NOWE WYCHOWANIE W POLSCE

WYBÓR ŹRÓDEŁ

Zebrał, opracował i wstępem poprzedził Jan Wnęk

OFICYNA WYDAWNICZA AFM

NOWE WYCHOWANIE W POLSCE

WYBÓR ŹRÓDEŁ

Zebrał, opracował i wstępem
poprzedził Jan Wnęk

Kraków 2026

Recenzja:
prof. dr hab. Julian Dybiec

Badania dofinansowano ze środków przeznaczonych na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego
(projekt badawczy nr WSUB/2024/12/00001)

Redakcja: Aleksandra Rekucka

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

ISBN 978-83-67491-67-9
e-ISBN 978-83-67491-70-9
DOI: 10.31749/978-83-67491-70-9

Copyright© by Jan Wnęk & Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Kraków 2026

Na zlecenie:

UNIWERSYTET
Andrzeja Frycza Modrzewskiego
w Krakowie

uafm.edu.pl

Wydawca: Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2026

Skład: Jakub Aleksejczuk

Spis treści

Wstęp 9

I. Początki popularyzacji wiedzy na ziemiach polskich o pedologii

Maria Lipska-Librachowa
Pedologia, czyli pedagogika naukowa 51

Kazimierz Lutosławski
Czy pedologia kiedykolwiek zastąpi pedagogię? 84

Aniela Szycówna
Pedologia, czyli nauka o dziecku 90

Józefa Joteyko
Wykłady pedologii 115

Henryk Rowid
Rzut oka na rozwój pedologii za granicą i w Polsce 147

Izabela Moszczeńska
Przedmowa tłumacza 175

Jan Władysław Dawid
O duchu pedagogiki doświadczalnej 178

II. Główni przedstawiciele ruchu nowego wychowania

Édouard Claparède

Stefan Baley
Przedmowa do polskiego wydania 181

Ovide Decroly

Maria Grzegorzewska
Przedmowa 184

Maria Librachowa
Słowo wstępne 187

John Dewey

Rudolf [Taubenschlag]
Ujęcie krytyczne szkoły zasad pracy Johna Deweya 196

Józef Pieter
Twórczość pedagogiczna Johna Deweya 214

Ludwik Chmaj
Filozofia wychowania Johna Deweya 248

Alfred Lawrence Hall-Quest

Bogdan Nawroczyński
Przedmowa do przekładu polskiego..... 268

Kazimierz Sośnicki
Uczenie się pod kierunkiem 270

Georg Kerschensteiner

Kazimierz Sośnicki
Zarys systemu pedagogicznego J. Kerschensteinera 284

Ellen Key

Izabela Moszczeńska
Przedmowa tłumaczki do III wydania 301

Maria Montessori

Zofia Szybalska
Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech 305

Helena Koźniewska
Domy dziecięce systemu Montessori 308

Józefa Joteyko
Metoda Montessori i kształcenie zmysłów 314
Zofia Bogdanowiczowa
Znaczenie metody Montessori 317
Felicja Pinesowa
System wychowawczy dr Marii Montessori 327
Zofia Żukiewiczowa
Froebel i Montessori 351

Helen Parkhurst

Henryk Rowid
System daltoński 382
Jadwiga Młodowska
Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej 391
Bogdan Suchodolski
Uwagi krytyczne o systemie daltońskim 400

Peter Petersen

Józef Mirski
Plan jenajski jako szkoła wspólnoty 418
Bogdan Nawroczyński
Przedmowa do wydania polskiego 439

John Alford Stevenson

Kazimierz Sośnicki
Uwagi nad *Metodą projektów w nauczaniu*
J[ohna] A[lforda] Stevensona 441

III. Podróże naukowe za granicę

M.H.
Pierwszy międzynarodowy kongres pedologiczny
w Brukseli 465
Henryk Rowid
Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje..... 470

Jadwiga Młodowska
System daltoński (Wrażenia z wycieczki do Anglii i doświadczenia z własnej szkoły) 490

Stefan Szuman
Kongres pedagogiczny Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno (3–15 VIII 1927) 499

Stefan Szuman
Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno (3–15 VIII 1927) 502

Jadwiga Michałowska
VI Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania w Nicei (29 VII – 12 VIII 1932 r.) 512

Stefan Baley
Sprawozdanie z 5-ego Kongresu Pedologicznego w Brnie 522

Jadwiga Jasnorzewska, Ludwik Goryński
Psychologia pedagogiczna na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham. 31 lipca – 14 sierpnia 1936 527

Streszczenie 535

Indeks nazwisk 545

Wstęp

Ruch nowego wychowania był w dziejach światowej pedagogiki wydarzeniem bezprecedensowym. Odcisnął silne piętno na teorii i praktyce pedagogicznej, wnosząc na długie lata innowacyjne treści do rozważań nad wychowaniem i edukacją dzieci. Myśli wypowiedziane przez wybitnych przedstawicieli nowego wychowania były na przestrzeni dziesiątek lat przedmiotem rozważań i analiz pedagogów z różnych krajów, ich dzieła tłumaczono na języki obce, skrupulatnie omawiano i oceniano, a niektóre idee wprowadzano z dużymi nadziejami do praktyki pedagogicznej. W szybkim tempie rosła zasobność literatury naukowej, wydawano coraz więcej czasopism, do których artykuły nadsyłali badacze reprezentujący odmienne środowiska naukowe. Biblioteki zapełniały się dziełami poruszającymi zróżnicowane tematy psychologiczno-pedagogiczne. Ruch nowego wychowania dokonał kopernikańskiego przewrotu w pedagogice, stawiając dziecko w centrum zainteresowań pedagogicznych. Wiara w moc nowych prądów pedagogicznych była u wielu teoretyków i praktyków wychowania bardzo silna, dawała fundamenty do snucia marzeń o uczynieniu z wychowania narzędzia dającego szczęście ludzkości. Nowoczesne formy wychowania były coraz intensywniej popularyzowane po pierwszej wojnie światowej. Do 1939 r. powstała bogata literatura upowszechniająca złożone problemy nowego wychowania[1].

Korzeni tych nowych koncepcji pedagogicznych należy szukać w drugiej połowie XIX w., kiedy to badania psychologów eksperymentalnych przyniosły nowe odkrycia. Dały one impuls do dalszych

[1] K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

prac i studiów, a nazwiska takich badaczy, jak Wilhelm Wundt (1832–1920), Hermann von Ebbinghaus (1850–1909), Alfred Binet (1857–1911), John Dewey (1859–1952) czy Edward L. Thorndike (1874–1949), stały się znane na całym świecie. Wundt uważany jest za pioniera psychologii eksperymentalnej[2]. W założonym przez siebie w Lipsku laboratorium psychologicznym zapoczątkował innowacyjne badania naukowe, którymi wówczas zainteresowało się wielu pedagogów i psychologów, w tym Polacy. Inny z psychologów niemieckich, Ebbinghaus, pracując na uniwersytetach we Wrocławiu i Halle, zainicjował studia naukowe nad pamięcią człowieka. Z kolei związany miejscem pracy z Sorboną francuski psycholog Binet był współtwórcą testów do badań inteligencji. Testy te były z powodzeniem wykorzystywane do badań dzieci. Dokonania Bineta miały niebagatelny wpływ na rozwój badań pedologicznych. Fundamenty psychologii wychowawczej tworzył na początku XX w. amerykański psycholog Thorndike, członek wielu towarzystw naukowych. Najgłośniejsze jednak osiągnięcia w dziedzinie pedologii miał inny Amerykanin, Dewey, uchodzący za najwybitniejszego przedstawiciela amerykańskiego progresywizmu. W ciągu swojego długiego życia napisał dzieła, które trwale zapisały się w dziejach edukacji, a głoszone przez niego hasło „uczenie się przez działanie" stanowiło podstawę rozważań nad wcielaniem w życie idei szkoły pracy. Dewey, podróżując po świecie, skutecznie popularyzował idee nowego wychowania, głosząc wszędzie, że nieodzowna jest reforma pracy pedagogicznej z dziećmi uwzględniająca osiągnięcia różnych nauk dynamicznie rozwijających się od drugiej połowy XIX w.

