



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



Dr. Rudolf Taubenszlag

UJĘCIE KRYTYCZNE ZASAD SZKOŁY PRACY
Johna Dewey'a.

Odbitka z „Muzeum“.

SKŁAD GŁÓWNY:
Książnica—Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyż. S. A.
Lwów - Warszawa
1929.



Dr. Rudolf Taubenszlag

UJĘCIE KRYTYCZNE ZASAD SZKOŁY PRACY
Johna Dewey'a.

Odbitka z „Muzeum“.

SKŁAD GŁÓWNY:

Książnica—Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyż. S. A.
Lwów - Warszawa

1929.

TEGOŻ AUTORA:

System Daltonowski

Warszawa 1929. Dom Książki Polskiej S. A.

OMYŁKI DRUKU:

Strona wiersz od góry

3	18	zamiast	Raumonda	ma być	Raymonda
6	35	„	stworzenia	„	„ stworzenie
7	17	„	do	„	„ po
10	8	„	pozostającemu	„	„ pozostającymi
12	27	„	pojęcie	„	„ pojęcie
12	39	„	zostanie	„	„ zostaje
13	6	„	przyszłości	„	„ przeszłości
14	25	„	człowieka	„	„ człowieka
14	26	„	psychologiczne	„	„ psychologiczne
14	27	„	przeoczeń	„	„ przeoczenia
15	3	„	ekonomicznego	„	„ ekonomicznego
16	9	„	kollektywnej	„	„ kolektywnej
18	24	„	przytacza	„	„ przeocza
19	2	„	koleżańska	„	„ koleżeńska
22	31	„	sprawie	„	„ rozprawie

*Jan Nacelnik Jurek Grodecki
przys. rary
Anto
Lod*

15/12 1929

Dr. Rudolf Taubenszlag

UŁĘCIE KRYTYCZNE ZASAD SZKOŁY PRACY

Johna Dewey'a.

Odbitka z „Muzeum“.

SKŁAD GŁÓWNY:

Książnica—Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyż. S. A.
Lwów - Warszawa

1929.

671.1



Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy Johna Dewey'a.

(Die Grundbegriffe der Dewey'schen Arbeitsschule in kritischer Beleuchtung).

1. Problem szkoły pracy.

Wszelkie systemy pedagogiczne, zmierzające do przeobrażenia współczesnego szkolnictwa, opierają się na trzech zasadach. Zasadami temi, punktami wyjścia współczesnego wychowania są: dziecko — życie — społeczeństwo:

dziecko — jako podstawa psychologiczna — postulująca pajdocentryzm,

życie — jako podstawa biologiczna — postulująca aktywizm, spontaneizm wychowanków,

społeczeństwo — jako podstawa socjologiczna — postulująca solidaryzm, kollaboryzm wychowanków.

Wszelkie kierunki reformistycznej pedagogji możnaby sprowadzić do jednego wspólnego mianownika: przygotowania dziecka do życia społecznego.

Życie społeczne nowożytnych czasów przedstawia imponujący obraz wszechkierunkowego rozwoju pracy i techniki ludzkiej. Człowiek nie zbliżył się wprawdzie nawet na krok do poznania istoty życia i bytu; nie rozwiązał ani jednej z dręczących go zagadek sformułowanych przez Du Bois'a Raumonda, — jednak w drodze do opanowania przyrody dla celów życia praktycznego poczynił tak wielkie postępy, że słusznie nazywamy czasy nowsze — erą wyścigu pracy i rozwoju techniki. Pod sugestją tego stanu rzeczy znajduje się pedagogika współ-

czesna. Chcąc przygotować dziecko do życia społecznego, obiera drogę najbardziej aktualną — tworzy szkołę pracy. Praca bowiem stanowi rdzeń i fundament nowoczesnego życia społecznego.

Jednym z pierwszych, który począł głosić zasady szkoły pracy, mającej przygotować dziecko do życia społecznego, był John Dewey, profesor filozofji i pedagogiki na uniwersytecie w Chicago, twórca eksperymentalnej szkoły elementarnej, założonej przy tym uniwersytecie, czynnej w latach 1896—1904, autor wielu dzieł z zakresu filozofji i pedagogji. (Tłum. na język polski: Szkoła i społeczeństwo — Wychowanie moralne oraz zbiór rozpraw p. t. Szkoła i dziecko).

+ 2. Podstawy szkoły pracy Johna Dewey'a.

System wychowawczy J. Dewey'a opiera się na 4-ch podstawach: filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej.

Pedagogika J. Dewey'a wypływa z jego filozofji, której punktem wyjścia jest koncepcja woluntaryzmu. Istotą człowieka — wola. Objawem woli — dążenie ludzkie. Dążenie prowadzi do czynu, działania (pragma). Wszelki czyn skierowany jest ku opanowaniu przyrody celem umożliwienia względnie ułatwienia życia. Na drodze tej napotyka człowiek opory, które musi usunąć. Usunięcie przeszkód zależne jest od ich poznania, a co za tem idzie ustalenia sposobów ich przezwyciężenia (intelekt instrumentem działania), przy tem doznaje człowiek różnych uczuć, wzruszeń, nastrojów przyjemnych i nieprzyjemnych które do działania zachęcają lub od niego odstręczają, sygnalizując ich życiową wartość (afekty instrumentem działania).

A zatem intelekt i afekty są wtórnymi zjawiskami psychicznymi, jedynie i n s t r u m e n t a m i (instrumentalizm) ludzkiego działania praktyczno-życiowego (pragmatyzm).

Podstawę filozoficzną pedagogji J. Dewey'a określamy jako pragmatyczny instrumentalizm. Uznaje on tylko to, co ma życiową, praktyczną wartość; zarzuca tedy wszelkie teorie, doktryny i systemy naukowe czy filozoficzne, nie posiadające takiej wartości; są one według niego jedynie bezużytecznym balastem, który posiada jedynie werbalną wartość. Prawdą jest

tylko to, co się przydaje w życiu. Istnieją tedy tylko prawdy życiowe, relatywne.

Opanowanie przyrody przez człowieka możliwem jest dzięki jego psychicznej strukturze, a mianowicie instynktom, które ku niej się zwracają. Dewey analizuje szereg instynktów aktywizujących człowieka:

1) manipulacji — (konstrukcji i t. d.) — instynkt działania praktycznego.

