, że w jego

interpretacji tych zabaw uczynił coś więcej nad wykorzystanie najlepszej psychologicznej i filozoficznej wiedzy, cennej dla niego w owym czasie. Wierzymy, iż on pierwszy powitałby życzliwie rozwój lepszej i szerszej psychologii (tak ogólnej, jak eksperymentalnej, lub jako studjum o dziecku) i że sam byłby wykorzystał jej wyniki do powtórnego wyjaśnienia tych czynności, do bardziej krytycznej o nich dyskusji i stanąłby na nowem stanowisku, wychodząc z założeń, które je czynią cennymi pod względem wychowawczym.

Symbolizm.

Należy pamiętać, iż symbolizm Froebl'a jest przede wszystkim wytworem dwóch szczególnych warunków jego własnego życia i dzieła. Po pierwsze — z powodu niedokładnej w owym czasie znajomości fizjologicznych i psychologicznych faktów i zasad, rozwoju dziecka — był on często zmuszony tłumaczyć w sposób sztuczny i wymuszony wartość, jaką przypisywał zabawom etc. Dla każdego bezstronnego obserwatora jest oczywiste, iż wiele z jego twierdzeń należy do ciężkich i zbyt ogólnych, dzięki temu, iż przypisywał on rzeczom, które dziś dadzą się sformułować w prosty, codzienny sposób — abstrakcyjne, filozoficzne przyczyny. Powtórę, ogólne warunki polityczne i społeczne w Niemczech były takimi, że uniemożliwiały ujęcie ciągłości między swobodnym współdziałaniem społecznym w ogródku dziecięcym, a życiem świata zewnętrznego. Zgodnie z tem, nie mógł uważać „zajęć“ sali szkolnej za dokładne odzwierciedlenie zasad, często zgóry narzuconych i zbyt ciasnych, aby mogły służyć za wzory godne do naśladowania. Uważał je więc za symbole abstrakcyjnych, etycznych i filozoficznych zasad. W warunkach społecznych dzisiejszych Stanów Zjednoczonych w porównaniu z warunkami w Niemczech za czasów Froebl'a zaszły dostateczne przeobrażenia na drodze postępu, iżby uczynić zrozumiałem, że działalność ogródka dziecięcego stała się bardziej naturalną i bezpośrednią i że odtwarza w sposób realniejszy życie bieżące, aniżeli to uczynili uczniowie Froebl'a. Zgodnie z faktycznym stanem rzeczy, rozbieżność filozofji Froebl'a z ideałami politycznymi Niemiec obudziła podejrzenie

władz niemieckich do ogródka dziecięcego i była niewątpliwie jedną z sił przeobrażających jej społeczną prostotę na zawiłą intelektualną technikę.

Wyobraźnia i zabawy.

Zbytne podkreślenie symbolizmu wywarło swój wpływ na traktowanie wyobraźni. Prawdą jest, że małe dziecko żyje w świecie wyobraźni. W pewnym sensie, może ono tylko udawać. Jego czynności przedstawiają albo zastępują życie, które rozciąga się przed jego oczami; będąc więc wyrazem zewnętrznym, mogą być określone nazwą symbolicznych, lecz trzeba pamiętać, iż urojenie i symbolizm pozostają w związku ścisłym z czynnościami omawianymi. O ile nie są one dla dziecka tak realne i określone jak dla dorosłego człowieka, wynika stąd nieuchronna sztuczność, nerwowe naprężenie, fizyczne i emocjonalne podniecenie lub też obniżenie sił.

W ogródku dziecięcym da się zauważyć ciekawa i prawie niewytłumaczona tendencja. Ponieważ wartość czynności leży w tem, w czem się dziecku wydaje, więc środki tu używane mają być możliwie jak najbardziej sztuczne; należy starannie usuwać przed dzieckiem wszystkie realne rzeczy i działania. Więc np. jedną z czynności z zakresu ogrodnictwa jest sypanie ziarn piasku zamiast nasion; dziecko zamiata i ściera kurze w urojonym pokoju urojonemi miotłami i sukniem; nakrywa do stołu, używając tylko papieru pociętego na paski (i to pociętego wedle rysunku geometrycznego raczej, niżli kształtu półmisków) zamiast zastawy herbacianej, którą się zwykle bawi poza ogródkiem dziecięcym. Lalki, lokomotywy, pociągi z wagonami są zakazane jako zanadto realne, a więc nie rozwijające wyobraźni dziecka.

Wszystko to jest oczywiście tylko przesądem. Gra wyobraźni umysłu dziecięcego zjawia się przy pomocy całego szeregu sugestyj, przypomnień i uprzednio przeżytych rzeczy, skupiających się koło przedmiotów, któremi się posługuje. Im bardziej są naturalne i dążące bezpośrednio do celu, tem bardziej jest określona podstawa dla wywołania i skupienia wszystkich zjednoczonych wpływów psychicznych, które czynią jego grę wyobraźni.

istotnie odpowiadającą zadaniu. Proste gotowanie, mycie naczyń, ścieranie kurzów itd. nie są dla dzieci bardziej prozaiczne lub utylitarne jak, powiedzmy, zabawa w „Pięciu Rycerzy“. Dla dzieci te zajęcia są pełne mistycznej wartości, którą przywiązuje do wszystkiego, co ma styczność ze starszymi. Materiały więc muszą być tak „realne“, tak wyraźne i proste, jak na to pozwalają okoliczności.

Lecz znaczenie tej zasady nie kończy się na tem. Rzeczywistość symbolizowana musi polegać na zdolności dziecka do wydania własnych ocen. Słyszysz zdania, iż funkcja wyobraźni jest koczownicza o tyle, o ile zastępuje bardziej odległe metafizyczne i duchowe czynniki. W większości tych przypadków można napewno powiedzieć, iż człowiek dorosły oszukuje siebie samego. Jest świadom zarówno rzeczywistości jak i symbolu i stąd — stosunku między nimi. Lecz skoro prawda lub rzeczywistość przedstawiona jest jako nieosiągalna dla dziecka, symbol nie jest dla niego symbolem. Jest poprostu pozytywną rzeczą, mającą w sobie znaczenie. Praktycznie punktem wyjścia dla dziecka jest jego własny fizyczny i zmysłowy pogląd, oraz śliska często łatwość w zachowaniu się i frazesach (których się nauczyciel po nim spodziewa) bez żadnego jednak odpowiednika umysłowego. Często wpajamy nieszczerłość, zaszczipiamy sentymentalizm, pielęgnujemy zmysłowość w mniemaniu, iż głosimy duchowe prawdy za pomocą symbolów. Przeto rzeczywistość odtwarzana przez dziecko powinna posiadać najbardziej znany, bezpośredni i realny charakter. Dla tej to przewaźnie przyczyny praca w ogródku dziecięcym koncentruje się w odtwarzaniu życia w domu i w sąsiedztwie. Zkolei przechodzimy do tematu dotyczącego

Właściwego Programu.

Życie domowe z jego urządzeniem, umeblowaniem sprzętami etc. oraz zajęciami dostarcza treści, która pozostaje w bezpośrednim i realnym stosunku do dziecka, a którą ono stara się odtworzyć w sposób, w jaki się przedstawia jego wyobraźni. Materiał ten posiada pełnię etycznych stosunków, moralnych im-

peratywów, które potęgują moralną siłę dziecka. Program w porównaniu z wieloma ogródkami dziecięcymi jest nie bogaty, ale czy niema pewnych pozytywnych korzyści w ograniczeniu objętości i treści programu? Jeżeli zakres nauki jest zbyt rozległy (gdy obejmuje np. przemysł, wojsko, kościół, państwo etc.), praca objawia tendencję do nadsymbolizmu. Tak wiele z tego materiału leży poza obrębem doświadczenia i zdolności dziecka 4- lub 5-letniego, iż wszystko, co zdobywa praktycznie sprowadza się do fizycznych i uczuciowych reakcyj odruchowych, a nie do realnego zaznajomienia się z materiałem. Poza tem zachodzi niebezpieczeństwo w tym, na ambicję obliczonym programie – niepożądaney reakcji na intelektualną postawę dziecka. Po zaznajomieniu się z całym wszechświatem w czysto urojony sposób, dziecko staje się zblazowanem, traci naturalną ciekawość dla prostych rzeczy, będących przedmiotem bezpośredniego, wyraźnego doświadczenia i zbliża się do materiału pierwszych stopni szkoły początkowej z poczuciem, że już zna to wszystko. Późniejsze lata dziecka mają swoje własne prawa, a uprzednie, powierzchowne, li tylko wzruszeniowe zapoznanie się może przynieść dziecku poważny uszczerbek.