Dzięki zastosowaniu kwestionariuszy i dzienników obserwacji badacze zdobywali cenny materiał do analizy, lepiej zaczęto rozumieć rozwój dziecka w różnych fazach jego życia. To wszystko wpływało pobudzająco na kształtowanie zainteresowań dzieckiem u nauczycieli, pogłębianie rozumienia istoty samokształcenia i dążenia do poznawania postępu wiedzy pedagogicznej[3]. Impulsem do obserwacji i analiz procesu nauczania oraz wychowania dzieci była praca szkół eksperymentalnych, które wprowadzały proces pedagogiczny

[2] R. Stachowski, *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*, Poznań 2000.

[3] R. Wroczyński, *Nauki pedagogiczne*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 4: *1863–1918*, cz. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 915.

zupełnie odmienny od herbartowskiego, a kładący nacisk na „samodzielność ucznia, jego działanie i pracę"[4]. Szkoły eksperymentalne stawały się swego rodzaju kuźnią nowatorskiej pracy pedagogicznej z dzieckiem. Dla nauczycieli były wielkim wyzwaniem do innowacyjnych działań i wnoszenia w codzienną praktykę pedagogiczną prekursorskich rozwiązań. Pedagodzy pracujący w szkołach eksperymentalnych skrupulatnie poznawali wyniki badań pedologicznych i dążyli do ich pełnego zastosowania w pracy wychowawczej z dziećmi. Rozwój zainteresowań dzieckiem i dzieciństwem sprawił, że już przed pierwszą wojną światową zaczęto organizować naukowe sympozja poświęcone pedologii, modne stawały się wyjazdy naukowe do ośrodków słynących z nowatorskich badań psychologiczno-pedagogicznych. Udział nauczycieli w konferencjach dawał im możliwość bezpośredniego zetknięcia się z prekursorską myślą edukacyjną, poznania opinii pedagogicznych ekspertów z różnych państw świata.

Nowoczesna wiedza pedagogiczna zaczęła w niedługim czasie docierać także na ziemie polskie. Na przełomie XIX i XX w. idee nowego wychowania były już wyraźnie widoczne w literaturze wydawanej w Królestwie Polskim i w Galicji[5]. O problemach nowego wychowania informowały najważniejsze ówczesne polskie czasopisma pedagogiczne. W publikacjach tych zawierano wiadomości o światowej twórczości pedologicznej, promowano myśli o dziecku i dzieciństwie wypowiadane przez wybitnych przedstawicieli ruchu nowego wychowania, pionierów badań prowadzonych nad dziećmi[6]. Dzięki tłumaczeniom i recenzjom zagranicznej literatury pedagogiczno-psychologicznej stosunkowo szybko znane stały się u nas dzieła takich autorów, jak Binet, Dewey, William James (1842–1910), Ellen Key (1849–1926), Maria Montessori (1870–1952), James Sully

[4] Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 48.

[5] A. Karbowiak, *Bibliografia pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1920, s. 117–135.

[6] C. Majorek, *Herbartyzm i „nowe wychowanie" w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 11–26; D. Drynda, *Geneza „Nowego Wychowania" w Polsce*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Meissner, C. Majorek, Rzeszów 2000, s. 27–39.

(1842–1923) czy Wundt. Rozprawy te oceniano i omawiano na kartach czasopism, niektóre z nich były poprzedzane przedmową wyjaśniającą istotę myśli autora. Przekłady zagranicznego piśmiennictwa z dziedziny pedagogiki i psychologii uzupełniały i rozszerzały stan polskiej wiedzy o światowych badaniach w dziedzinie pedologii[7]. Z tą najnowszą literaturą zaznajamiali się nie tylko czytelnicy prowadzący badania naukowe, ale również nauczyciele pracujący na co dzień z dziećmi oraz młodzieżą. Ogłaszanie w języku polskim rozpraw traktujących o badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem świadczy o rosnącym w okresie niewoli narodowej zapotrzebowaniu na innowacyjną wiedzę pedagogiczną, chęci zastąpienia przestarzałych form wychowania nowymi metodami wyrosłymi na gruncie ścisłych studiów naukowych. Niektórzy z krytyków szkoły tradycyjnej i wychowania w duchu dawnych ideałów wypowiadali swe przekonania w sposób bardzo przekonujący, prowokowali niekończące się dyskusje nad możliwościami rozwoju pajdocentryzmu.

W polskich warunkach pionierem badań pedologicznych był Jan Władysław Dawid (1859–1914), który po studiach w Warszawie uzupełniał swe wykształcenie w Lipsku i Halle, poznając metody pracy badawczej Wundta i Ebbinghausa[8]. Ważne artykuły o treści

---

[7] J. Dybiec, *Polska w orbicie wielkich idei. Polskie przekłady obcojęzycznego piśmiennictwa 1795–1918*, t. 1, Warszawa 2011.

[8] Dawida żywo interesowała światowa pedagogika i psychologia. Już we wczesnych latach swego życia związał się z „Przeglądem Pedagogicznym". Zamieszczane przez niego artykuły w tym czasopiśmie upowszechniały u nas zagadnienia z zakresu możliwości zastosowania w wychowaniu zdobyczy rozwijającej się psychologii. Wiedzę o współczesnej psychologii popularyzował także w takich czasopismach, jak „Prawda", „Ateneum", „Życie". Jako redaktor „Przeglądu Pedagogicznego" od 1890 r. wpłynął na podniesienie jego naukowego poziomu. Publikowano wówczas recenzje najnowszych dzieł pedagogicznych, podawano informacje o różnych problemach pedagogicznych kształtujących się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Europie. Dawid wykazywał duże zamiłowanie do pracy dydaktycznej. W Warszawie wykładał w Uniwersytecie Latającym, na kursach naukowych, a w Galicji na wakacyjnym kursie uniwersyteckim organizowanym w Zakopanem. Wygłaszał odczyty również we Lwowie. Nawiązawszy współpracę z redakcją „Ruchu Pedagogicznego", zamieścił w nim głośną i nowatorską rozprawę *O duszy nauczycielstwa*. Nowatorskie badania psychologiczno-pedagogiczne Dawida dały polskiej nauce innowacyjną wiedzę o możliwościach naukowych studiów nad dzieckiem i dzieciństwem. Ważne znaczenie miał fakt, że te badania zainspirowały do dalszych

psychologiczno-pedagogicznej publikował w „Przeglądzie Pedagogicznym" i „Ateneum", zapoznając czytelników z nowatorskim ruchem naukowym na zachodzie Europy. Jego książka z 1887 r. pt. *Program postrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia* bazowała na skrupulatnie zebranym za pomocą kwestionariusza materiale naukowym gromadzącym dane empiryczne o dzieciach. Przełomowe znaczenie miały badania Dawida nad rozwojem psychicznym dzieci warszawskich w wieku 6–12 lat. Plonem studiów z tego zakresu była monografia pt. *Zasób umysłowy dziecka*, ogłoszona w 1896 r., ukazująca „po raz może pierwszy pewne specyficzne cechy w rozwoju dziecka polskiego"[9]. Autor zwrócił uwagę na różnice w funkcjonowaniu psychiki u chłopców i dziewcząt, zestawił wyniki swoich badań z wynikami studiów autorów zagranicznych. Rezultaty prac badawczych zaprezentował w Monachium podczas kongresu psychologów, dzięki czemu polska nauka „w najmniej sprzyjających temu warunkach dodaje swoją cegiełkę do skarbnicy wiedzy ogólnej"[10]. Czasochłonne studia Dawida nad dzieckiem stanowiły dobrą reklamę polskich badań pedologicznych i były inspiracją dla innych pedagogów i psychologów do podejmowania studiów w dziedzinie szeroko rozumianego pajdocentryzmu. Pokazywały zarazem, że w rodzimych badaniach naukowych nieodzowne jest wszechstronne korzystanie z dorobku naukowego światowych badaczy dziecka i dzieciństwa. Dodać należy, że Dawid przetłumaczył na język polski znane dzieło francuskiego pedagoga Edmonda Demolinsa (1852–1907) pt. *Nowe wychowanie*[11]. Opublikowanie tej książki spopularyzowało u nas myśl pedagogiczną tego autora i wzbogaciło wiedzę o nowych ideach wychowawczych.