2) ekspresji — instynkt działania artystycznego.

3) kollaboracji — instynkt współdziałania (zrzeszania się, porozumiewania, mowy i t. d.),
nadto wtórny

4) obserwacji poznawczej — instynkt badania pod wpływem ciekawości, chęci poznania i t. d.).

Instynkt naśladowniczy jedynie wzmacnia względnie porządkuje samodzielne działania jednostki, powstałe pod wpływem jej inicjatywy.

Z instynktosfery wypływa zainteresowanie. Jest ono immamentne, spontaniczne i polega na dynamicznem urzeczywistnianiu się jaźni człowieka. Skierowane nazewnątrz, ku życiu praktycznemu, prowadzi ono do osiągnięcia życiowych celów, a zatem jest praktyczne; wywołuje samorzutny wysiłek (czyn, działanie) połączony z afektem (zadowoleniem). Zainteresowanie powoduje uwagę, wzmacnia wyobraźnię i pamięć, umożliwia trafny sąd, wniosek i t. d.

Opanowanie przyrody przez człowieka jest treścią jego życia. Odczuwa on rozliczne potrzeby. Zwolna wylaniają się różnorodne sposoby ich zaspokojenia — drogą działania (formy produkcji wytwórczej i przetwórczej, dystrybucji, konsumpcji i t. d.). Opory i przeszkody przyrody, jej prawa i tajniki, zostają zczasem poznawczo przeświecone oraz opanowane dla celów życia praktycznego (odkrycia wynalazki i t. d.).

Wobec przyrody przyjmuje tedy człowiek, stojący w środku prądu życia, postawę nawskroś aktywną, dążąc energicznie ku swemu celowi.

Na drodze tej niejednokrotnie błądzi, cofa się wstecz i idzie naprzód, potyka się i podnosi; zniechęca się trudnościami lub pokonawszy je śmiało, pełen otuchy naprzód kroczy; smutny to radosny, pełen goryczy to nadzieji; praktyczny,

trzeźwy, odnosi się jednak do wszystkiego w sposób subiektywny, nastrojowy; miotają nim najsprzeczniesze uczucia, wzruszenia, świat jest dla niego sumą konkretów, dynamiczną wielością.

A jednak wiedza, do której żmudną drogą poznawania przyrody tysiącletnim szlakiem odkryć, wynalazków i t. d. dochodzi — przedstawia się jako zwarty, zamknięty w sobie kompleks innego pokroju. System wiedzy ludzkiej, to całość jasna i przejrzysta, pełna logicznej ścisłości. Teoretyczna, obiektywna, abstrakcyjna stanowi ona statyczną jedność.

Tak tedy ostateczne wyniki ludzkiej pracy poznawczej, ułatwiające działanie praktyczno-życiowe człowieka, zawarte w systemie wiedzy, stanowią całość logiczną jakościowo odmienną od tysiącletniej drogi psychologicznej, po której kroczyła ludzkość, dążąc do ich osiągnięcia. (Określenia: logiczny i psychologiczny mają oznaczać kompleksy podanych powyżej jakościowo odmiennych cech).

Opanowania przyrody dla celów życia nie mógłby nigdy dokonać człowiek — sam jeden, zdany na własne siły i pomysły. W tym celu muszą się ludzie zrzeszyć, skoordynować swe wysiłki (dążeniowe i umysłowe), wystąpić solidarnie. Tylko dzięki socjalnej solidarności, a zatem utworzeniu społeczeństwa — możliwym jest osiągnięcie wspólnego celu jednostek ludzkich. Współdziałanie ich społeczne umożliwia życie. W społeczeństwie, mimo jego zróżnicowania, obowiązywać muszą zasady moralnego współżycia jednostek. Organizacja i ład społeczny mają charakter nawskroś moralny. Pojęcia społeczne i moralne są równoznaczne.

3. Zasady szkoły pracy Dewey'a.

Na tle argumentacji filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej wyłania się obraz szkoły pracy Dewey'a.

A) Argumentacja filozoficzna ujawnia jej — cel, B) psychologiczna ujawnia jej — metodę, C) biologiczna ujawnia jej — program, D) socjologiczna ujawnia jej — organizację.

Celem szkoły Dewey'a jest uformowanie człowieka zdolnego do praktycznego życia, do czynu, działania — stworzenia jednostki energicznej, rzutkiej, obrotnej, przedsiębiorczej, nie lękającej się żadnej sytuacji życiowej, zdolnej do opanowania

dynamiki współczesnego życia w jego zawrotnym, żywym tempie. Działanie człowieka rozwijać się musi, oczywiście, w obrębie społeczeństwa ludzkiego, w ramach praw społeczno-moralnych.

Na instynktosferze (instynktie manipulacji, ekspresji itd.) oraz wpływającym z niej wewnętrznym, żywiołowym, praktycznym zainteresowaniu opiera się szkoła Dewey'a. Zainteresowania praktyczne dziecka prowadzą do samoradnego jego wysiłku w postaci działania, czynu t. j. pracy. Szkoła Dewey'a jest tedy szkołą pracy.

Zainteresowanie i wysiłek w ujęciu Dewey'a — jako wewnętrzne, spontaniczne przejawy jednostkowej jaźni — należy odróżnić od:

zainteresowania, wywołanego sztucznymi środkami z zewnątrz przez nauczyciela;

wysiłku, wywołanego przymusem, stosowanym z zewnątrz przez nauczyciela.

Zainteresowanie, sztucznie wywołane prowadzi do zaniku przyjemnego podniecenia nerwów, do znużenia, nieuwagi, roztrąnienia.

Wysiłek, sztucznie wywołany, prowadzi, na skutek wewnętrznego oporu ucznia do rozdwojenia jego uwagi t. zn. spełnienia na rozkaz nauczyciela pewnych mechanicznych czynności — po linii nawyków (bezduszne czytanie, pisanie, recytowanie itd.) — oraz włóczęgi umysłowej pod wpływem wewnętrznego pędu myśli.

(Zainteresowanie i wysiłek — wywołane sztucznie są tedy szkodliwe z punktu widzenia pedagogji i sprzeczne z zasadą szkoły pracy Dewey'a).