Pozatem jest niebezpieczeństwo dla umysłu w przyzwyczajeniu do przerzucania się od jednego tematu do drugiego. Małe dziecko ma dużą dozę cierpliwości i wytrwałości pewnego rodzaju. Prawdą jest, iż ma ono upodobanie do nowości i różnaitości; że prędko się męczy czynnością, która nie otwiera nowych horyzontów i nowych dróg do badania. Nie stają tu wszakże w obronie monotoni. W domach, z których dzieci przychodzą, jest dostateczna różnorodność czynności, umeblowania, narzędzi, dla dostarczenia dziecku urozmaicenia. Dotyka to obywatelskiego i przemysłowego życia na wielu punktach. Punkt ciężkości tych zainteresowań może być wprowadzony, o ile to jest potrzebne, bez szwanku. Tu jest sposobność do pobudzenia pewnego poczucia, które jest podstawą uwagi i całego wzrostu intelektualnego, mianowicie poczucia ciągłości.

Ta ciągłość jest często przerywana przez te same metody, które dążą do ustalenia jej. Ze stanowiska dziecka jedność leży w materiale, w danym wypadku we

fakcie, iż jest ono stale w łączności z życiem domowym. Punkt ciężkości przechodzi ciągle z jednej fazy jego życia na drugą, z jednego zajęcia na drugie, z jednej części umeblowania na drugą.

Jedne osoby za drugimi zatrzymują jego uwagę, lecz wszystkie zgadzają się w tworzeniu jednej i tej samej formy życia, jakkolwiek uwydatniają raz ten, a raz inny rys. Dziecko pracuje cały czas w duchu jedności, nadając rozmaitym fazom jej określoność i jasność i wytwarzając pomiędzy nimi ścisłą łączność. Tam, gdzie jest duża różnorodność treści, ciągłość może być rozpatrywana tylko ze strony formalnej. Innymi słowy, przy kolejnym uporządkowaniu przedmiotów w t. zw. „szkołach pracy“ każdy przedmiot podporządkowany jest w wykładzie pewnemu ściśle określönemu programowi. Każdy dzień niemal ma swe przewodnie zadanie, „swą myśl“, od której nawet w przybliżeniu nie wolno się odchylić. Zasadniczo program ten jest często intelektualny, a stąd może być zrozumiany tylko przez nauczyciela, przerastając o wiele zdolności pojmowania dziecka. Stąd program na rok, tydzień, miesiąc etc. powinien być ułożony na podstawie ściślejszego rozważenia, jak dużo z właściwego programu może być przerobione w danym czasie, a nie na podstawie zasad etycznych i intelektualnych. Taki sposób może dać zarówno określoność, jak i giętkość.

Metoda.

Specjalne zadanie pierwszych stopni polega na opanowaniu naturalnych impulsów i instyktów dziecka i zużytkowaniu ich tak, by dziecko podnieść na wyższy poziom postrzegania i zdolności sądenia; wyposażyć je w bardziej wydajne przyzwyczajenia; rozszerzyć i pogłębić świadomość i spotęgować opanowanie sił czynnych. Gdziekolwiek ten wynik nie jest możliwy do osiągnięcia, zabawa sprowadza się jedynie do zabawy, a nie do rozwoju wychowawczego.

Na ogół praca konstruktywna i twórcza (przy pomocy uprawianych kolejno opowiadań, spacerów, gier, będących w związku z pomysłami konstrukcyjnymi) zdaje się najbardziej odpowiednią

dla wywołania tych dwóch czynników: inicjatywy we własnych impulsach dziecka i wydobycia na wyższy poziom. Wprowadza to dziecko w zetknięcie z wielką różnorodnością materiału: drzewem, skórą, wełną, blachą itd. dostarcza motywów do użytkowania tych materiałów na drodze realnej, zamiast uprawiania ćwiczeń, nie mających realnego znaczenia, a tylko odległe, symboliczne. Ta konstruktywna praca pobudza zmysły i bystrość obserwacji; wymaga wyraźnego zarysu wytkniętych celów i pomysłowości w sporządzeniu planu; wymaga skupienia uwagi i osobistej odpowiedzialności w wykonaniu, podczas gdy rezultaty ujawniają się w formie tak dotykanej, że dziecko samo może wydać sąd o swej pracy i udoskonalać ją.

Jeszcze słów kilka w kwestji psychologii naśladowania i sugestji w stosunku do działalności ogródka dziecięcego. Małe dziecko posiada niewątpliwie silny instynkt naśladowczy i jest przystępne dla sugestji. Niewątpliwie pierwotne jego popędy i niedojrzała świadomość muszą być ciągle wzbogacane i kierowane zapomocą tych czynników. Z tego powodu jest wskazane odróżnienie pomiędzy użytkowaniem naśladowania i sugestji, które są tak zewnętrzne, że się stają zupełnie niepsychologiczne — i użytkowaniem, które usprawiedliwia organiczny związek z własnymi czynnościami dziecka. Zasadniczo żadna czynność nie powinna powstawać przez naśladowanie. Początek powinien wyjść od dziecka; można potem dostarczyć pierwowzoru lub kopji w celu ułatwienia dziecku bardziej określonego i świadomego przedstawienia sobie tego, czego realnie potrzebuje. Wartość tego pierwowzoru polega nie na tem, że można go odtworzyć przez działanie, ale że prowadzi do jasności i ściśłości w pojęciach. Jeżeli dziecko nie jest zdolne wzbic się od pierwowzoru do własnej wyobraźni, gdy chodzi o wykonanie, jest to dowodem, iż staje się niewolniczem i zależnem, a nie rozwijanem. Naśladowanie wchodzi jako czynnik wznacniający i popierający, nie jest natomiast punktem wyjścia.

Niema podstawy do twierdzenia, że nauczyciel nie powinien w żadnym wypadku wywierać wpływu na dziecko, pokąd ono nie wyrazi świadomie potrzeby w tym

kierunku. Współczujący nauczyciel może poznać jaśniej, niż dziecko samo, czym są i jakie mają znaczenie jego instynkty, ale wpływ musi się stosować do panujących tendencji w procesie rozwojowym dziecka, ma być bodźcem do jasnego uwydatnienia tego, do czego dziecko dąży już nieświadomie. Tylko przez śledzenie dziecka i jego reakcyj na wpływy, możemy rozstrzygnąć, czy działają one jako czynniki potęgujące rozwój dziecka, czy też są zewnętrznymi, dowolnymi nakazami, paraliżującymi rozwój normalny.

Ta sama zasada stosuje się nawet w wyższym stopniu do t. zw. pracy zadanej. Niema większego absurdu nad przypuszczenie, iż pomiędzy pozostawieniem dziecka jego własnym fantazjom i zamiłowaniom, a kontrolowaniem jego czynności zapomocą wyraźnych wskazówek — niema ogniwa przejściowego. Jak już podkreśliłem, jest to obowiązek nauczyciela zbadać, jakie popędy dążą do wyzwolenia się nazewnątrz w danym okresie rozwoju dziecka i jakiego rodzaju działanie może prowadzić do wyzwolenia się użytecznego wyrażenia się w znaczeniu dostarczenia dziecku potrzebnych bodźców i materiałów. Np. wpływ teatru, polegający na obserwacji już gotowych przedmiotów, służących dla jego urządzenia, lub widok innych dzieci zajętych pracą, jest zupełnie dostateczny dla wywołania i kierowania czynnościami normalnego pięcioletniego dziecka. Naśladowanie i sugestja zjawiają się w sposób naturalny i nieuchronny, lecz tylko jako pomocnicze narzędzia w wykonaniu własnych jego pomysłów i potrzeb. Pomagają mu zrozumieć i uświadomić to, do czego w przeciwnym wypadku dążyłoby w nieokreślony, niejasny, a co zatem idzie, w nieskuteczny sposób. Z psychologicznego stanowiska można śmiało powiedzieć, iż jeśli nauczyciel polega tylko na serji podanych z góry wskazówek, znaczy to, że dziecko nie posiada własnego wyobrażenia, co ma być zrobione, albo dlaczego ma być zrobione. Zamiast więc osiągnięcia zdolności krytyki — przez przystosowanie się do wskazówek — dziecko naodwrot traci ją, stając się zależnym od źródeł zewnętrznych.