Obok Dawida na przełomie XIX i XX w. założenia pedologii lansowała w polskim piśmiennictwie naukowym Aniela Szycówna (1869–1921)[12]. Ta współpracowniczka Dawida spopularyzowała

---

prac i studiów ich autorów, żywo interesujących się ruchem nowego wychowania – A. Szycówna, *Jan Władysław Dawid jako pedagog i psycholog*, „Muzeum", R. 30: 1914, t. 1, s. 182–190; W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980.

9 A. Szycówna, *Jan Władysław Dawid jako pedagog i psycholog*, dz. cyt., s. 187.

10 A. Szycówna, *Jan Władysław Dawid. (Wspomnienia współpracowniczki)*, „Nowe Tory", R. 9: 1914, z. 1–2, s. 84.

11 E. Demolins, *Nowe wychowanie*, tł. J.W. Dawid, Warszawa 1900.

12 Aniela Szycówna pochodziła z warszawskiej rodziny inteligenckiej o tradycjach patriotycznych. Odebrała edukację domową oraz na pensji Heleny

założenia doświadczalnej nauki o dziecku, podkreślała związek pedagogiki z psychologią[13]. Jej publikacje, np. *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12* czy *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*, powiększyły wiedzę pedologiczną i zasygnalizowały kierunki nowoczesnych badań naukowych nad dzieckiem. Niebagatelną zasługą Szycówny było założenie w 1907 r. w Warszawie Towarzystwa Badań nad Dziećmi. Badacze w nim skupieni nawiązywali do studiów nad dzieckiem prowadzonych w krajach zagranicznych, a niektóre z analiz i ustaleń były „kontynuacją i weryfikacją pomysłów psychologów obcych"[14]. Towarzystwo Badań nad Dziećmi utworzyło komisje, które podejmowały badania m.in. nad uzdolnieniami matematycznymi i rysunkowymi dzieci, nad ich charakterem i upośledzeniem umysłowym. Przy towarzystwie powołano również Komisję Badania Mowy Dziecka, a impulsem do podejmowania badań w tym zakresie był przekład na język polski dzieła niemieckiego badacza Wilhelma Preyera (1841–1897) pt. *Rozwój umysłowy dziecka od pierwszego dnia życia oraz wskazówki do czynienia obserwacji dla rodziców i wychowawców* (1895).

Budzińskiej. Jako słuchaczka prelekcji na Uniwersytecie Latającym znacząco rozwinęła swoje zainteresowania pedagogiką i psychologią. Nawiązała kontakt z redakcją „Przeglądu Pedagogicznego", co jeszcze bardziej wpłynęło na rozwój jej zainteresowań nowoczesną pedagogiką i psychologią. W 1895 r. opublikowała książkę pt. *Nauka w domu: przewodnik dla wychowawców*, która zawierała wiele praktycznych wskazówek odnośnie domowej edukacji. Niedługo później ukazał się jej podręcznik zatytułowany *Gramatyka polska dla dzieci zaczynających się uczyć systematycznie. Z przykładami, ćwiczeniami i wskazówkami dla nauczycieli* (1898). Ważnym opracowaniem Szycówny była rozprawa pt. *Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej* (1906). To studium ukazywało czytelnikom znaczenie języka polskiego w niełatwej walce o zachowanie polskości narodu, utrzymaniu jego tożsamości narodowej. W schyłkowym okresie zaborów Szycównę interesowały również zagadnienia z zakresu pedeutologii. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości podjęła się redagowania „Szkoły Powszechnej", która była kwartalnikiem wydawanym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. – G. Michalski, *Kierunki działalności naukowo-pedagogicznej Anieli Szycówny i jej współpraca z „Ruchem Pedagogicznym"*, „Ruch Pedagogiczny", R. 85: 2014, nr 3, s. 37–43.

13 S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968.

14 W. Bobrowska-Nowak, *Psychologia*, [w:] *Historia nauki polskiej*, dz. cyt., cz. 3, s. 907.

W przededniu pierwszej wojny światowej wynikami swoich badań w dziedzinie pedologii dzieliła się z polskim środowiskiem naukowym pracująca w Brukseli Józefa Joteyko (1866–1928)[15]. Słynęła ona z wysokiej jakości studiów w obszarze psychologii eksperymentalnej poszerzających wiedzę o rozwoju fizycznym dzieci, ich inteligencji, zmysłach, pamięci. Joteyko brała udział w licznych sympozjach naukowych, wykładała na francuskich uczelniach, a w 1912 r. założyła w Brukseli Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny. We wrześniu 1911 r. zaplanowano, staraniem Towarzystwa Pedologicznego we Lwowie, cykl wykładów Joteyko. Z działalnością naukową

[15] Józefa Joteyko pochodziła z ziemi kijowskiej. W wieku dziewięciu lat przeniosła się wraz z rodzicami do Warszawy. Nie odebrała wykształcenia szkolnego, lecz kształciła się w domu pod kierunkiem znakomitych nauczycieli. W 1896 r. udała się do Genewy, aby rozpocząć studia przyrodnicze. Po uzyskaniu bakalaureatu rozpoczęła w Brukseli studia z medycyny, które następnie kontynuowała w Paryżu. Tam doktoryzowała się w dziedzinie fizjologii, a jej praca doktorska została nagrodzona. W 1898 r. udała się ponownie do Brukseli, gdzie została zatrudniona w laboratorium psychofizjologicznym Uniwersytetu Brukselskiego, a po kilku latach pracy została kierownikiem tego laboratorium. Podjęła również dodatkową pracę w Instytucie Fizjologicznym Solvaya w Brukseli. Owocem zaawansowanej pracy naukowej Joteyko były rozprawy na temat szeroko rozumianej fizjologii. Dotyczyły one toksykologii i elektrofizjologii, anestezji nerwów i mięśni, kurczliwości mięśni, zmęczenia. Za swe przełomowe badania Joteyko była nagradzana przez Paryską Akademię Nauk, Paryską Akademię Medyczną, Collège de France, Królewskie Towarzystwo Nauk Medycznych i Przyrodniczych w Belgii. Wyniki badań tej uczonej zaciekawiały ekspertów z całego świata. Oprócz fizjologii Joteyko żywo zainteresowała się również psychologią. Prowadziła wykłady z psychologii eksperymentalnej i zgłębiała wiedzę na temat pedologii. Dzięki jej staraniom w 1912 r. powstał w Brukseli Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny. Podczas pierwszej wojny znalazła zatrudnienie w Collège de France. Wykłady prowadziła również na Sorbonie i uniwersytecie w Lyonie. Jesienią 1919 r. powróciła do Polski, gdzie przyszło jej pracować w bardzo trudnych warunkach. Objęła kierownictwo katedry psychologii pedagogicznej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Redagowała „Polskie Archiwum Psychologii", które było ważnym źródłem wiedzy z psychologii teoretycznej i stosowanej, popularyzowało najnowszą literaturę psychologiczną. Joteyko była autorytetem naukowym dla młodych uczonych, którzy byli pod dużym wrażeniem jej osiągnięć badawczych. Odegrała dużą rolę w popularyzacji pedologii. Zob. M. Grzegorzewska, *Po zgonie prof. dr. Józefy Joteyko*, „Ruch Pedagogiczny", R. 15: 1928, nr 5, s. 129–136; O. Lipkowski, *Józefa Joteyko. Życie i działalność*, Warszawa 1968.