Praca ręczna nie jest w szkole Dewey'a celem w sobie, nie przygotowuje uczniów do wykonania przyszłego zawodu praktycznego, np. rzemiosła (kierunek reprezentowany przez Kerschensteinera i t. d.) — ma ona jedynie m e t o d y c z n e znaczenie (kierunek utylitarny szkoły pracy, reprezentowany przez Dewey'a, Sickingera i in.).

Metodą pracy ręcznej usiłuje Dewey przygotować dziecko do życia praktycznego przez:

a) rozwijanie jego sprawności i zręczności, zamięłowania do pracy fizycznej, zmysłu praktycznego itd.,

b) zapoznanie go z głównymi potrzebami życia, oraz sposobami ich zaspokojenia (formami produkcji, wynalazkami itd.), które prowadzą do rozwoju ludzkiego społeczeństwa.

Program szkoły Dewey'a jest wytyczony przez jego biologiczne tezy. Ludzkość drogą (powyżej określoną) jako psychologiczną stworzyła system wiedzy (powyżej określony) jako logiczny. Dziecko w dynamice swej rozwojowej przedstawia postać nawskróś psychologiczną. Jakże więc można przyswoić mu system logicznej wiedzy t. zn. naukowy program. Dziecko i program to dwa kontrasty. Trudność powyższą można tylko w jeden sposób przezwyciężyć. Dziecko musi zdobyć wiedzę w ten sam sposób, jak to czyniła ludzkość. Nie jest możliwem, oczywista, powtórzenie w pełnej rozciągłości wszelkich doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. Uczniowie powinni więc twórczo i samodzielnie, pod kierunkiem nauczycieli z r e k a p i t u ł o w a ć, streścić najważniejsze jej zdobycze, a zatem dokonywać odkryć, wynalazków, tworzyć przyrządy (narzędzia, maszyny), służące do przetwarzania surowców, dokonywać ulepszeń technicznych itd.

Plan tedy szkoły Dewey'a polega na streszczeniu doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. W świetle przeszłości staje się zrozumiałą terażniejszość, współczesność. — Tylko te doświadczenia należy powtórzyć, które do jej zrozumienia przyczynić się mogą. (Prawo biogenetyczne a raczej epistemogenetyczne Dewey'a).

Program szkoły Dewey'a przedstawia się następująco: Uczniowie otrzymują pewne surowce do obrobienia (włókna bawełniane, lniane, wełniane, itd. — drzewo — kruszec — artykuły spożywcze), wynajdują prymitywne narzędzia i maszyny dla ich przeróbki i spełniają celowo czynności przetwórcze. W budynku szkolnym (pomijając niezbędne dla pracujących pomieszczenia: bibliotekę i muzeum, znajdujące się w środku gmachu), znaleźć można jedynie warsztaty, laboratorium (dla przerobu surowców rozmaitego rodzaju) i kuchnię (dla przerobu surowców spożywczych).

W trakcie pracy (przedstawiającej sui generis opanowywanie przyrody przez dzieci) napotyka ją one na opory materiału (podobnie jak ludzkość w swym rozwoju). Opory te muszą być przeświecone i opanowane poznaniem. Rodzi się potrzeba

wiedzy. Zaspokajają ją nauczyciele, udzielając dzieciom odpowiednich wiadomości — możliwe systematycznie — z różnych działów nauki, np. przy obróbce bawełny — z dziedziny:

geografji — rozmieszczenie bawełny, warunki klimatu i gleby odpowiedniej dla uprawy, centra przemysłu tkackiego itd.;

botaniki — wiadomości przyrodoznawcze o bawełnie;

techniki — konstrukcje prymitywnych narzędzi dla jej obróbki;

matematyki — obliczenia i pomiary w związku z obróbką bawełny;

historji — przegląd różnorodnych form przeróbki jej, ujawniający rozwój techniki — itd.

Przetwarzanie różnorodnych surowców narzuca coraz to odmienne kwestje i problemy z różnych dziedzin wiedzy. Uczniowie przyswajają sobie nowe wiadomości w sposób żywy, bezpośredni, pod wpływem rzeczywistej, konkretnej potrzeby — zda się — niespotrzeżenie. Wyłania się rzeczywista organiczna koncentracja różnych działów nauczania — naturalna koncentracja praktyczno-życiowa.

Program nauczania jest — oczywista — rozdzielony na odcinki dostosowane do wieku uczniów, ich dojrzałości duchowej.

Szkoła Dewey'a wprowadza tedy ucznia w tajniki opanowania przyrody przez człowieka; daje mu wgląd w istotną treść ludzkiego życia. Staje ona w pośrodku wartkiego jego strumienia. Każę otworzyć szeroko naościę drzwi i okna dla jego powiewu. Nie należy uciekać przed życiem. Przeciwnie — należy do niego zbliżyć się. Życie należy do szkoły wnieść. Praca szkolna stać się ma fragmentem tętniącego „panta rei”, akordem jego wieczystej harmonji. Czasy mniszej izolacji, klasztornej zamknięcia szkoły, odpychania od jej wrót naporu bezpośredniej aktualności — bezpowrotnie minęły. Hasłem szkoły Dewey'a: Przez życie dla życia. Dlatego też idealna uczelnia Dewey'a stanąć ma między wsią a miastem, a przytykać do domu rodzicielskiego.

Na wzór solidarnego współdziałania ludzi zrzeszonych dla celów walki z przyrodą wprowadza Dewey do szkoły swej kollaborizm uczniów. Uczniowie pracują grupami społecznie — uczą się cenić wartość pracy zespołowej. Szkoła staje się

społeczeństwem w miniaturze. Wychowawcze jej wpływy polegają na uspołecznieniu młodzieży, wdrażaniu jej do moralnego porządku i ładu. Wychowawczo w tym kierunku oddziaływa przede wszystkim metoda i program nauczania szkoły Dewey'a (nauczanie wychowawcze). Uczniowie tworzą organizację samorządową.

4. Krytyczne ujęcie pedagogiki Dewey'a.

Zastanówmy się nad celem — metodą — programem — organizacją szkoły Dewey'a, pozostającemu w ścisłym związku z podstawą filozoficzną, psychologiczną biologiczną i socjologiczną jego pedagogiki.