Na zakończenie trzeba podkreślić, iż taki materiał i metoda są w związku bezpośrednim z pracą sześciol-

letnich dzieci (odpowiadającą pierwszemu stopniowi początkowego nauczania). Odtwarzanie życia domowego dla zabawy podnosi się drogą naturalną do rozleglejszych i poważniejszych studjów nad szerszymi zajęciami społecznymi, od których dom jest zależny, podczas gdy ciągle wzrastające wymagania względem swej własnej sprawności w sporządzaniu planu i wykonaniu go — wyrabia w dziecku zdolność skoncentrowania uwagi na bardziej wyraźnych intelektualnych tematach. Nie należy zapominać, iż reforma, konieczna dla zapewnienia ciągłości między ogródkiem dziecięcym a „pierwszym stopniem“ szkoły, nie może być złożona wyłącznie na barki tej ostatniej. Zmiana w szkole winna być również stopniowa i odbywać się niespostrzeżenie jak rozwój dziecka. To jednak jest niemożliwe, jak długo wychowanie przedszkolne nie pozbędzie się swej izolacji oraz nie przyjmie życzliwie wszelkich materiałów i źródeł, sprzyjających pełnemu rozwojowi władz dziecka, czyniąc je tem samem zawsze chętnem i gotowem do następnej pracy.

Psychologia zajęć praktycznych.

Przez wyraz „zajęcie“ nie rozumiemy tego zajęcia lub ćwiczenia, którego się żąda od dziecka siedzącego przy pulpicie, w celu powstrzymania go od figlów lub próżnowania. Przez zajęcie rozumiemy rodzaj czynności ze strony dziecka, która odtwarza lub postępuje równolegle z pewną formą pracy, istniejącej już w życiu społecznym. W uniwersyteckiej szkole elementarnej wyrazem tych zajęć jest warsztat z drzewem i narzędziami oraz gotowanie, szycie i w związku z tem przemysł włóknisty.

Zasadniczym punktem w psychologii zajęć praktycznych jest utrzymanie przez nie równowagi między intelektualnymi a praktycznymi fazami doświadczenia. Jako praca ręczna są one czemś czynnem lub ruchem i znajdują swój wyraz za pośrednictwem fizycznych organów: oczu, rąk, itd. Ale wymagają także ciągłej obserwacji materiału i ciągłego postępowania według planu, oraz zastanowienia, ażeby praktyczna albo wykonawcza strona była uskuteczniiona celowo i z powodzeniem.

Zajęcie tak pojęte należy starannie odróżnić od pracy, której zadaniem wychowawczem jest przygotowanie do rzemiosła. Różni się tem, iż ma cel sama w sobie, jak również rozwojem, wypływającym z ciągłej wymiany idei i ich ucieleśnienia w czynach, atoli nie różni się pod względem zewnętrznej użyteczności. Możliwem jest prowadzenie tego typu pracy nietylko w szkołach rzemieślniczych w ten sposób, iż cały nacisk będzie położony na jej stronę ręczną i fizyczną. W tych wypadkach praca sprowadza się tylko do rutyny lub zwyczaju, a jej wartość wychowawcza się zatracą. Dążenie to jest nieuniknione tam, gdzie, jak w ćwiczeniach ręcznych, opanowanie pewnych narzędzi lub produkcja pewnych przedmiotów stały się głównym celem, a w dziecku nie wpojono moralnej odpowiedzialności — oczywiście w zakresie jego zdolności — za dobór najbardziej odpowiednich materiałów i narzędzi, nie dano sposobności do samodzielnego obmyślenia własnego modelu i planu, nie doprowadzono do poznania własnych błędów i środków ich naprawy. Jeśli się ma na względzie raczej zewnętrzny wynik, niż umysłową i moralną stronę i rozwój zawarty w procesie, zmierzającym do wyniku — praca taka może być nazwana rzemieślniczą, ale nie może być nazwana wychowawczem zajęciem ręcznym. Wyłączna tendencja do tworzenia zwyczajów, rutyny lub pewnego nawyknienia ma za rezultat działalność bezwiedną i mechaniczną. Zadaniem pracy ręcznej jest zdobycie najwyższej sumy świadomości w każdej z wykonywanych robót. To wyjaśni nam doniosłe znaczenie, jakie się przywiązuje do: 1) robienia osobistego eksperymentów, wypracowywania planu oraz powtórnych wynalazków w tkactwie i 2) ich równoległości do linii rozwoju historycznego. Pierwsze wymaga od dziecka sprawności i żywości umysłowej pod każdym względem w celu właściwego wykonania zewnętrznej pracy. Drugie wzbogaca i pogłębia wykonaną pracę przez przepojenie jej wartościami płynącymi z życia społecznego, które ona odtwarza.

Zajęcia tak pojęte dostarczają idealnych sposobności zarówno dla ćwiczenia władz zmysłowych jak i dla dyscypliny myślowej. Nieudolność obserwacji na zwykłych lekcjach, mających na celu ćwiczenia zmysłów,

pochodzi stąd, iż nie mają ujścia poza sobą, a stąd nie mają koniecznego motywu. A przecież w życiu normalnym jednostki i rasy znajduje się zawsze podnieta do zmysłowej obserwacji. Zachodzi tu zawsze jakaś potrzeba, zrodzona z celu, który ma być osiągnięty, i która zmusza do szukania i rozróżniania wszelkich pomocniczych środków. Normalne wrażenia działają jak klucz, jak pomoc, jak bodźce przy kierowaniu czynnością, która ma być wykonaną; nie są celami w sobie. Oddzielnie od realnych potrzeb i motywów ćwiczenie zmysłów staje się tylko gimnastyką i łatwo wyrodnieje, uciekając się do środków, które z obserwacji czynią tylko parodię, albo tylko podniecie organów zmysłowych.

Ta sama zasada stosuje się do normalnego myślenia. Nie działa ona dla siebie samej, ani nie jest celem w sobie. Pochodzi z potrzeby zetknięcia się z trudnościami, z rozważania o najlepszych środkach dla przezwyciężenia ich i tym sposobem staje się pobudką do wypracowania planu, do wytknięcia sobie w myśli wyniku, który ma być osiągnięty, i do ustalenia szczebli, po których ma stopniowo postępować. Ta konkretna logika działania o wiele wyprzedza abstrakcyjne badanie lub logikę czysto spekulatywną i poprzez umysłowe nawyczki, które tworzy, staje się najlepszym przygotowaniem do tej ostatniej.

Innym wychowawczym momentem, na który psychologia zajęć rzuca pewne pomocnicze światło, jest stopień zainteresowania w pracy szkolnej. Jednym z zarzutów, podnoszonych stale przeciw pozostawieniu dzieciom szerokiego i pozytywnego pola zainteresowań w pracy szkolnej, jest niemożliwość właściwego wyboru takiej podstawy. Dziecko ma wszelkiego rodzaju zainteresowania dobre, złe i obojętne. Należy koniecznie rostrzygnąć między takimi, które mają istotnie doniosłe znaczenie, a temi, które są pospolite; pomiędzy przejściowemi albo posiadającemi własność chwilowego bezpośredniego przejawiania się, a temi, które są trwałe i objawiają wpływ ciągły. Zdaje się jakobyśmy się musieli wznieść ponad zainteresowania, ażeby zdobyć podstawy dla użytkowania ich.

Nie może być wątpliwości, że stałe zajęcie ręczne dostarcza dziecku żywego zainteresowania. Rzut oka

na szkołę, w której się taka praca dokonywa, unaocznia nam dostatecznie ten fakt. Poza szkołą większa część zabaw dziecięcych jest poprostu mniej lub więcej miniaturowym i przypadkowym dążeniem do odtworzenia zajęć społecznych. Niestłusznem jest przypuszczenie, że typ zainteresowań, które wypływają z tych zajęć ręcznych, ma pod względem wychowawczym zdrowy, stały i realny charakter i że, pozostawiając większe pole dla tych zajęć, zapewnilibyśmy może najlepszą drogę do wywołania w dziecku samorzutnych zainteresowań, dających jednocześnie rękojmię, że nie mamy do czynienia z czemś przemijającym, co dostarcza tylko przyjemności i podniety.