tej badaczki polscy pedolodzy wiązali znaczne nadzieje. Szycówna pisała w „Nowych Torach":

> Jak przed laty 25-ciu J.Wł. Dawid pobudził do gromadzenia postrzeżeń nad dziećmi, tak teraz dr Joteykówna pobudzić nas powinna do wywalczenia dla pedologii należnego jej miejsca w kształceniu nauczycieli. Dopiero wtedy gdy seminaria nauczycielskie i kursy pedagogiczne wprowadzą ten przedmiot do swego programu, tj. gdy obok gruntownego wykładu podstawowych pojęć z psychologii ogólnej dadzą swym wychowańcom znajomość metod, używanych przy badaniu dziecka i otrzymanych tą drogą wyników, gdy połączą teorię tego przedmiotu z ćwiczeniami praktycznymi; ogół nauczycieli i wychowawców polskich będzie zdolnym do pracy nad postępem nauki i sztuki wychowania[16].

Opublikowanie wykładów Joteyko, zawierających bogactwo informacji z zakresu pedologii, dało polskim czytelnikom cenną lekturę zapoznającą ich z aktualnymi badaniami nad dzieckiem.

U schyłku niewoli narodowej popularyzatorami idei nowego wychowania byli u nas także inni pedagodzy. Nie sposób pominąć Henryka Rowida (1877–1944)[17] czy Marii Lipskiej-Librachowej (1878–

[16] A. Szycówna, *Wykłady pedologii w Warszawie*, „Nowe Tory", R. 6: 1911, t. 1, s. 160.

[17] Henryk Rowid (właśc. Naftali Kanarek) pochodził z Rzeszowa. Studia odbył na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie uzyskał stopień doktora filozofii (1911). Już przed pierwszą wojną światową wykazywał duże zainteresowanie zagadnieniami związanymi z kształceniem nauczycieli oraz nowymi ideami w wychowaniu, które kształtowały się pod wpływem ruchu nowego wychowania. Pragnąc zgłębić wiedzę w tym zakresie, podróżował do Belgii i Niemiec. Wiedzę o nowych prądach edukacyjnych poszerzał również w okresie międzywojennym, kiedy to odbył wyjazdy naukowe do Niemiec, a także Austrii, Francji oraz Szwajcarii. Aktywnie działał w Związku Nauczycielstwa Polskiego, z ramienia którego w latach 1912–1933 redagował „Ruch Pedagogiczny", będący jednym z najważniejszych polskich czasopism pedagogicznych w tym okresie. Od 1913 r. kierował Wakacyjnymi Kursami Uniwersyteckimi w Zakopanem, które odegrały dużą rolę w dokształcaniu nauczycieli. Po odrodzeniu państwa polskiego przyczynił się do powstania w Krakowie Państwowych Kursów Nauczycielskich, które w 1928 r. zostały przemianowane w Państwowe Pedagogium. W Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego Rowid prowadził wykłady z psychologii pedagogicznej, a od 1931 r. wykładał w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach pedagogikę ogólną. Tam też (1934) podjął się redakcji czasopisma „Chowanna". Opublikował cenne rozprawy naukowe. Spośród nich warto wymienić: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia* (1926), *System daltoński w szkole powszechnej* (1927), *Nowa organizacja*

1955)[18], których artykuły zamieszczane w czasopismach wnosiły bez wątpienia nowe wiadomości do polskiej wiedzy o pedologii. W rezultacie tuż przed wybuchem pierwszej wojny światowej środowisko polskich pedagogów i psychologów posiadało publikacje dające podstawowe informacje o ruchu nowego wychowania. Zapoczątkowywane w polskich warunkach badania pedologiczne, a także publikacje ujmujące najważniejsze problemy ruchu nowego wychowania,

---

studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą (1931), *Środowisko i jego funkcja wychowawcza* (1935), *Podstawy i zasady wychowania* (1946) – W. Bieńkowski, *Rowid Henryk (1877–1944)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 32, Wrocław–Warszawa–Kraków 1989–1991, s. 338–341; F. Inglot, *Henryk Rowid (1877–1944)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", R. 1: 1947, nr 2, s. 191–193.

[18] Maria Lipska urodziła się w powiecie rypińskim. W okresie dzieciństwa kształciła się w domu oraz na pensji w Warszawie. Do tego miasta przeprowadziła się ze swoimi rodzicami w 1904 r. Dało jej to możliwość uczestniczenia w zajęciach oferowanych przez tajny Uniwersytet Latający, gdzie zaciekawiły ją wykłady z psychologii Adama Mahrburga. W 1908 r. wraz ze swym mężem Ludwikiem Librachem udała się do Belgii, gdzie podjęła studia na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Brukseli. Tam pogłębiała swą wiedzę z psychologii m.in. pod kierunkiem Józefy Joteyko. Owocem studiów był dyplom doktora nauk pedagogicznych. Po powrocie do kraju (1914) Lipska-Librachowa rozpoczęła wieloletnią pracę pedagogiczną, ucząc m.in. psychologii w Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. Elizy Orzeszkowej, w Państwowym Pedagogium im. S. Konarskiego. Duże znaczenie miało dla niej prowadzenie wykładów z psychologii pedagogicznej na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. Po drugiej wojnie światowej związała się z Uniwersytetem Łódzkim, obejmując tam Katedrę Psychologii Wychowawczej. Pracując naukowo, współpracowała z redakcją różnych czasopism (takich jak „Kwartalnik Psychologiczny", „Przegląd Filozoficzny", „Przegląd Pedagogiczny", „Rocznik Pedagogiczny", „Ruch Pedagogiczny"), pisząc do nich artykuły. Ogłaszała również opracowania książkowe. W środowisku naukowym ceniono takie jej prace, jak m.in. *Szkoła ludowa, jej zadania i cele* (1916), *O metodach nauczania w szkole elementarnej* (1918), *Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12* (1922), *Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach* (1933). Pod jej redakcją ukazała się ważna, pionierska zbiorowa praca pt. *Dziecko wsi polskiej* (1934). Zainteresowania naukowe Lipskiej-Librachowej były szerokie. Z pedologią wiązały się jej rozważania na temat psychologii dziecka, psychologii wychowawczej, rozwoju dziecka w różnych sferach. Na bieżąco śledziła innowacyjne tezy pedagogiczne związane z ruchem nowego wychowania. – T. Małkiński, *Maria Lipska-Librachowa (1878–1955)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", R. 21: 1978, nr 2, s. 167–177; S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974.