Nie naszą rzeczą będzie krytyczne rozpatrzenie filozofii pragmatyczno-instrumentalnej Dewey'a, dochodzącej, w swych wynikach do przekreślenia „werbalizmu” wieków. Zastanowimy się jedynie nad pedagogicznymi konsekwencjami pragmatystycznego nastawienia twórcy szkoły względnie wykonawców jego idei w szarem, codziennym, szkolnym życiu.

Pragmatyzm jest nawskróś homocentryczny. Uważa człowieka za ośrodek świata. Wszystko dla niego — nic bez niego. Wszelkie przedmioty ziemi prędzej czy później zostają włączone w sferę jego bezpośredniego użytku. O ile nie mają, czy nie mogą mieć praktycznego, utylitarного znaczenia, przestają dla niego istnieć, poprostu zostają zignorowane. Minerale zawarte w pokładach górskich, czy też rozrzucone na powierzchni ziemi, niezliczone szeregi żyjątek najrozmaitszego typu i rodzaju, wypełniające ziemię po brzegi — wszystko to przeznaczone jest dla człowieka, wszystkie one czekają niecierpliwie na chwilę, gdy ręka jego sięgnie po nie i nada im użytkowym aktem treść, znaczenie, byt.

Homocentryzm jest pochodzenia prądawnego. Na jego podstawie zbudowany jest światopogląd religijny średniowiecza. Wówczas człowiek uważany był — w ramach geocentrycznej koncepcji — za koronę stworzenia, wyższą istotę, której epoka nie pozwoliła uczonym i filozofom stracić z piedestału pierwszeństwa.

Pedagodzy przesiąknięci takim światopoglądem wnoszą do szkoły kryterja życiowo-praktyczne. Nie istnieje jednak dla nich działanie bezinteresowne t. j. nie oparte na bezpo-

średniej, praktycznej potrzebie. Działania takie, w gruncie rzeczy „interesowne“ w głębszem i szerszem tego słowa znaczeniu — posiadają pierwszorzędne — podstawowe wychowawcze znaczenie. Szkoła nie może ich za nawias wyrzucić, zignorować, jeśli nie chce wpaść w sprzeczność z prawdą życiową, dziejową. Rozwój sztuki i wiedzy oraz ruchów religijnych, przeobrażenia polityczne, społeczne i prawne ludzkości świadczą o tem dobitnie.

Pragmatyzm poprzez swój utylitarystyczny realizm prowadzi do materialistycznego na świat poglądu. Poglądy takie wniesione przez pedagogów do współczesnej szkoły, wypowiadają walkę wszelkiej ideowości, o ile nie jest ona praktyczną celowością. Bez idealizmu o szerokich widnokręgach nie wyobrażam sobie szkoły. Tak jak w życiu społecznem idee kierownicze przenikają całe epoki, aktywizując jednostki i masy — tak i w życiu szkolnem, jego organizacji, nauczaniu i wychowaniu działać muszą różnorakie pozytywne ideały, które zdolne są porywać i zapalać serca i umysły młodzieży.

W szkole rodzić się powinien rozmach ideowy różnokierunkowy, obejmujący sferę indywidualną życia ucznia, dziedzinę rodzinną, społeczną, narodową, ogólną-ludzką.

Pragmatyzm dąży do stworzenia człowieka rzutkiego, obrotnego pod względem praktyczno-życiowem. Czy istotnie cel powyższy może być jedynym, do którego zmierzać winna współczesna szkoła? Czy człowiek rzutki jest człowiekiem pełnym? Czy spryt życiowy jest już miarą — bodaj inteligencji? Czy jednostka, posiadająca „węch“, „instynkt“ i t. d. znajdzie trafną drogę decyzji w poważnych konfliktach życiowych? (Rozstrzyganie kolizji między krzyżującemi się etycznymi nakazami różnych kręgów życiowych, jak: rodziny, związku zawodowego, korporacji, stowarzyszenia, stanu, narodu, państwa, kościoła i t. d. Zwalczanie pokus, nałogów, złych wpływów i t. d. — Utrzymanie równowagi duchowej mimo głębokich wstrząsów i przeżyć i t. d.) My, Europejczycy, nie możemy tak zapatrywać się na ten problem. Dla nas obrotność nie jest nieważną — jest ona fragmentem zewnętrznych uzdolnień człowieka czynu. My widzimy pełną osobowość człowieka, którą szkoła ma wyzwolić. Wyzwolenie to jest proble-

mem niesłuchanie trudnym. Żadne badania psychologiczne nie sięgnęły jeszcze i sięgnąć nie mogą do tajników osobowości ludzkiej. Możemy tylko przeczuwać jej głębię. Szkoła współczesna musi tedy mieć znacznie szersze i głębsze horyzonty; zadania jej wychowawcze obejmować powinny sumę rozlicznych wszechstronnych oddziaływań, których celem ostatecznym jest wyzwolenie człowieka — w człowieku.

Wszystkie systemy zreformowanego wychowania, wszelkie kierunki nowoczesnej myśli pedagogicznej — mimo wyróżniających je tez — dadzą się sprowadzić do wspólnego mianownika koncepcji twórczej i radosnej pracy dziecka.

Praca t. j. twórcze działanie pod wpływem zainteresowania, wypływającego z instyktów jednostki, stanowi bezsprzecznie niezbędny środek metodyczny, którym w nauczaniu dziecka musi posługiwać się współczesna szkoła.

Zgadza się tedy z ujęciem przez Dewey'a problemu pracy w szkole jako czynnika metodycznego (wbrew Kerschensteinerowi), pragnę wskazać na znacznie głębszy pogląd na tę kwestję, reprezentowany przez Gaudiga, Decroly'ego, Adamsa, Scharrelmana, Ganzberga i w. in.

Pedagodzy ci narówni z Dewey'em uznają w pracy jedynie czynnik metodyczny, przeciwstawiają jednak utylitarystycznemu kierunkowi — kierunek pedagogiczny. Nie utylitarne przygotowanie dziecka do życia praktycznego, lecz wychowawczy rozwój jego indywidualności do pełni pozytywnej, produktywnej osobowości — powinien być drogą twórczych działań osiągnięty. Pojęcie pracy winno być nadto rozszerzone. Zacieśnienie go do sfery fizycznej, aczkolwiek najważniejszej — byłoby jednostronnością. Wysiłek intelektualny jest również pracą (Gaudig).