W pierwszym rzędzie każde zainteresowanie wyraza z jakiegoś instynktu lub przyzwyczajenia, które z kolei opiera się na ostatecznie określonym instynkcie. Z tego nie wynika, aby wszystkie instynkty miały jednakową wartość, lub, że nie odziedziczyliśmy instynktów potrzebujących raczej przeobrażenia, niż zadowolenia, jeśli mają być owocne w życiu. Ale instynkty, które znajdują swoje świadome ujście i wyraz w zajęciu ręcznym, muszą mieć nadzwyczajnie zasadniczy i trwały charakter. Czynności ludzkie z konieczności postępują w takim kierunku, według którego materia i siły przyrody podporządkowują się naszym zadaniom życiowym. Ludzie muszą pracować, aby żyć. W pracy i za jej pośrednictwem opanowali przyrodę, obronili i wzbogacili warunki własnego życia, zrozumieli znaczenie swych własnych potęg, pobudzili własne siły do działania; byli skierowani na drogę odkryć, planów, doznając zadowolenia ze zdobytej sprawności. Zgrubsza wzięwszy, wszystkie zajęcia można klasyfikować, opierając się na ich skupieniu około zasadniczego stosunku człowieka do świata, w którym żyje i zdobywa środki do podtrzymania życia: zdobywa odzież i schronisko, które ochrania i upiększa, i w końcu tworzy sobie trwałe ognisko, w którym skupiają się wszystkie jego wyższe i bardziej duchowe interesy. Nie jest nieracjonalnem przypuszczenie, iż interesy, które mają za sobą taką przeszłość, muszą posiadać pewną wartość.

Jednakże interesy te tak, jak się one rozwijają w dziecku, nie tylko odtwarzają przeszłe doniosłe czyn-

ności rasy, ale i te, które należą do bezpośredniego otoczenia dziecka. Widzi ono stale starsze pokolenie walczące o te cele. Pozostaje w stosunku codziennym do rzeczy, które są owocem tych właśnie zajęć. Ma styczność z faktami, które nabierają znaczenia tylko w stosunku do nich. Po wyłączeniu z aktualnego życia społecznego tych rzeczy, pozostanie w niem niewiele treści i to nietylko pod względem materialnym, lecz i pod względem intelektualnego, estetycznego i moralnego działania, które jest w całej pełni i koniecznie związane z temi zajęciami. Instynktowne interesy dziecka w tym kierunku są stale potęgowane przez to co widzi, odczuwa i słyszy w swem otoczeniu. Sugestje w tym kierunku spływają na niego nieustannie, stąd czerpie natchnienie, przebudzenie się realnych pobudek i energii czynnej. I znowu — nie jest niesłusznem mniemanie, że interesy, które tak stale i wielostronnie są podnoszone, posiadają wartość i trwałość.

Trzeci zarzut, podnoszony przeciwko zasadzie zainteresowania w wychowaniu, polega natem, iż dąży do osłabienia umysłowej ekonomji przez ciągłe podniecanie dziecka w ten lub inny sposób, niszcząc ciągłość i gruntowność. Ale zajęcie (w przemyśle włóknistym n. p. o czem była mowa powyżej) jest z konieczności rzeczą ciągłą. Trwa ono nietylko dnie, ale i miesiące i lata. Właściwością jego nie jest pobudzanie powierzchownych i przypadkowych wybuchów czynu, lecz raczej stałą, ciągłą reorganizacją sił wedle pewnych głównych kierunków. Praca ręczna organizuje w postaci zwartego szkieletu o mocnym kręgosłupie wielką rozmaitość impulsów, przeciętnie przejawiających się oddzielnie i nieraz gwałtownie. Można wątpić, czy wogóle niezależnie od podobnych stałych i stopniowo rozwijających się sposobów działania, przenikających całość systemu szkolnego, byłoby bezpiecznem dawać zasadzie zainteresowania jakiegokolwiek szersze i trwalsze miejsce w pracy szkolnej.

Rozwój uwagi.

Wychowanie przedszkolne wogóle ma za zadanie zagadnienia pedagogiczne, związane z połączeniem pracy w ochronach i ogrodach dziecięcych ze szkołą począ-

kową, oraz przystosowanie materiału technicznego i tradycyjnego, któryby odpowiadał dzisiejszym warunkom społecznym i naszemu obecnemu poziomowi wiedzy z zakresu fizjologicznego i psychologicznego. Szczegółowe sprawozdanie z tej pracy będzie następnie opublikowane.

Małe dzieci obserwacje swe i myśli zwracają zwykle ku ludziom: co robią, jak się zachowują, czem są zajęci i co z tego wynika. Ich zainteresowanie ma raczej charakter osobisty, niż obiektywny lub intelektualny. Ich reakcją intelektualną jest forma powieściowa, nie zadanie praktyczne, nie świadomie określony cel lub problem. Przez formę powieściową rozumiem coś psychicznego; zespolenie rozmaitych osób, rzeczy i wypadków na tle wspólnej idei, zaprawionej uczuciem; nie jest ona wyrazem li tylko zewnętrznych stosunków lub opowiadania o nich. Ich umysł szuka całości urozmaiconej epizodami, ożywionej akcją i uwypuklonej w wyraźnych zarysach. Tu musi być wyrażony ruch, poczucie użyteczności i działania, rozpatrywanie rzeczy oddzielonych od idei, która je powołała do życia. Analiza oderwanych szczegółów formy i struktury nie pociąga i nie zadawala.

Materiał, dostarczany przez obecne zajęcia społeczne, sprzyja temu stanowisku i zasila je. W latach wcześniejszych dzieci oddawały się zajęciom w domu i pozostawały w styczności z drugimi domami i życiem poza obrębem domowym. Teraz mogłyby podjąć typowe zajęcia szerszego społeczeństwa, wychodząc stopniowo coraz dalej po za sferę wyłącznie egoistycznych zainteresowań, zachowując jednak charakter osobisty we wszystkim tem, co może je obchodzić.

Ze stanowiska teorii wychowawczej należy zaznaczyć następujące momenty:

1. Studium o naturalnych procesach, przedmiotach i stosunkach łączy się z siedzibą ludzką. Przedmiotem szczegółowych obserwacji w ciągu roku są: nasiona i ich wroś, rośliny, drzewa, kamienie, zwierzęta, oraz rozmaite fazy ich struktury i zwyczajów, warunki geograficzne przyrody otaczającej, klimatu, układu ziemi i wody itd. Pedagogiczny problem polega na kierowaniu zdolnością obserwacji, odżywianiu współczującego stosunku do cech zmiennych tego świata, w którym dziecko żyje, podsuwaniu rozjaśniającego materiału

do późniejszych, bardziej specjalnych studjów i na dostarczaniu tła za pośrednictwem panujących samorodnych wzruszeń i myśli dziecka dla różnorodności faktów i idei. Stąd ich związek z ludzkim życiem. Niema absolutnej przegrody między „społeczną“ stroną pracy, jej zainteresowaniem czynnościami ludzi i ich wzajemną zależnością, a „naukową“ stroną, dotyczącą fizykalnych faktów i sił, ponieważ świadome odróżnienie człowieka od natury jest wynikiem późniejszej refleksji i abstrakcji, a wywarcie przymusu na dziecko w tym względzie nietylko nie potęguje umysłowej energii dziecka, lecz rozprasza ją i tłumi. Otoczeniem naszym jest to łożysko, w którym nasze życie się toczy, i warunki, które je kształtują; a wyodrębnienie tego otoczenia, uczynienie zeń dla małych dzieci przedmiotu obserwacji dla niego samego, świadczy o nierozważnem traktowaniu ludzkiej natury. Wreszcie zajęcie pierwotnego, szczerego, swobodnego stanowiska umysłu wobec natury jest niemożliwe, naturę sprowadzono bowiem do masy szczegółów bez znaczenia.

Przy uwydatnianiu znaczenia „konkretnego“ i indywidualnego“ pierwiastka teoria pedagogiczna nowoczesna często traci z pola widzenia fakt, że istnienie i unaocznienie indywidualnego fizycznego zjawiska, jak kamień, pomarańcza, kot itd., jeszcze nie daje rękojmi dla „konkretności“. Że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem psychologicznem, które zawsze apeluje do umysłu jako całości, jako samodzielny ośrodek zainteresowania i uwagi. Reakcja przeciw temu zewnętrznemu i często poniekąd martwemu stanowisku stwierdza jednak, że potrzebne przepojenie tych rzeczy pierwiastkami czysto ludzkimi może w danym razie wystąpić na drodze bezpośredniej personifikacji, i stąd mamy ową ciągłą symbolizację rośliny, obłoków, deszczu itd., która pozwala nam tylko na pseudopoznanie. Zamiast zrodzić miłość do natury samej, pobudza ona tylko zmysłowe i uczuciowe pierwiastki, a następnie je rozprasza. A nawet tendencja do zbliżenia się do przyrody za pośrednictwem literatury, poznanie sosny przez bajkę o niezadowolonej sośnie, jakkolwiek uwzględni potrzeby ludzkiej zbiorowości przeocza, że istnieje bardziej bezpośrednia droga od umysłu do przedmiotu bezpo-

średnio przez łączność ze samym życiem. Wpływ poematów i powieści, literackich opisów — jest tylko potęgującym i idealizującym czynnikiem, a nie kamieniem węgielnym czynnego poznawania. Innemi słowy, nie chodzi tu o ustalenie związku między dzieckiem a naturą, lecz o swobodne pole dla związku już operującego.