stworzyły przed 1918 r. fundamenty wiedzy o dziecku i dzieciństwie. Ta wiedza nie była wówczas jeszcze w pełni wykorzystywana, niektórzy podchodzili do innowacji pedagogicznych z dużym dystansem. Stopniowo rosło jednak zrozumienie dla potrzeby szerszego zainteresowania się ruchem nowego wychowania, poznania zasadniczych tez pedagogicznych głównych liderów nowatorskiej myśli wychowawczej. Na taką postawę wpływały również wyjazdy naukowe za granicę, gdzie obserwowano nowatorskie metody pracy z dziećmi i ogólny optymizm edukacyjny. Raporty z tych wyjazdów ukazują ekscytację i w wielu obszarach zafascynowanie innowacyjną myślą edukacyjno-wychowawczą.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 r. stworzyło nowe warunki do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej i recepcji zagranicznych idei edukacyjno-wychowawczych. Polska nauka i oświata nie były już wówczas skrępowane rozporządzeniami zaborców, mogły swobodnie się rozwijać, wnosząc do skarbnicy światowej wiedzy nowe wartości. Rozwój szkolnictwa na różnych stopniach determinował wzrost zainteresowania nowymi prądami w pedagogice i psychologii. Przybywało pracowników nauki i wykształconych nauczycieli, którzy zgłębiali swą wiedzę o nowoczesnych trendach oświatowo-wychowawczych. Na polskim rynku wydawniczym pojawiało się coraz więcej tłumaczeń zagranicznego piśmiennictwa pedagogicznego, które wnosiło nowe treści do rozważań nad dzieckiem i dzieciństwem[19]. Spolszczono wówczas najważniejsze dzieła stanowiące fundament rozważań nad ruchem nowego wychowania. Były one poprzedzane przedmowami wytrawnych polskich znawców zagadnień pedagogicznych. Coraz większa liczba Polaków brała udział w kongresach pedagogicznych, spotykając na nich najwybitniejszych teoretyków i praktyków pracy wychowawczej z dziećmi. W dwudziestoleciu międzywojennym Polskę odwiedzili znakomici zagraniczni pedagodzy i psycholodzy. Byli to m.in. Édouard Claparède (1873–1940), Adolphe Ferrière (1879–1960), Jean Piaget (1896–1980) czy Carleton W. Washburne (1889–1968)[20].

W światowej pedagogice okresu międzywojennego jednym z głównych kierunków pedagogicznych była pedagogika

[19] J. Wnęk, *Polskie przekłady literatury zagranicznej 1918–1939*, Kraków 2006.

[20] L. Grochowski, *Udział Polski w międzynarodowym ruchu pedagogicznym w okresie międzywojennym*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 27, 1984, s. 177–207.

indywidualistyczna ściśle wiążąca się z ruchem nowego wychowania. Przedstawiciele tego kierunku za najcenniejszą wartość uważali stosowanie takich metod i celów wychowania, które sprawiają, że dziecko jest kształtowane jako indywidualność. Nawiązywali przy tym do poglądów na naturę dziecka Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), Lwa Tołstoja (1828–1910), Ludwika Gurlitta (1855–1931) i Key. Idee wychowania przedstawicieli pedagogiki indywidualistycznej na pierwszy plan wysuwały postulaty zapewnienia swobody dziecku, usunięcia dyscypliny z wychowania i wszelkiej karności godzącej w indywidualność dziecka[21]. Nauczyciel-wychowawca miał pełnić rolę jedynie obserwatora-opiekuna. Bujnie rozwijające się wówczas próby nowego wychowania czerpały z odkryć psychologii rozwojowej i wychowawczej. Dzieci wychowane w myśl nowych zasad „miały być zawiązkiem nowego społeczeństwa, wolnego od zakłamania i niesprawiedliwości, nietolerancji i przymusu, oddanego swobodnej i twórczej pracy"[22].

W okresie międzywojennym modne były jeszcze niektóre koncepcje pedagogiki indywidualistycznej, które powstały przed pierwszą wojną światową. Karierę robiła nowatorska metoda Montessori, która znalazła naśladowców w wielu krajach na świecie. Włoska pedagog, podróżując do licznych państw, dzieliła się swymi spostrzeżeniami związanymi z pracą z dziećmi w wieku przedszkolnym, nie tylko za pomocą pióra, i zyskiwała coraz więcej zwolenników promowanych przez siebie koncepcji. Powstała ogromna literatura pedagogiczna w różnych językach o systemie Montessori. Również w Polsce jej metoda zyskała zwolenników, którzy upowszechniali jej zasady w pracy z dziećmi oraz za pomocą słowa pisanego. Przywiązywanie przez Montessori znaczenia do pozostawiania dziecku pełnej swobody i rozwijania jego zmysłów było różnie oceniane przez pedagogów. Większość w upodabnianiu przedszkola do domu rodzinnego i eksponowaniu wolności w wychowaniu dostrzegała nieszablonowość w pracy z dziećmi i coś godnego naśladowania. Pedagodzy szerzej zainteresowali się materiałami dydaktycznymi proponowanymi przez Montessori do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi. Te materiały miały na celu rozwijanie narządów zmysłów dziecka. Pod

[21] B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947, s. 14–15.

[22] L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX w.*, Warszawa 1962, s. 155.

wpływem teorii Montessori podejmowano dyskusje nad rolą zabawy w życiu dziecka[23].

Mniej popularny od systemu Montessori był laboratoryjny plan daltoński (nazwa od szkoły średniej w Dalton, gdzie został wprowadzony w 1920 r.) Amerykanki Helen Parkhurst (1887–1957). Jej książka pt. *Wykształcenie według planu daltońskiego* została przetłumaczona na wiele języków, w tym na polski. Założenia planu daltońskiego bazowały na przeświadczeniu, że samodzielna i indywidualna praca połączona z wykorzystaniem zainteresowań i inteligencji uczniów przyniesie najbardziej pożądane rezultaty, wpłynie na rozwój uzdolnień wychowanków i ukształtuje ich charakter. Uczniowie pracowali w małych grupach i mieli możliwość wyboru przedmiotów nauczania. W laboratoriach i pracowniach realizowali pod nadzorem nauczyciela różne programy (minimalny, normalny, maksymalny) dostosowane do ich możliwości umysłowych i tempa pracy. Eksperyment daltoński prowadził do wyrobienia u uczniów odpowiedzialności, samodzielności i systematyczności, uczył myślenia i kształtował zainteresowania, budował zapał do nauki. Plan daltoński zaciekawił swą innowacyjnością spore grono pedagogów na całym świecie. Wincenty Okoń oceniał po latach:

> Plan daltoński opierał się na złudnym przekonaniu, że pracę lekcyjną, opartą na bezpośrednim współdziałaniu nauczyciela i uczniów, można zastąpić pracą samych uczniów. Tworząc go, H. Parkhurst trafnie dostrzegła podstawową wadę szkoły tradycyjnej – bierność uczniów i szablonowość nauczycieli, lecz zamiast uzdrowić pracę lekcyjną, niemal w całości ją wyrugowała, dając na to miejsce indywidualne uczenie się młodzieży w pracowniach szkolnych. W ten sposób nauczanie zostało niemal pozbawione swego społecznego charakteru, stało się natomiast indywidualnym odrabianiem „przydziałów pracy" przez uczniów i comiesięcznym kontrolowaniem efektów tej pracy przez nauczycieli[24].

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej powstał również tzw. system Winnetki, którego twórcą był Washburne. Pracując w miejscowości Winnetka koło Chicago, opracował metody

---

[23] J. Dybiec, *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych", t. 30, 1983, s. 5–27; E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996.

[24] W. Okoń, *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, praca zbiorowa pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, s. 14.

i program nauczania, które miały zapewnić kształcenie jednostek twórczych pełnych kreatywnej inicjatywy. Program nauczania tworzyło szereg przedmiotów podstawowych i fakultatywnych. Duży nacisk kładziono na samokształcenie uczniów, a wiele treści z poszczególnych przedmiotów podanych było w formie testów. Ułatwiało to nauczycielom ocenę postępów uczniów w nauce i promowanie ich do następnego etapu kształcenia. System Winnetki umożliwiał najzdolniejszym uczniom wcześniejsze ukończenie edukacji. Był szczególnie popularny w amerykańskim szkolnictwie, mniej natomiast znany i stosowany w Europie. Zaciekawiał pedagogów swym przekazem o potrzebie kształcenia przyszłych pokoleń na ludzi pomysłowych, wcielających w życie zasady pracy twórczej. Metoda winnetkowska była przez długie lata stosowana w szkołach amerykańskich[25].