Najoryginalniejszą, nigdzie nie napotykaną koncepcją jest program szkoły pracy Dewey'a, uzasadniony argumentacją biologiczną (raczej bio-psycho-socjologiczną).

Przedewszystkiem uderza nas jego perspektywa historyczna. Cofamy się wstecz do zamierzchłych czasów owianych mrokiem dziejowej legendy, do pierwszych doświadczeń człowieka na polu opanowania sił przyrody i śledzimy coraz bardziej postępujące, coraz bardziej stanowcze wnikanie w tajniki natury, która zostanie ostatecznie przez gromadę ludzką ujarzmiona.

Takie programowe cofnięcie się wstecz — o charakterze nawskróś historycznym — musi nas uderzyć. Argumentacja biologiczna nie osłabia naszego zdziwienia. Pytamy: Jak może uczony, którego myśl pedagogiczna hołduje zasadzie życiowej aktualności, którego szkoła stanowić ma fragment żywej współczesności, zapuszczać się tak głęboko w sferę przyszłości? Wszak w sferze tej tkwią również pozornie zagasłe doświadczenia językowe, prawne, społeczne i inne — ludzkości, które europejska szkoła do naukowego swego programu wprowadza, a które Ameryka potępia. Wszak niezbyt trudną jest argumentacja, uzasadniająca je właśnie z punktu widzenia rozumowania Dewey'a. I one do zrozumienia współczesności przyczynić się mogą.

Nasuwają się pytania:

a) Czy twórcze powtórzenie ludzkich doświadczeń na polu opanowania przyrody jest — potrzebne?

b) Czy twórcze powtórzenie ludzkich doświadczeń na polu opanowania przyrody jest — możliwe?

Ad a) Odnośnie do pierwszego pytania: Czy twórcze powtórzenie doświadczeń ludzkich jest potrzebne?

Doświadczenia szkolne wskazują na zbędność długiej tej, okrężnej drogi. W znacznej mierze oznacza taka retrogresywna praca — poprostu stratę drogiego czasu. Należycie prowadzona nauka szkolna — żywa, bezpośrednia, umiejętna, w duchu szkoły pracy — zasypuje przepaść między dzieckiem a programem. Nie trzeba się uciekać do stworzenia specjalnego programu na podstawie argumentacji, opartej na prawie epistemogenetycznym.

Ad b) Odnośnie do drugiego pytania: Czy twórcze powtórzenie doświadczeń ludzkich jest możliwe?

Gdybyśmy nawet usiłowali urzeczywistnić program Dewey'a, nie byłibyśmy w stanie tego uczynić z następujących względów:

Primo — z powodu braku założeń historycznych. — Człowiek w rozwoju historycznym, w ciężkim trudzie, wśród otaczających go groźnych niebezpieczeństw, zmagał się z siłami przyrody. Opanowanie ich było dla niego kwestją życia lub śmierci. Przeniknięcie zagadek przyrody — dla pokonania oporów jej — stało się dlań zagadnieniem niezłomnej życio-

wej konieczności. Oko w oko, twarzą w twarz zwrócony ku określonemu zjawisku natury — w poczuciu jego grozy — celem utrzymania się na fali życia w danej epoce dziejowej — dokonywał swych odkryć i wynalazków. Twórcze powtórzenie doświadczeń człowieka możliwem jest tylko przy zaistnieniu założeń historycznych, prowadzących z niezłomną koniecznością do wyłonienia określonych sposobów opanowania przyrody. Czy możliwem jest stworzenie w szkole założeń tych, wyłonienie nastroju konieczności życiowej, nieodpornego życiowego przymusu. Tylko rzeczywistość, realna chwila rozwoju dziejowego, doprowadzić może do twórczej wynalazczości ludzkiej. Eksperymenty podjęte w szkole doświadczalnej Dewey'a nie mogą mieć charakteru twórczego; polegają one na pewnem złudzeniu, które ogarnia uczniów i nauczycieli.

Secundo — z powodu braku założeń psychologicznych. — Człowiek dokonywujący w walce o byt wynalazków i odkryć, jest do nich przygotowany pod względem psychologicznym. Obejmuje on w spuściźnie od starszego pokolenia dotychczasowe jego doświadczenia i jest w stanie dzięki umysłowej swej strukturze kontynuować je twórczo. — Czy dziecko w szkole pracy da się pod względem psychologicznym porównać z człowiekiem epok historycznych? Czy uzdolnienia jego psychiczne dadzą się zestawić z możliwościami psychicznymi działającego pod wpływem rzeczywistej walki o byt człowieka? Czy fakt, że dziecko i człowiek stanowią postacie psychologiczne (w znaczeniu wyżej podanem) uprawnia nas do przeoczeń ogromnych różnic ich psychiki, twórczej udolności, zasobu doświadczenia i t. d. W rzeczywistości dziecko nie jest w stanie podążyć twórczo szlakiem doświadczeń dziejowych również z powodu przeszkód natury psychologicznej.

Tertio — z powodu braku założeń technicznych. — Opanowanie przyrody dokonywało się drogą niezliczonych wynalazków. Wynalazcami były jednostki specjalnie uzdolnione, obdarzone talentem technicznym, konstrukcyjnym, badawczym pełne wiedzy teoretycznej i praktycznej. Przeciętne dziecko — jako wynalazca — oto zestawienie ujawniające niemożliwość urzeczywistnienia planu Dewey'a w szkole elementarnej.

Program szkoły Dewey'a z punktu widzenia koncepcji jego (a co dopiero według innych kryterjów) wydaje się nam

dziwnie ubogi. Rekapitulacja doświadczeń ludzkich obejmuje zaledwie wycinek jednej sfery twórczości ludzkiej, a mianowicie — przetwarzanie niektórych surowców — z dziedziny życia ekonomicznego ludzkości. Pominęte tedy zostały inne problemy natury gospodarczej; doświadczenia polityczne, ustrojowe, prawne, społeczne, a przede wszystkim kulturalne, dotyczące rozwoju religii, etyki, sztuki, wiedzy i t. d. Wszystkie one, obejmujące łącznie ogromny dział doświadczeń ludzkich, zostały z dziedziny pracy twórczej przerzucone w sferę werbalną. Wiadomości o nich otrzymuje uczeń z ust nauczyciela-historyka. (Dokonywać on musi starannej selekcji materiału z punktu widzenia jego użyteczności dla dziecka. Do wiadomości ucznia powinny dochodzić jedynie typowe zjawiska historyczne, niezbędne dla zrozumienia aktualnej współczesności).