2. To nasuwa natychmiast kwestje praktyczne, które zwykle są przedmiotem dyskusji pod nazwą „współzależności“, kwestje takiego współdziałania rozmaitych przedmiotów studjowanych i sił potrzebnych do zdobycia, jakie są niezbędne, aby uniknąć braków, a utrwać jedną umysłowego rozwoju. Ze stanowiska przyjętego zagadnieniem jest raczej różniczkowanie, niż współzależność w zwykłym tego słowa rozumieniu. Jedność życia tak, jak ono samo przedstawia się dziecku, wiąże i niesie ze sobą rozmaite zajęcia: różnorodność roślin, zwierząt i warunków geograficznych; rzeźba, gry, prace konstruktywne, operacje liczbowe są środkami pomocniczymi do przenoszenia pewnych tej jedności rysów ku umysłowemu i uczuciowemu zadowoleniu i wzbogaceniu. Niewiele uwagi zwracano tego roku na czytanie i pisanie, ale oczywiście, gdyby to było pożądane, ta sama zasada byłaby zastosowaną. Sama wspólność i ciągłość przedmiotów nauczania jest tym czynnikiem, który organizuje i ustanawia współzależność. Współzależność nie ustanawia się przez specjalne środki nauczania, które stosuje nauczyciel, łącząc ze sobą rzeczy, z istoty swej rozmaite.

3. Dwa uznane wymagania początkowego wychowania są często w naszych czasach nietylko nie zjednoczone, lecz nawet sprzeciwiają się sobie. Potrzeba czegoś dobrze znanego i już stwierdzonego doświadczeniem jako podstawy dla poznania niewiadomego i odległego — jest czemś oklepanem. Uświadomienie, iż wyobraźnia dziecka jest ważnym czynnikiem, zaczyna już przenikać do ogółu. Zadanie polega na zespoleniu tych dwóch sił. Dziecku narzuca się często ćwiczenia przedmiotami i ideami znanymi na podstawie pierwszej zasady, podczas gdy wprowadza się go zgodnie z wymaganiami drugiej do czarownej, dziwnej i niemożliwej do zrealizowania sfery. Nie jest to przesadą,

iż wynik jest podwójnie chybiony. Niema tu specjalnego związku między nierzeczywistem, mytem, bajką a grą wyobraźni. Wyobraźnia nie dostarcza tylko urojonych tworów, lecz jest konstruktywną siłą, operującą każdą treścią pod wpływem przewodniej idei. Punktem ciężkości nie jest tu zatrzymywanie się nad nużącymi powtórzeniami znanych już rzeczy i pod płaszczykiem „lekcyj o rzeczach“, skierowywanie zmysłów na materiał, który już dawno znają, lecz ożywienie i oświetlenie tego, co pospolite, powszechne i bliskie, celem skonstruowania i ocenienia z jego pomocą stosunków, poprzednio nieznanych i obcych. To właśnie jest kulturą wyobraźni. Wielu pisarzy wierzy, iż wyobraźnia dziecka szuka ujścia tylko w mytach i w bajkach o dawnych czasach i odległych krajach lub snuciu rojeń o słońcu, księżycu i gwiazdach i domagało się nawet mitycznych osłonek dla wszelkiej „wiedzy“ jako środka najbardziej zadawalającego wszechwładną wyobraźnię dziecka. Lecz na szczęście rzeczy te są wyjątkami, zbytniem wyrafinowaniem lub rozproszeniem umysłu przeciętnego dziecka. Nie tędy droga. Janek i Janka dla wielu z nas znani, pozwalają wyobraźni swej bujać około bieżących i bliskich stosunków i wydarzeń życia, około matki, ojca i przyjaciela, około okrętów i lokomotyw, owiec, i krów, około idyli lasów i folwarku, brzegu morskiego i gór. Słowem, potrzeba szukać sposobności sprzyjającej, zapomocą której dziecko byłoby pobudzone do świadomej wymiany z innymi zasobów własnego doświadczenia, zakresu wiadomości, do robienia nowych obserwacji, korygując i rozszerzając je w celu utrzymania w ruchu swoich wyobrażeń, oraz zdobycia pogody umysłu i zadowolenia w określonym i żywym urzeczywistnieniu tego, co jest nowe i rozszerzające horyzont.

Z rozwojem refleksyjnej uwagi zachodzi potrzeba zmiany w sposobie nauczania dziecka. W poprzednich rozdziałach rozważaliśmy bezpośrednią i samorzutną postawę dziecka do lat 7 — jego żądanie nowych doświadczeń i jego pragnienie do uzupełnienia częściowego doświadczenia przez tworzenie obrazów i wyrażanie ich w zabawach. Ta postawa jest typową w tem, co pisarze nazywają spontaniczną, albo — jak mówią inni — mimowolną uwagą.

Dziecko jest poprostu zaabsorbowane tem co czyni; zajęcie, które spełnia, opanowuje je zupełnie. Oddaje mu się bez zastrzeżeń. Stąd, jakkowiek wydatkuje dużo energii, nie jest świadome wysiłku; jakkowiek dąży do rzeczy istotnych — nie posiada świadomego zamaru.

Z rozwojem znaczenia bardziej odległych celów i potrzeby kierowania czynami tak, aby się stały środkami, prowadzącymi do celu (kwestja rozstrząsana w 2-im rozdziale), mamy przejście do tego, co się nazywa pośrednią lub, jak wielu pisarzy określa, dowolną uwagą. Wynik jest wyobrażony, a dziecko dąży do tego, co jest przed niem, albo czem jest bezpośrednio zajęte, ponieważ to zapewnia owocność wyniku. Przedmiot albo czyn sam przez się może być obojętny, lub nawet odrażający; ponieważ jednak dziecko odczuwa, że należy do czegoś cennego i pożądanego — ulega tej atrakcyjnej sile.

To jest przejście do „dowolnej“ uwagi ale tylko przejście. Ostatnia wchodzi w życie w całej pełni jedynie wtedy, gdy dziecko otrzymuje wyniki w formie problemów lub pytań, których rozwiązania szuka samo dla siebie. W przejściowym stadium (w wieku od 8 do 11 i 12-tu), gdy dziecko kieruje serją przejściowych czynności na podstawie pewnych celów, które pragnie zdobyć — cel ten jest czemś, co ma być dokonane, lub konkretnym wynikiem do urzeczywistnienia; stąd problem ten przedstawia raczej praktyczną, niż intelektualną trudność. Lecz ze wzrostem siły dziecko może pojmować cel, jako coś, co ma być wynalezione i może opanować swe czyny i wyobrażenia, ułatwiając przez to badanie i rozwiązanie. To jest uwaga refleksyjna. Przy nauce historii jest przejście od formy powieściowej i biografij, od rozstrząsania kwestyj powstających — do formułowania zagadnień. Punkty, co do których możliwa jest różnica poglądów, kwestje, które podlegają najbardziej doświadczeniu i refleksji — pojawiają się wszędzie w historii. Lecz posługiwanie się tą dyskusją dla rozwinięcia wątpliwej i spornej kwestji w określony problem, uprzytomnienie dziecku, w czem leży trudność, a potem pozostawienie dziecka wobec wła-

snych zasobów, by rozpatrzyło się w materiale, wydało swój własny sąd i znalazło rozwiązanie — jest znacznym intelektualnym postępem. Tak samo w naukach ścisłych istnieje przejście od czynnej postawy praktycznej, np. zastosowanie przyrządów fotograficznych, do rozwiązania problemów intelektualnie w tem zawartych jako to: praw optyki, pomiaru kątów etc., które dają teorię lub wyjaśnienie praktyki.