Również amerykańskiej myśli edukacyjnej pedagogika zawdzięcza opracowanie modelu nauczania pod kierunkiem, którego twórcą był profesor z Wirginii – Alfred Lawrence Hall-Quest (1879–1971). Jego książka pt. *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej* ukazała się w polskim tłumaczeniu w 1932 r. Autor pisał w przedmowie:

> Stoję tu na stanowisku, że uczenie się pod kierunkiem odnosi się nie tyle do słuchania lekcji, ile do uczenia się lekcji. Nauczyciel, który stara się nauczyć swych uczniów, jak mają się uczyć, nie interesuje się wyczynami pamięci. Musimy, naturalnie, mieć godziny lekcyjne, gdyż syntetyczne powtarzanie materiału jest rzeczą doniosłą, a i streszczanie jego jest niezbędne. Ale przy starannie zorganizowanym kierowaniu uczeniem się nauczyciel przekona się, że mniej mu będą potrzebne lekcje o dawnym charakterze. A w ciągu godziny uczenia się znajdzie się dosyć podstaw do wystawiania stopni[26].

Hall-Quest wychodził z założenia, że realizacja poszczególnych zadań w szkole pod przewodnictwem nauczyciela, który jako korepetytor będzie nie tylko pomagał uczniom w zdobywaniu wiedzy, ale również uczył ich zaradności, inicjatywy, kreowania własnych opinii, przyniesie spore korzyści pedagogiczne. Całość nauczania pod kierunkiem miała za cel przede wszystkim rozwijać indywidualność uczniów, wpajać zasady zaradności życiowej i samodzielnego myślenia.

Zręby pedagogiki indywidualistycznej budował również szwajcarski pedagog i psycholog Claparède. Ten genewski uczony, założyciel instytutu Jana Jakuba Rousseau, stworzył teorię wychowania

[25] Tamże, s. 14–15.

[26] *Przedmowa autora*, [w:] A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, tł. I.M. Szymaniukówna, Lwów–Warszawa 1932, s. 10.

funkcjonalnego i opracował koncepcję szkoły na miarę. Proponowane przez niego metody pracy z uczniami miały podobne założenia do przedstawionych w technice Winnetki i systemie daltońskim. Kluczowa w procesie edukacyjnym miała być prawidłowa organizacja pracy dydaktycznej. W szkole na miarę uczniowie wybierali stosownie do swych zdolności przedmioty nauczania, pracowali indywidualnie w odpowiednio urządzonych pracowniach. Claparède w dziele *Szkoła na miarę* pisał:

> I dzieci nasze nie mogą również rozwinąć posiadanej inteligencji inaczej, jak w pewnym środowisku, sprzyjającym działaniu tej inteligencji. Widzimy zatem, że taki system, jak wolny wybór przedmiotów, który uwzględnia uzdolnienia i pobudza tkwiące w nich zadatki, nie tylko że nie przynosi szkody kulturze intelektualnej, ale, przeciwnie, może być raczej uważany za warunek konieczny takiej kultury[27].

Teorie wychowania Claparède'a podkreślały rolę zabawy w rozwoju dziecka, zwracały uwagę na etapy rozwoju psychicznego młodego człowieka. Dziecko miało być w centrum zainteresowania wychowawców i nauczycieli, a wychowanie dostosowane do jego potrzeb miało czynić je szczęśliwym i zapewniać mu pomyślną przyszłość. To wychowanie na miarę dziecka miało być zatem zgodne z jego naturalnym rozwojem, urzeczywistniać jego pragnienia, rozwój psychiczny i fizyczny.

Należy jeszcze wspomnieć o metodzie tzw. ośrodków zainteresowań, którą opracował i zastosował belgijski psycholog i pedagog Ovide Decroly (1871–1932). Pionierskość jego myśli polegała m.in. na tym, że wychodził z założenia, iż nowa szkoła musi dążyć do tego, by usposabiać dziecko do życia przez życie. W swych koncepcjach pracy z dziećmi odszedł od kształcenia polegającego na podziale materiału nauczania na lekcje i przedmioty. Zaproponował natomiast pracę aktywizującą, uwzględniającą naturalne zainteresowania dzieci. Bazując na ideach zasad poglądowości, rozwijania zainteresowań dziecka, stworzył metodę pracy z dziećmi, która z czasem oparła się całkowicie na zasadzie tzw. ośrodków zainteresowań, w której niepoślednią rolę odgrywały również kształcące zabawy. Ośrodki zainteresowań stanowiły „tematy zajęć oparte na zainteresowaniach dzieci i mające bezpośredni związek z ich życiem"[28]. Głoszona przez

---

[27] É. Claparède, *Szkoła na miarę*, tł. Z. Ziembiński, Warszawa 1930, s. 38.

[28] W. Okoń, *Ruch eksperymentalny*…, dz. cyt., s. 11.

Decroly'ego zasada „wychowania przez życie dla życia" uwzględniała potrzeby rozwojowe dzieci, a proces dydaktyczny realizowany w pracowniach czy podczas wycieczek pozwalał im lepiej zrozumieć otaczającą przyrodę i zjawiska społeczne. Twórczość Decroly'ego stała się przedmiotem zainteresowania już przed pierwszą wojną światową. Jego studium pt. *Gry wychowawcze* zostało wydane w języku polskim w 1931 r. Przez niektórych historyków wychowania idee edukacyjne Decroly'ego bywają zaliczone do nurtu socjologizmu pedagogicznego. Tak jest również w przypadku Johna Alforda Stevensona (1886–1949) znanego jako twórca tzw. metody projektów.

W idee nowego wychowania wpisują się także koncepcje pedagogiczne Petera Petersena (1884–1952), który stworzył jenajski plan nauczania polegający m.in. na przyznawaniu prymatu wychowania nad nauczaniem, zastępowaniu nauczania przedmiotowego nauczaniem problemowym. Kształcenie odbywało się w niewielkich grupach, a nauczyciele pełnili rolę przewodników – doradców, starali się animować niektóre działania uczniów. Znawca niemieckiej pedagogiki reformy Mirosław S. Szymański podkreśla, że Petersen był w okresie międzywojennym czynnym uczestnikiem szybko krzewiącego się ruchu nowego wychowania, brał udział w kongresach naukowych, udanie popularyzując swoje koncepcje pedagogiczne[29]. Wiedza o jego poglądach docierała również do Polski. W 1934 r. ukazała się w polskim przekładzie jego książka pt. *Szkoła wspólnoty życia. Plan jenajski wolnej powszechnej szkoły ludowej*. Wcześniej, bo w 1932 r., Józef Mirski wydał niewielką książkę pt. *Plan jenajski jako szkoła wspólnoty*. Publikacje o twórczości Petersena ukazały się również w „Ruchu Pedagogicznym", „Pracy Szkolnej" oraz „Kwartalniku Pedagogicznym".