Okoliczności te, że program szkoły Dewey'a sprzecza się poniekąd z zasadą życiowej aktualności jego uczelni, że w istocie rzeczy jest zbędną, niepotrzebną konstrukcją, że z powodu braku założeń historycznych, psychologicznych i technicznych nie da się twórczo przeprowadzić, że wreszcie większa część doświadczeń ludzkich zostaje wyjęta z sfery twórczych działań dziecka i przerzucona w dziedzinę werbalistyki — świadczą dobitnie o tem, że nie nadaje się on dla współczesnej twórczej szkoły.

Biologiczna orjentacja Dewey'a skłoniła go do rzucenia hasel: Szkoła w pośrodku życia — szkoła dla życia — życie w mury szkolne!

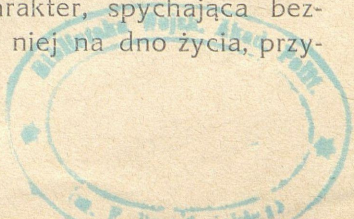
Zastanówmy się nad problemem witalizacji szkoły.

Nasuwać się pytania: *a)* Czy hasła powyższe są — istotne? *b)* Czy hasła powyższe są — dopuszczalne? *c)* Czy hasła powyższe są — celowe?

Ad *a)* Czy hasła powyższe są istotne?

Bliższe zastanowienie się nad zjawiskami życia jednostek i społeczeństw ludzkich we wszystkich kierunkach ich rozwoju prowadzić nas powinno do stwierdzenia rozbieżności a nawet sprzeczności prawdy przyrodniczej (biologicznej) i człowieka (antropologicznej).

Biologicznie — uzasadnioną jest walka o byt, przybierająca niejednokrotnie brutalny charakter, spychająca bezlitośnie jednostki słabe i pokonane w niej na dno życia, przy-



bierająca w społeczeństwie ludzkim formę bezwzględnej walki konkurencyjnej. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat braterstwa ludzi i bierze w obronę słabych, pokonanych w walce wzgl. konkurencji życiowej (Religje apokaliptyczne — na polu prądów religijnych. Socjalizm, solidaryzm i t. d. — na polu ruchów społecznych).

Biologicznie — uzasadnioną jest gospodarka indywidualna, oparta na własności prywatnej. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat gospodarki kollektywnej, opartej na własności społecznej (komuny religijne, społeczne, państwowe, municypalne, spółdzielcze i t. d.)

Biologicznie — uzasadnionym jest stan bezpaństwowości wzgl. państwowości królowładczej. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat organizacji państwowej ludowładczej (demokracja).

Biologicznie — uzasadnione są zatargi zbrojne między jednostkami etnicznymi i państwami. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat międzynarodowego pokoju, braterstwa ludów.

Biologicznie — uzasadnione są różnice społeczne, prawne i t. d. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat równości społecznej, prawnej i t. d.

Biologicznie — uzasadniony jest egoizm. Antropologicznie — wyłania człowiek postulat altruizmu.

Biologicznie — uzasadnioną jest poligamja. Antropologicznie — wyłania człowiek instytucję monogamji itd.

Rozbieżność⁵ prawdy przyrodniczej i człowieczej znajduje wyraz w literaturze prometejskiej — jako idea walki człowieka z losem (przyrodą, prawem, dziedzicznością i t. d.) Sprzeczność ta ujawnia się również w polemice zwolenników pedagogiki indywidualnej (przyrodniczej) i socjalnej (człowieczej).

Musimy sobie zadać pytanie, czy Dewey otwiera wrota szkoły dla prawdy biologicznej — czy hasło „Szkoła w pośrodku życia” jest hasłem istotnem?

Rozważania nasze muszą zaprzeczyć temu pytaniu. Życie, któremu Dewey rozkazuje przez otwarte drzwi i okna wkroczyć do wnętrza jego szkoły — nie jest życiem rzeczywistem w biologicznem tego słowa znaczeniu. — Jest ona fikcją życia, tak jak „natura” Russa nie jest rzeczywistą naturą, lecz

fikcją jej. W gruncie rzeczy jest Dewey zwolennikiem prawdy ludzkiej we wszystkich jej kierunkach i przejawach.

Ad b) Czy hasła powyższe są dopuszczalne?

Pomyślmy sobie szkołę w środku życia. Życie rzeczywiste w wielu kierunkach przedstawia się nieraz jako bolesna, niezmiernie ujemna sfera zjawisk (korupcja, demagogja, partyjnictwo, prywata w życiu publicznem, prowokacja, wyzysk, różnorodne kłamstwo, obłuda, nikczemność, kryminalistyka różnopostaciowa, prostytutcja, perwersja, hazard, pogoń za sensacją i t. d.) Niema mowy o izolacji szkoły i dzieci od życia. Nawet internaty nie mogłyby jej przeprowadzić! Byłoby to zresztą nawskroś fałszywe. Szkoła musi do pewnego stopnia stać w związku z życiem i do życia szczególnie obywatelskiego przygotowywać. Policyjne systemy na całej linii zawodzą. Zakazy i nakazy szkolne chyba poto jedynie są wydawane, aby młodzież je obchodziła. Jedynie celowe szczepienie ochronno-duchowe w postaci odpowiednich kierowniczo-etycznych idei, nabytych przez wychowanków w szkole, może wydać pożądane owoce, uodpornić ich, osłabić infekcję wzrokową, słuchową i t. d., jaka czyha na nich u rogu każdej ulicy, z afiszów i szyb wystawowych, z sal widowiskowych, łamów prasy i t. d., aby przemienić się w rezultacie w gangrenę duszy.

Wyłania się jedna kwestja. Czy należy świadomie i celowo umieścić szkołę w środku życiowego prądu, przeniknąć ją dreszczem bezpośredniej, życiowej aktualności?