Wogóle rozwój podobny jest naturalnym procesem. Ale właściwe poznawanie i użytek jest może najpoważniejszym problemem w kształceniu pod względem intelektualnym. Jednostka, która uzyskała siłę refleksyjnej uwagi, możliwość stawiania przed swoim umysłem problemów i pytań, jest, o ile rzecz dotyczy inteligencji, — wyrobioną. Ma umysłową dyscyplinę, ma zdolność myślenia i środki myślenia. Bez tego umysł oddany jest na łaskę zwyczajów i zewnętrznych wpływów. Wiele trudności mogłoby być sprostowanych przez zwrócenie uwagi na błąd, który prawie opanowuje kształcenie typu tradycyjnego. Bardzo często się utrzymuje, że uwagę można zwracać bezpośrednio na każdą treść, jeżeli tylko kierujemy się wolą lub usposobieniem; uchybienie zaś uwadze uważa się za niechęć lub nieposłuszeństwo. Lekcje arytmetyki, geografji i gramatyki stawiane są przed dzieckiem i skłania się dziecko do przyswojenia ich sobie. Lecz, o ile niema wyjątkowo w umyśle jakiej kwestji, jakiej wątpliwości obecnej jako podstawa dla tej uwagi, refleksyjna uwaga jest niemożliwa. Gdzie jest dostateczne wewnętrzne zainteresowanie dla materiału, tam ma miejsce samorzutna uwaga, która jest doskonałą, o ile jest czynną, ale która tylko sama przez się nie daje siły myśli i wewnętrznych umysłowych sprawdzianów. Jeśli dany materiał nie posiada wewnętrznej siły pociągającej (zgodnie z temperamentem ucznia i jego wyćwiczeniem oraz pracą poprzednią i nadziejami szkoły), nauczyciel dąży do wyposażenia materiału w jakąś zewnętrzną atrakcję, stawiając pułapkę uwadze, „czyniąc lekcję interesującą“, albo apeluje do afektów ucznia (grożąc niskimi stopniami, brakiem promocji, pracą po za lekcjami, osobistą naganą, wyrażoną rozmaitemi środkami — gderaniem, ciąglem

nawoływaniem dziecka do uwagi etc.), albo, prawdopodobnie, posługując się obydwoma rodzajami środków.

Lecz (1) uwaga w ten sposób osiągnięta jest zawsze tylko częściowa i podzielona i (2) zawsze uzależniona od czegoś zewnętrznego — stąd, jeśli atrakcja lub nacisk ustępują, intelektualne skupienie jest małe lub równe się zeru. Taka uwaga (3) ma zawsze na celu „learning“, uczenie się, to znaczy podawanie pamięciowych już gotowych odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania, zadane przez innych. Prawdziwa, refleksyjna uwaga z drugiej strony zawsze zawiera zdolność sądu, rozumowania i roztrząsania; to znaczy, że dziecko ma pytanie samorodne i czynnie zajmuje się doborem pomocniczego materiału, rozpatrując walory i stosunki tego materiału w celu znalezienia odpowiedniego rozumowania. Problem jest jego własny; stąd impet, bodźce do uwagi są jego własne; stąd też ćwiczenie w tym kierunku jest jego własne — jest dyscypliną lub spotęgowaniem siły samokrytyki; to znaczy — przyzwyczajaniem do rozważania problemu.

Zbytecznym byłoby wspomnieć, że w tradycyjnym kierunku wychowawczym czyniono tyle wysiłków dla przedstawienia dziecku gotowego materiału (książki, nauka o rzeczach, wykłady nauczycieli itd.), i dziecko obarczone jedynie obowiązkiem wyrecytowania tego w gotowym stanie materiału, tak, że tylko przygodnie nadarzał się motyw do rozwoju refleksyjnej uwagi. Prawie do zera sprowadzono konieczność fundamentalną, tj. skierowanie dziecka do sformułowania problemu, tak, aby samo było podniecone do uwagi w celu znalezienia odpowiedzi. Tak radykalnie zaniedbano warunki dla wyrobienia w dziecku samodzielności do stawiania sobie problemów, że sama nawet idea o dowolnej uwadze została zupełnie znieprawiona. Uważano ją za przejaw niechętnego wysiłku, za czynność, będącą wynikiem obcego wpływu i odpychającą; za materiał włączany przymusowo, a nie samorzutny wysiłek. „Dowolny“ oznacza coś odrażającego i przykrego, a nie coś swobodnego, kierowanego samodzielnie za pośrednictwem osobistych zainteresowań, głębszego w rzeczy wejżenia, gruntownej wiedzy i siły myśli.

Zadanie nauki historii w wychowaniu początkowym.

Jeśli historia ma być uważaną tylko za sprawozdanie z przeszłości, to z trudnością można by było przypisać jej wielką rolę w programie wychowania początkowego. Przeszłość jest przeszłością i umarli niech spoczywają w spokoju. Zbyt wiele doniosłych potrzeb tętni w terażniejszości, zbyt wiele wołań z progą przyszłości, ażeby pozwolić dziecku zanurzać się zbyt głęboko w tem, co nazawsze zniknęło. Inaczej się rzecz ma, jeśli historję rozważamy jako wyraz sił i form życia społecznego. To życie społeczne mamy zawsze ze sobą; odróżnienie przeszłości i terażniejszości jest dla niego obojętne. Życie w jakimkolwiek miejscu i czasie jest tylko momentem przemijającym. Niemniej przeto jest życiem, objawia motywy wzajemnego przyciągania i odpychania ludzi i przedstawia to, co jest pożądane, i to, co jest szkodliwe. Czemkolwiekby historia była dla naukowego badacza — dla wychowawcy musi być pośrednią socjologją, tj. studjum społeczeństwa, które odślania mu procesy stawania i sposoby jego organizacji. Istniejące społeczeństwo jest zanadto skomplikowane i zanadto niedostępne dla studjów dziecka. Nie znajduje ono kluczy do tego labiryntu szczegółów i nie może się wznieść na stanowisko, z którego miałyby perspektywę ustroju społecznego.

Jeśli celem nauki historii jest uzdolnienie dziecka do oceny wartości życia społecznego, do wyobrażenia sobie sił, które sprzyjają i czynią skutecznem współdziałanie ludzi ze sobą i które pozwalają zrozumieć znaczenie czynności popierających i hamujących rozwój — istotną rzeczą w przedstawieniu całokształtu jest ukazanie go w ruchu, w stanie dynamicznym. Historję należy przedstawić nie jako zespół wyników lub skutków, nie jako tylko sprawozdanie z faktów, lecz jako pełnię sił i działania. Motywy, raczej siły poruszające, muszą być uwydatnione. Studjum historyczne nie jest zbiorem wiadomości, ale spożytkowaniem ich do utworzenia barwnego obrazu, jak i dlaczego ludzie postępowali tak lub inaczej, zdobywali powodzenie lub doznawali zawodów.

Wtedy, gdy historia jest pojęta jako coś dynamicznego, ruchomego — jej ekonomiczny i przemysłowy charakter jest uwydatniony. To są tylko techniczne terminy, które wyrażają problem, z którym ludzkość ma ciągle do czynienia: jak żyć, jak opanować i użytkować przyrodę, aby z niej uczynić lenniczkę, wzbogacającą życie ludzkie. Wielkie postępy cywilizacji pojawiły się dzięki tym objawom inteligencji, które podniosły człowieka od jego poniżającej zależności od przyrody i objawiły mu, jak ma użytkować jej siły, aby współdziałały z jego własnymi celami. Życie społeczne, w którym dziecko teraz żyje jest tak bogate i pełne, że nie jest łatwym zdać sobie sprawę, jak wiele ono kosztuje, jak wiele tkwi w niem wysiłków i myśli. Człowiek przyniósł swe już gotowe ogromne wyposażenie. Dziecko powinno być doprowadzone do przetworzenia tego gotowego zasobu sił na wartości bieżące i do zrozumienia stosunku, jaki łączy człowieka z naturą bezpośrednio, bez odziedziczonego kapitału, bez narzędzi i bez fabrycznych materiałów. Krok za krokiem powinno ono iść śladami procesów, za pomocą których człowiek poznawał potrzeby, wpływające z jego położenia, i które naprowadziły go na odkrycie oręża i narzędzi, pomocnych mu w życiowej walce. Powinno się też nauczyć, jak te nowe źródła otwierały nowe horyzonty dla rozwoju i stwarzały nowe problemy. Historia przemysłu człowieka nie jest materialistyczną, lub tylko utilitarną sprawą. Jest kwestją inteligencji. Jej opowieść jest opowieścią o tem, jak ludzie uczyli się myśleć, myśleć dla osiągnięcia pewnych wyników, dla przeobrażenia warunków życia tak, że życie samo stało się czemś zupełnie odmiennem. Jest ona również wyrazem dążeń moralnych, sprawozdaniem o warunkach, które ludzie cierpliwie wypracowali dla swych celów.