Pedagogika indywidualistyczna okresu międzywojennego była jednym z głównych kierunków pedagogicznych tamtych czasów. W porównaniu z okresem sprzed pierwszej wojny światowej jeszcze bardziej ubogaciła swą teorię i zakwitła w wielu krajach. Odrzucając praktykę edukacyjno-wychowawczą dawnej szkoły oraz uwzględniając uzdolnienia i zainteresowania dzieci, stawiała je w centrum wszelkich działań pedagogicznych, odradzała nauczycielom ingerowanie w pracę dzieci. Nowoczesne podejście pedagogiczne do wychowania

[29] M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992, s. 178–181.

dzieci bez wątpienia kształtowało ich indywidualność, pokazywało nowe możliwości edukacyjne i wychowawcze. Różne koncepcje pedagogiki indywidualistycznej stały się głośne i modne w dużej mierze dzięki wydanym monografiom ujmującym ich kluczowe założenia. Te publikacje coraz częściej trafiały do nauczycieli, edukując ich i zachęcając do poszerzenia swojej wiedzy o nowym wychowaniu. W rezultacie znajomość pedagogiki indywidualistycznej znacznie wzrosła u nas po 1918 r. w porównaniu z okresem zaborów. Była ona jednym z najważniejszych kierunków pedagogicznych, systematycznie budując swą pozycję w teorii i praktyce edukacyjnej.

W Polsce okresu międzywojennego w coraz szerszym zakresie realizowano eksperymenty pedagogiczne uwzględniające w dużym zakresie nowatorstwo pedagogiczne. Na podatny grunt padały hasła szkoły pracy. Powstałe w 1920 r. w stolicy Towarzystwo Szkoły Pracy powołało w Ostrowie koło Wielenia Gimnazjum Humanistyczne. W tym czasie aktywnie w popularyzację zasad szkoły pracy włączyła się Aniela Gorzycka-Wieleżyńska, założycielka Towarzystwa Zwolenników Szkoły Pracy Samorozwojowej (1923). Niedługo potem idee szkoły pracy zaczęto wprowadzać w takich placówkach, jak: Szkoła Doświadczalna w Łodzi, Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie czy Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. Szkołą w Rydzynie kierował Tadeusz Łopuszański. Funkcjonowały tam różne koła naukowe, swoją działalność rozwijał samorząd uczniowski, a nauczyciele byli zobligowani do pracy naukowej. Stosowane innowacje dydaktyczne wprowadzały do nauczania nowe metody i poszerzały tradycyjne treści kształcenia. Oryginalną działalność edukacyjną prowadziło reaktywowane w 1920 r. Liceum Krzemienieckie. Stosowane tam metody wychowawcze i dydaktyczne czerpały z obcych, nowatorskich wzorców edukacyjnych. Także w innych szkołach stosowano eksperymenty pedagogiczne. Warto wspomnieć m.in. o zastosowaniu systemu daltońskiego w Seminarium Nauczycielskim w Chełmie czy o wprowadzeniu metody Decroly'ego w Szkole Powszechnej im. Jana Kantego w Krakowie. W Chełmie dużą pomysłowość pedagogiczną wykazała Jadwiga Młodowska – prekursorka planu daltońskiego w Polsce. Z kolei w Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie realizowano eksperymentalne nauczanie pod kierunkiem. W Grodzisku Mazowieckim w jednej ze szkół testowano nauczanie grupowe, a w Sromowcach Wyżnych na Podhalu otwarto Koedukacyjną Szkołę Pracy Harcerskiej. Metodę harcerską

wcielił w życie w szkole w Mikołowie Aleksander Kamiński. Należy jeszcze wspomnieć o systemie mannheimskim, który wprowadzono w Szkole Powszechnej w Kozienicach[30]. Eksperymenty pedagogiczne realizowane w polskich warunkach wprowadziły do naszej pedagogiki nowe idee reformatorskie i silnie zaakcentowały główne założenia ruchu nowego wychowania. Pokazały zarazem, jak trudno jest zastosować obcą myśl edukacyjną w nowych warunkach, jakie tworzono w odradzającej się po wielu latach niewoli Rzeczypospolitej.

Problematyka nowego wychowania była coraz szerzej komentowana w polskiej literaturze pedagogicznej okresu międzywojennego, systematycznie rosła liczba publikacji ujmujących zagadnienia pedologiczne, spolszczano najważniejsze prace poświęcone nowemu wychowaniu[31]. W polskich pracach pedagogicznych pojawiały się nawiązania do ruchu nowego wychowania, precyzowano jego idee, komentowano i oceniano treść tłumaczeń zagranicznej literatury pedologicznej. Dużą rolę w popularyzacji nowych idei pedagogicznych odegrały czasopisma pedagogiczne, z których redakcją współpracowało coraz więcej autorów interesujących się ruchem nowego wychowania. Na łamach czasopism analizowano myśl edukacyjno-wychowawczą jego czołowych przedstawicieli, zamieszczano recenzje książek traktujących o nowym wychowaniu. Wiedzę upowszechnianą w czasopismach uzupełniały przedmowy pisane przez polskich pedagogów i psychologów do rozpraw zagranicznych pedologów wydawanych w języku polskim. Rosło wówczas zaciekawienie psychologią rozwojową i wychowawczą, a niektóre polskie prace nawiązujące do ruchu nowego wychowania świadczyły o gruntownym rozumieniu koncepcji badania dziecka i dzieciństwa realizowanych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Europie Zachodniej. W centrum zainteresowania polskich pedagogów była nie tylko pedagogika Montessori, ale również w dużej mierze idea szkoły pracy, którą tak znakomicie popularyzował u nas Rowid. Niemal przez cały okres międzywojenny trwały rozważania polskich pedagogów nad wprowadzeniem do polskich szkół metod i form pracy

---

[30] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963; F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1984.

[31] C.H. Henderson, *Nowe wychowanie*, tł. I. Moszczeńska, Warszawa–Kraków 1925.

proponowanych przez ruch nowego wychowania[32]. Ich wypowiedzi na temat światowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem świadczyły bez wątpienia o rosnącym zainteresowaniu ruchem pedologicznym. Poszerzało się grono pedagogów zdobywających wiadomości o nowatorskiej myśli pedagogicznej i chcących jej elementy wprowadzić do polskiej praktyki edukacyjno-wychowawczej.

Nie brakowało również głosów sceptycznych co do osiągnięć propagatorów nowego wychowania. Tak było i w późniejszych latach. Ludwik Chmaj w wydanej w 1962 r. książce pt. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku* stwierdził:

> Próby te nie spełniły pokładanych w nich nadziei. U ich podstawy leżała bowiem fałszywa wiara w sam rozwój naturalny, wolny od wszelkiego wpływu nie tylko środowiska społecznego, w jakim normalnie każde dziecko żyje, ale i od wpływu nauczyciela, którego interwencja wychowawcza powinna być całkowicie niewidoczną. Jakkolwiek zasady nowego wychowania rozluźniły sztywny system starej praktyki szkolnej, to jednak ani szkół, ani społeczeństwa nie odrodziły. Dzieci ze szkół eksperymentalnych, wszedłszy w życie szybko się do niego przystosowały, dowodząc tym, że bez przebudowy ustroju społecznego nie da się zrealizować wychowania nowego człowieka i społeczeństwa[33].

Cele i zadania wydawnictwa

W dotychczasowej literaturze historyczno-pedagogicznej brakuje edycji naukowej źródeł traktujących o ruchu nowego wychowania. Ukazały się natomiast liczne opracowania, które w różnym stopniu przybliżają tematykę pedologiczną. Najbardziej obszernym studium z tego zakresu jest monografia Jędrzeja Sobczaka pt. *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (wyd. 2. zmienione, Bydgoszcz 1998). Interesującym opracowaniem jest również dzieło *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*[34]. Niniejsze wydawnictwo ma za zadanie wypełnić chociaż częściowo lukę w braku publikacji źródłowych

---

[32] J. Sobczak, *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998.

[33] L. Chmaj, dz. cyt., s. 155.