Czy wpływ odtrutki ideowej, jaką bezsprzecznie z szkół młodzież wyniesie, będzie tak silny i to u wszystkich dzieci, że bez obawy możemy je wystawić na ciężką próbę oddziaływania na nich wszelkich przejawów życia? Czy istotnie młode te dusze zdołają zwalczyć te niezliczone, często w ponętną, barwną, zda się, niewinną szatę przybrane — brzydoty i ohydy moralne. — Czy należy leźć wilkowi w prosto gardło?

Na pytanie to odpowiadamy — nie. Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyt uczynne, niedopuszczalne. Niebezpieczeństwa, na jakie narażamy młodzież, są większe i groźniejsze, niż korzyści witalizacji.

Ad c) Czy hasła powyższe są celowe?

Życie przedstawia się jako nieskończony szereg krzyżujących się z sobą zjawisk. Zjawiskowość ta jest wielkością różnorodną, układającą się w coraz to bardziej odmienne, nigdy nie powtarzające się konstelacje. Wszystko płynie, zmienia się, przemija, ginie, znów wyłania się w schemacie względności i podmiotowości.

W ten cały układ życiowy rzucił człowiek od niepamiętnych czasów swą tęsknotą za jednością, szukając stałych punktów oparcia dla swego światopoglądu życiowego. Wyrazem jej są apokalipsy religijne, systemy filozoficzne, konstrukcje naukowe. Dają one człowiekowi ostoję, poczucie prawa i ładu, pewności bytu i istnienia. Bez niego nie mógłby żyć prostaczek ni mędrzec.

Wnurzmy jednak dziecko poprzez szkołę w wartki strumień życia. Czy znajdzie w nim równowagę? Czy nie stanie się igraszką jego fal? Czy nie nasiąknie pewnością, że wszystko jest złudne i przemijające? Czy na tle takiego poczucia będą się w nim mogły umocnić pozytywne poglądy etyczne, właściwe poczucie wartości, zdrowy sąd oparty o mocny światopogląd życiowy? Czy młody, niedoświadczony umysł wytrzyma napór pozorów i zdoła wejść w siebie, pogłębić się i skonsolidować?

Analiza organizacji.

Badanie instynktosfery przez Dewey'a nie jest zupełnie wyczerpujące. Przytacza on instynkty antyspołeczne lub mogące prowadzić do antisocjalnych działań jednostki. Do takich należą bezsprzecznie instynkt samozachowawczy (jednostkowy i gatunkowy), instynkty pożądania, polowania, opanowywania, walki, współzawodnictwa, zmiany i t. d.

Oparcie szkoły pracy na instynktach ujętych przez Dewey'a umożliwia organizację jej społeczną, moralną. Oparcie zaś jej na pełnej instynktosferze musi doprowadzić do rozdźwięku wychowawczego, do kolizji wychowywania indywidualnego i socjalnego, której żadna formuła kompromisowa usunąć nie jest w stanie.

W rzeczywistości odzywają się „pominięte” instynkty żywo w szkole pracy każdego typu. Kollaborizm uczniów, ich harmonijne współdziałanie z sobą, ustępuje często współza-

wodnictwu, walce jednostek z sobą. Poczucie społeczne słabnie. Wiąż koleżańska rozluźnia się.

(Uwaga. Na pragmatyzmie Dewey'a oparty jest m. i. system daltoński p. Heleny Parkhurst. Krytyka planu daltońskiego odnosi się tedy pośrednio do pedagogiki Dewey'a.

Argumentacja odnośna w rozprawie mej p. t. „System daltoński”, zamieszczonej w „Ruchu Pedagogicznym” 1929 № 3 i dalsze).

5. Wnioski ostateczne.

Zgadając się z zasadą pracy twórczej jako metody nauczania (w ujęciu Gaudiga), musimy zacieśnić jednakowoż jej stosowanie w szkole do nauczania dzieci w wieku do lat 10—13 tj. do okresu dojrzewania fizycznego, oznaczającego równocześnie przełom psychiczny młodzieży.

Psychika dziecka przed okresem przełomu różni się bowiem zasadniczo od psychiki dojrzałej jednostki.

W pierwszym okresie życia ludzkiego przeważają instynkty i intuicja nad refleksją; występują zainteresowania praktyczne; dziecko operuje konkretami (myślenie wyobrażeniowe) — posiada pamięć wybitnie mechaniczną, nie umie skupić uwagi w dowolnym kierunku, analizować; jest subiektywne, afektywne, poniekąd amoralne itd.

W okresie tym musi nauczanie przybrać formę pracy twórczej, opartej na radosnem wyładowaniu instynktów dziecka.

Pedagodowie powinni podpatrzyć jedynie tajniki przyrody, która głównie swe cele, utrzymanie jednostki i gatunku urzeczywistnia drogą nieodpornego przymusu, ukrytego potencjalnie w głębi psychiki indywiduów. Przymus ten władczy — to instynkt. W subiektywnem poczuciu jednostka wyładowuje go radośnie; przyjemność, poczucie ulgi i t. d., jakich doznaje przytem, odczuwa ona jako cel osobisty działania, nie zdając sobie w zupełności sprawy z tego, że obiektywnie iści wieczysty nakaz bytu i istnienia.

W psychice dziecka zawarte są „instynkty pedagogiczne” — i te, o których mówi Dewey i inne, które wymieniają pedagogzy, badający podstawy psychologii dziecka.

Przyroda powinna stać się mistrzynią pedagogji — misterjum natury przeistoczyć się w misterjum szkoły.

Niechaj subiektywnie — dziecko wyładowuje w sposób radosny swe „instynkty pedagogiczne”, a przez to obiektywnie iść się wieczysty nakaz przenoszenia zasobów doświadczenia i wiedzy pokolenia starszego na młodsze, a temsamem utrzymywanie ciągłości i jedności kultury ludzkiej.

Niech tedy dziecko manipuluje, konstruuje, kolekcjonuje, naśladuje, bawi się, gra i t. d. — a tem samem niepostrzeżenie uczy się.

W zakresie tedy szkoły elementarnej musi nauczanie być oparte na zasadach samodzielnej, żywej i radosnej pracy dziecka.