Kwestja dotycząca sposobu ludzkiego życia jest dominującą, jest kwestją, która pociąga zainteresowanie dziecka do materiału historycznego. Jest to ten punkt widzenia, który zbliża pracowników przyszłości do jednostek, z którymi dziecko łączy obcowanie codzienne i przelewa nań zdolność współczującego stosunku do ludzi.

Dziecko, które objawia zainteresowanie do dróg rozwoju życia ludzkiego, do narzędzi, któremi człowiek się posługiwał, do nowych odkryć, które poczynił, do przeobrażenia życia, powstałego z uzyskanej stąd swobody i siły — jest skłonne do powtórzenia podobnych procesów zapomocą własnego działania, do przeobrażenia narzędzi, do odtworzenia procesów, do przetworzenia materiałów. Odkąd zrozumiało zagadnienia tych dróg i ich powodzenia, już przez samo zdanie sobie sprawy, jakich przeszkód i jakich źródeł dostarczała przyroda — dziecko objawia zainteresowanie dla pól i lasów, dla oceanów i gór, dla rośliny i zwierzęcia. Przy tworzeniu pojęć o otoczeniu naturalnem, w którym żyły ludy, będące przedmiotem jego studjów, opiera się na ich sposobie życia. To odtworzenie może tylko nastąpić przez poznanie naturalnych sił i form, któremi dziecko jest otoczone. Zainteresowanie do historii dostarcza więcej ludzkiego zabarwienia, szersze znaczenie dla jego własnych studjów przyrody. Jego wiedza przyrodnicza daje mu podstawę gruntowności i dokładności do jego studjów historii. To jest naturalna współzależność historii i nauki ścisłej.

Ten sam cel, pogłębiona ocena życia społecznego, ustanawia miejsce pierwiastka biograficznego w nauczaniu. Nie ulega wątpliwości, iż materiał historyczny przemawia do dziecka z większą zupełnością i żywością, gdy przedstawia się w indywidualnej formie, skoncentrowanej w życiu i czynach bohaterskich postaci. Jednakże jest możliwy taki użytek biografij, że stają się tylko kolekcją opowiadań, które być może interesują, pobudzając wrażliwość, ale nie zbliżają dziecka do zrozumienia życia społecznego. To się zdarza wówczas, gdy jednostka, będąca bohaterem opowiadania, jest oderwaną od życia społecznego, gdy dziecko nie jest w możliwości odczucia warunków społecznych, które wywołały jej czyny, i postępu społecznego, do którego się przyczyniła jej działalność.

Jeśli biografja jest przedstawiona jako suma potrzeb i dzieł społecznych, wyrażonych w dramatycznej formie, jeśli wyobraźnia dziecka maluje niedomagania społeczne i problemy które wołały o człowieka, i drogi, na których jednostka potykała się z wypadkami — wtedy biografja staje się organem studjów społecznych.

Świadomość celu społecznego w historii zapobiega tendencji sprowadzenia historii do mytów, bajek i tylko literackich utworów. Nie mogą uniknąć wrażenia, iż pomimo to, co szkoła Herbart'a zrobiła dla wzbogacenia programu elementarnego w dziedzinie historii, niemniej często przekręcała prawdziwość stosunków istniejących między historią a literaturą. W pewnym znaczeniu motyw kolonialnej historii Ameryki i Robinsona Cruoe jest ten sam. Obydwa przedstawiają człowieka, który pozostaje na pewnym poziomie cywilizacyjnym, który osiągnął pewną dojrzałość myślenia, który rozwinął pewne ideały i sposoby działania, lecz nagle został odrzucony od własnych swych źródeł, zmuszony do zmagania się z surową i często wrogą naturą i do zdobywania na nowo owoców cywilizacji przez samą tylko inteligencję, energję i wytrwałość charakteru. Lecz jeśli Robinson Cruoe dostarcza materiału do programu nauczania dzieci 3- i 4-letnich szkoły elementarnej, czyż to nie znaczy stawianie wozu przed koniem? Dlaczego nie dostarczyć dziecku rzeczywistości z jej znacznie szerszym zakresem, z jej intensywnością sił i rozmachu, z jej bardzo żywą i trwałą wartością życia, posługując się Robinsonem Cruoe jako urojoną idealizacją pewnego poszczególnego przypadku tego samego rodzaju problemów i czynności. I dalej: jakkolwiekby była wartość studjów dzikiego życia wogóle i Indjan Ameryki Północnej w szczególe, dlaczego mamy się zbliżać do tego drogą okrężną, poprzez poemat indyjski Hiawathę, zamiast bezpośrednio; posługując się poematem dla dostarczenia bardziej ogólnych i wykończonych rysów tej serii warunków i walk, które dziecko poprzednio odczuło i zrozumiało w bardziej specjalnej formie. O ile życie Indjan nie przedstawia pewnych trwałych problemów i czynników w życiu społecznym, to nie ma prawa do zajmowania miejsca w schemacie nauki. Jeśli ma jaką wartość, to będzie samo za siebie przemawiało zamiast zatracać się tylko w pięknie i wytworności czysto literackiego przedstawienia.

Ten sam cel — zrozumienie charakteru człowieka i stosunków społecznych w ich naturalnej zależności, uzdalnia nas do sądu o doniosłym znaczeniu, przypisywanym porządkowi chronologicznemu w nauce historii.

Znaczny wysiłek poświęcono ostatnio domniemanej konieczności postępowania za rozwojem cywilizacji poprzez postępujące po sobie stopnie, w których on się odbył, poczynawszy od nizin Eufratu i Nilu poprzez Grecję, Rzym itd. Punktem centralnym jest to, że teraźniejszość jest zależną od przeszłości, a każda jej faza od poprzedzających ją ogniw.

Tu zaczepiamy o konflikt między logiczną a psychologiczną interpretacją historii. Jeśli celem ma być ocena tego, czym jest życie społeczne i jak się ono odbywa, wówczas dziecko musi mieć do czynienia z tem, co jest bliskie w duchu, a nie z tem, co jest odległe. Trudność w pojmowaniu życia Babilonii lub Egiptu nie polega tak dalece na oddaleniu w czasie, jak na oddaleniu od obecnych zainteresowań i celów życia społecznego. Nauka historii tych społeczeństw nie upraszcza dostatecznie i nie uogólnia dostatecznie albo w każdym razie nie czyni tego w bardziej bezpośredni sposób. Czyni to raczej przez opuszczenie tego, co ma obecnie znaczenie, zamiast przedstawienia tych czynników w formie minjaturowej. Najbardziej wydatne fakty życia tych społeczeństw są trudne do wydobywania i do zrozumienia nawet dla specjalisty. Życie to niewątpliwie przedstawia czynniki, które wpłynęły na dzieje późniejszego życia i zmodyfikowały bieg wypadków w potoku czasu. Ale dziecko nie doszło do punktu, z którego mogłoby ocenić abstrakcyjne przyczyny i bardziej wyspecjalizowany wpływ. Potrzebnym mu jest obraz typowych stosunków, warunków i czynności. Z tego względu szeroki teren życia przedhistorycznego o wiele jest dlań bliższy, niż skomplikowane i sztuczne życie Babilonii i Egiptu. Jeśli dziecko jest zdolne do oceny instytucyj — jest zdolne do zrozumienia, jakie specjalne idee w instytucjach przyświecają każdemu historycznemu narodowi i jakie czynniki każdy naród poruszał dla osiągnięcia obecnego kompleksu instytucyj. Ale ten okres przypada w czasie, kiedy dziecko nabywa zdolności do zrozumienia abstrakcyjnych przyczyn zarówno tu jak w innych sferach — innymi słowy — kiedy się zbliża do okresu średniej szkoły.

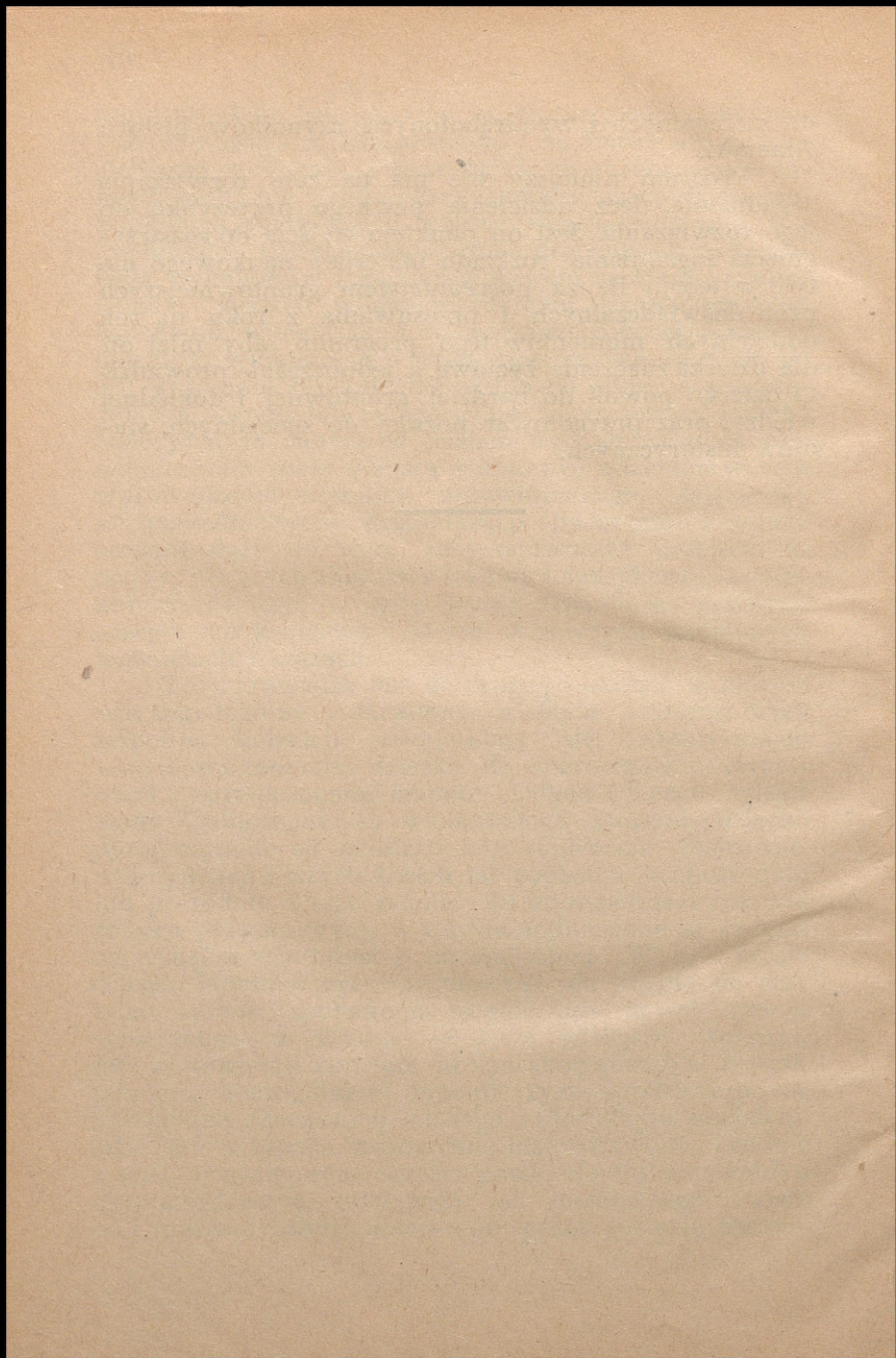
W tym ogólnym schemacie uwytatniają się trzy obrazy: pierwszy, to uogólniona i uproszczona historia,

która zaledwie jest historją w jej znaczeniu lokalnem i chronologicznem, lecz która dąży do ułatwienia dziecku głębszego wejrzenia i wczucia się w różnorodne czynności społeczne. Ten okres zawiera pracę dzieci sześcioletnich, studujących typowe zajęcia ludzi na wsi i w mieście, dzieci siedmioletnich pracujących nad ewolucją wynalazków i nad ich wpływem na życie, i ośmioletnich, zajętych wielkimi ruchami przesiedleńczymi, badaniami i wynalazkami, które sprowadziły cały świat do ludzkiego widnokregu. Praca pierwszych dwóch lat jest widocznie zupełnie niezależna od jakiegoś poszczególnego narodu lub jakiejś jednostki, to jest od jakichś historycznych danych w ścisłem tego słowa znaczeniu. Jednocześnie wiele miejsca winno być udzielone w celu wprowadzenia czynnika indywidualnego. Zajęcie się za pośrednictwem dramatyzacji badaczami i wynalazcami dąży do tego, żeby wytworzyć przejście do rzeczy, mających charakter lokalny i specyficzny, a mianowicie do tego, co daje wyraz działalności pewnych specjalnych jednostek, żyjących w pewnych określonych warunkach i czasach.

To wprowadza nas do drugiego okresu, w którym warunki lokalne i określone działania poszczególnych zespołów ludzkich uwypuklają się, odpowiadając rozwojowi zdolności dziecka do operowania pozytywnymi i ograniczonymi faktami. Odkąd Chicago, odkąd Stany Zjednoczone są wielkościami, któremi dziecko może, zależnie od okoliczności, skutecznie operować, materiał najbliższych trzech lat pochodzi bezpośrednio lub pośrednio z tego źródła. Tu znowu trzeci rok jest rokiem przejściowym, w którym podniesione są związki amerykańskiego życia z europejskiem. W tym czasie dziecko powinno być przygotowane do zajęcia się nie tylko życiem społecznem wogóle, lub nawet życiem społecznem, z którym je łączą ściślejsze stosunki, lecz z pewnemi zupełnie różniczkowanemi i, że tak powiem, szczególnemi typami życia społecznego; ze specjalnem znaczeniem każdego i specjalnym udziałem, jaki mu przypada wobec całej historii świata. Zgodnie z tem, w następnym okresie postępuje się w porządku chronologicznym, począwszy od starożytnego świata nad morzem Śródziemnem po przez historję Europy

do szczególnych i wyodrębnionych czynników historii Ameryki.

Program niniejszy nie ma na celu rozwiązania zagadnienia, lecz udzielenia pewnego przyczynku do jego rozwiązania. Jest on punktem wyjścia do rozstrzygnięcia zagadnienia rozkładu materiału naukowego nie tyle w teorii, ile za pośrednictwem gruntowniejszych prób doświadczalnych i przesuwania z roku na rok oddzielnych momentów tego programu, aby miał on dla dziecka znaczenie życiowe, a jednocześnie prowadził to dziecko powoli do bardziej gruntownej i dokładnej wiedzy, oraz przygotował później do specjalnych studiów historycznych.



TREŚĆ:

I. Szkoła i rozwój społeczny	7
II. Szkoła i życie dziecka	23
III. Niedomagania w wychowaniu	40
IV. Psychologia nauczania początkowego	58
V. Zasady wychowania Froebła	73
VI. Psychologia zajęć praktycznych	83
VII. Rozwój uwagi	87
VIII. Zadanie nauki historii w wychowaniu początkowym	95

BIBLIOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Wobec żywo odczuwanej potrzeby fachowej książki pedagogicznej „Książnica Polska“ postanowiła uzupełniać systematycznie luki rodzimej literatury przez wydawnictwo przekładów dzieł, posiadających uznaną wartość. Dzieła te ukazywać się będą w miarę przygotowania ich przekładów do druku i razem stanowiąc będą osobną

BIBLIOTEKĘ PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

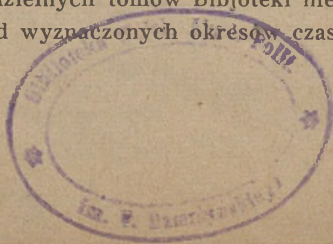
Jako pierwszy numer. Biblioteki ukazuje się przekład znanej szeroko w krajach cywilizowanych książki Prof. J. Dewey'a p. t.: „Szkoła a Społeczeństwo“. Znajdują się w ostatecznym przygotowaniu przekłady następujące :

R. RUSK: Experimental Education (Pedagogika eksperymentalna).

G. KERSCHENSTEINER: Begriff der Arbeitsschule (Pojęcie szkoły pracy).

Obok tego przewidywane są i znajdują się w początkowym okresie przygotowania inne dzieła.

W pracy nad wydawnictwem Biblioteki bierze udział szereg specjalistów pod ogólną redakcją LUCJANA ZARZECKIEGO. Wychodzenie oddzielnych tomów Biblioteki nie jest uzależnione od wyznaczonych okresów czasu.





14415/1

5/10

85/10

P

85/