Program szkoły tej, rozwijającej indywidualność wychowania do chwili osiągnięcia przezeń pełni produktywnej, zdolnej do życia osobowości — musi oczywista stać się przedmiotem głębokich studjów i ustaleń, dokonanych przez miarodajne czynniki. Nauczycielstwo realizujące go powinno być odpowiednio przygotowane, uzdolnione, oraz przejęte głęboko wiarą w powodzenie swych wysiłków.

Po przełomie dokonującym się między 10—13 rokiem życia psychika jednostki stopniowo zmienia się. Refleksja poczyną górować nad instynktami i intuicją; ujawniają się zainteresowania teoretyczne; wyłania się umiejętność myślenia pojęciowego oderwanemi tworam i umysłu jako symbolami, znakami rzeczywistości, pamięć logiczna, zdolność skierowania uwagi w dowolnym kierunku umiejętność analizy, poczynają górować momenty obiektywne, woluntarne, moralne i t. d.

Wykluwają się tedy cechy psychiczne, które stanowią istotę człowieka, wyróżniające go od innych tworów życia.

Zadaniem szkoły średniej musi stać się utrwalenie cech człowieczeństwa w powyższem tego słowa znaczeniu, a zatem przyspieszanie rozwoju myślenia pojęciowego, teoretycznego, naukowego, uwagi czynnej, pamięci logicznej itd.

Nie należy bowiem nigdy zapominać o pewnych podstawowych stwierdzeniach, tyjących człowieka i jego natury psychicznej. Żadne dociekanie naukowe, szczególnie psychologiczne, żadna argumentacja uylitarno-życiowa nie są w stanie ich obalić.

Niestety, nie pamiętają o nich niektórzy współcześni pedagodzy, zanurzeni w drobiazgowych studjach nad psychologią, biologią czy socjologią wychowania, które często przesłaniają im szersze i głębsze horyzonty myśli pedagogicznej. Nie należy przeoczać człowieka — oto hasło nasze.

Szermowanie argumentami niezyciowemi intelektualizmu, formalizmu, normalizmu, racjonalizmu, średniowieczno-dialektycznego scholastycyzmu i t. d. należy uważać za ciężki błąd, godzący w podstawę rozwoju kultury ludzkiej.

Od chwili wystąpienia Sokratesa, genialnego odkrywcy sztuki myślenia pojęciowego, a zatem człowieczego, nikt nie zdołał przekreślić tego faktu, że człowiek rozwojowi tego myślenia zawdzięcza powstanie imponującego gmachu ludzkiej wiedzy, stanowiącej najpotężniejszy filar ludzkiej kultury.

Szkoła tedy wychowująca uczniów, którzy przekroczyli okres przełomu psychicznego, powinna zaprawiać ich do myślenia pojęciowego, naukowego, przygotować ich do wzięcia udziału w pracy nad rozbudową należycie i głęboko przyswojonej wiedzy.

Praca teoretyczna uczniów szkoły średniej musi mieć jednak charakter pracy nawskróś: *a)* aktywnej, *b)* plastycznej.

Ad *a)* aktywnej — t. j. we wszystkich kierunkach samodzielnej, twórczej, indywidualnej, wynikającej z wewnętrznego nakazu, podyktowanego zainteresowaniem, za której wykonanie uczeń dźwiga osobistą odpowiedzialność przedewszystkiem przed sobą samym, przed trybunałem własnego sumienia — pracy intensywnej, spontanicznej, permanentnej.

Ad *b)* plastycznej — t. j. we wszystkich kierunkach opartej na podkładzie zmysłowym (zwroku, dotyku, czuciu mięśniowym i t. d.) Wiadomości nabywane powinny być uczasowione, umiejscowione, zaktualizowane, podawane na tle określonego nastroju, ewentualnie kompleksu wzruszeniowego, kontemplacyjnego, intuicyjnego — a zatem przeżywane. (Ten plastyczny podkład teoretycznej wiedzy zagęścić należy w zakresie przyrodoznawstwa do rozmiarów laboratoryjnej pracy uczniów).

Praca teoretyczna ucznia stanowić jednak powinna jedynie punkt wyjścia, ośrodek zasadniczy, koło którego skupić

się muszą wielokierunkowe wychowawcze zadania szkoły współczesnej.

Wykonanie tych zadań wymaga od pedagogów całkowitego poznania (na tle stosunków rodzinno-domowych) wychowanka, jego indywidualności, typu duchowego, samodzielności, krytycyzmu, zdolności, inteligencji, uczuciowości, woli, charakteru obowiązkowości, sumienności, temperamentu, ambicji, pamięci, wyobraźni, erotyzmu, nałogów, zdolności technicznych, instynktów, zainteresowań, intuicji, przeżyć, ideałów, światopoglądu religijnego, artystycznego, socjalnego politycznego, narodowego, obywatelskiego, zdrowia, cech dziedziczności i t. d.

Wyzwolenie pełnego człowieczeństwa, pełnej osobowości zdolnego do życia człowieka wymaga tedy od nas nie tylko umiejętności kształcenia jego umysłu, zdolności wydawania trafnego, krytycznego sądu czy wniosku, właściwej oceny zjawisk i sytuacji, które nastroczą wiedza lub życie, bystrej obserwacji i t. d., lecz również — kształcenia serca, przez rozbudzanie miłości do człowieka i przyrody, wrażliwości na dzieła sztuki i t. d., kształcenia woli, rozwijania sprawności życiowej, energii działania, zdolności powzięcia postanowienia i wykonania zamierzeń swych, wytrzymania, konsekwencji, przedsiębiorczości zmysłu praktycznego nadto charakteru etycznego, obowiązkowości, sumienności, odpowiedzialności za swe czyny, godności osobistej i t. d. — nakazuje nam rozwijać jego kulturę zewnętrzną (towarzyską), wewnętrzną (człowieczą), sprawność fizyczną, zdolności techniczne i t. d.

Najważniejszymi jednak celami wychowania są społecznienie, unarodowienie i uobywatelenie uczniów.

Środki prowadzące do osiągnięcia powyższych zamierzeń winny być głęboko rozważone i umiejętnie stosowane.

W sprawie niniejszej omówiłem tedy kontury pedagogiki Johna Dewey'a i poddawszy tezy jego krytycznemu rozbirowi usiłowałem ustalić aktualne po dzień dzisiejszy nieprzemijające jej wartości.