[34] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstęp B. Suchodolski, Wrocław 1963.

dotyczących tematyki ruchu nowego wychowania. Jest ono niezbędne nie tylko w badaniach naukowych nad tymi problemami, ale także w większym stopniu w dydaktyce uniwersyteckiej. Z przygotowanych źródeł mogą korzystać studenci kierunków humanistycznych i społecznych, a przede wszystkim studenci pedagogiki, którzy w ramach przedmiotu historia myśli pedagogicznej omawiają powyższą problematykę. Wydane przed laty przez Stefana Wołoszyna *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* poruszają te zagadnienia jedynie w niewielkim zakresie.

W niniejszym tomie znajdują się różnego rodzaju źródła rzucające wiele światła na skomplikowane dzieje ruchu nowego wychowania i recepcji nowatorskiej myśli pedagogicznej w Polsce. Na uwagę zasługują bez wątpienia źródła z początku XX w., które przyniosły polskim pedagogom pionierską wiedzę o pedologii. Opracowania Lipskiej-Librachowej, Rowida czy Szycówny dostarczyły ogólnej charakterystyki nowatorskiej myśli pedagogicznej, która od schyłku XIX w. bujnie się rozwijała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Europie Zachodniej. Dla współczesnego czytelnika teksty powyższych autorów są cennym źródłem informacji o kształtowaniu się początkowych idei edukacyjnych związanych z ruchem nowego wychowania. Wartość poznawczą posiadają bez wątpienia również pierwsze polskie prace o systemie Montessori, opracowania z okresu międzywojennego traktujące o koncepcjach pedagogicznych Deweya czy różnych innowacjach edukacyjnych realizowanych przez przedstawicieli pedagogiki indywidualistycznej. Wiedza zawarta w tych publikacjach, a także sprawozdaniach z podróży na zagraniczne kongresy pedologiczne, stanowi wartość informacyjną nie do przecenienia zarówno z dydaktycznego, jak i naukowego punktu widzenia. Studentom przyniesie wiadomości o różnych formach pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą, a dla badaczy dziejów edukacji może być drogowskazem do dalszych prac i poszukiwań źródeł do historii nowatorskich koncepcji pedagogicznych w dobie zaborów i dwudziestoleciu międzywojennym.

Całość wydawanych w tym tomie źródeł daje ogólną wizję wiedzy polskich pedagogów i psychologów przełomu XIX i XX w. oraz dwudziestolecia międzywojennego o ruchu nowego wychowania na świecie. Z treści źródeł emanuje zapał autorów do poznawania i recypowania w polskich warunkach idei pedologicznych, stałego

zgłębiania informacji o tym, co nowego w wychowaniu i nauczaniu proponują światowi pedagodzy, co o dziecku mówią eksperci z psychologii rozwojowej i wychowawczej. Polacy publikujący prace o ruchu nowego wychowania dostrzegali także niedostatki proponowanych przez pedagogikę indywidualistyczną innowacji pedagogicznych. Między innymi twierdzili, że nie wszystkie rozwiązania wychowawcze i edukacyjne można z powodzeniem wprowadzić do szkół, a danie dzieciom pełnej swobody może przynieść więcej szkody niż korzyści w formowaniu ich charakteru. Wprowadzane w Polsce innowacje pokazały bowiem, jak trudno jest w polskich warunkach realizować pierwiastki obcej myśli pedagogicznej, na jaki opór napotykają wśród części nauczycielstwa zagraniczne koncepcje oświatowo-wychowawcze. Gros pedagogów wyrażało przekonanie, że najlepsze dla młodego pokolenia Polaków są rodzime wzorce i tradycje wychowawcze oparte na dawnych i aktualnych ideach edukacyjnych, a mające za podstawę patriotyzm i przywiązanie do tego wszystkiego, co stanowi o polskości. Taki punkt widzenia szczególnie ujawnił się w odrodzonej Polsce, kiedy wprowadzano w życie zasady wychowania narodowego i państwowego.

Ogłoszenie drukiem tomu źródeł zawierającego wybór prac dotyczących ruchu nowego wychowania może stanowić dla historyków wychowania inspirację do podjęcia pogłębionych badań nad historią dziecka i dzieciństwa. W tym zakresie istnieją jeszcze obszary niezbadane, wymagające opisu i interpretacji. Widoczne jest to szczególnie odnośnie do okresu sprzed 1918 r., kiedy na ziemie polskie przenikały pierwsze wiadomości o nowatorskich studiach pedologicznych. Istnieje potrzeba dalszych badań nad recepcją w Polsce ruchu nowego wychowania, ukazania skomplikowanych problemów związanych z próbami wprowadzania do polskich szkół innowacyjnych idei edukacyjno-wychowawczych. Wydawane źródła mogą również zgłębić sens rozważań pedagogicznych takich wybitnych i błyskotliwych przedstawicieli nowatorskiej myśli pedagogicznej, jak Claparède, Decroly, Dewey, Key czy Montessori. Szczególnie o Montessori i Deweyu powstało w języku polskim w XX w. wiele prac. Te napisane w okresie międzywojennym są fundamentalne dla współczesnych prac i studiów nad poglądami pedagogicznymi włoskiej pedagog i amerykańskiego przedstawiciela progresywizmu. Należy również zaznaczyć, że pedagogika Montessori przeżywa we

współczesnym świecie renesans. Podczas gdy inne idee ruchu nowego wychowania są już w większości przeszłością, myśl pedagogiczna włoskiej pedagog jest wciąż żywa.

Układ źródeł

W niniejszym tomie znajdują się różne źródła dotyczące ruchu nowego wychowania. Są to przede wszystkim pierwsze opracowania na temat pedologii publikowane w czasopismach przed pierwszą wojną światową i w *Encyklopedii wychowawczej*, artykuły ogłaszane w okresie międzywojennym na temat ruchu nowego wychowania, przedmowy do tłumaczeń zagranicznych autorów napisane przez polskich pedagogów i psychologów, sprawozdania z podróży naukowych za granicę w celu wzięcia udziału w kongresie lub zapoznania się z innowacjami w pedagogice. W tomie znajdują się również fragmenty niektórych książkowych opracowań traktujących o nowym wychowaniu. Dobór źródeł do publikacji jest bez wątpienia sprawą dyskusyjną. Zamiarem opracowującego ten wybór materiałów ukazujących elementy recepcji ruchu nowego wychowania w Polsce było zamieszczenie najważniejszych prac polskich autorów sprzed 1939 r. o szeroko rozumianej pedologii. Prace te nie znajdują się w zbiorach rękopiśmiennych bibliotek, lecz były ogłoszone drukiem i czytane w momencie ukazywania się przez osoby zainteresowane nowatorską myślą pedagogiczną. Publikacje stanowiły dla polskich czytelników na przełomie XIX i XX w. oraz w okresie międzywojennym pierwszorzędne źródło informacji o rodzącym się i szybko rozkwitającym w wielu krajach świata ruchu nowego wychowania. Stanowiły impuls do coraz energiczniejszego pozyskiwania wiedzy pedagogicznej z zagranicy, tłumaczeń obcego piśmiennictwa pedagogiczno-psychologicznego na język polski.

W niniejszym wydawnictwie starano się najpierw ukazać wypowiedzi na temat ruchu nowego wychowania z okresu sprzed pierwszej wojny światowej, a więc pierwsze opinie polskich pedagogów o rodzących się nowatorskich ideałach wychowawczych. Następnie zamieszczone zostały źródła dotyczące poszczególnych przedstawicieli ruchu nowego wychowania oraz źródła dokumentujące podróże naukowe Polaków za granicę w celu poszerzania wiedzy o pedologii. Tom otwierają zatem źródła, które powstały na początku XX w. Są to

materiały, które rzucają sporo światła na rozwój pedologii na świecie i pokazują, jakimi problemami pedagogicznymi szczególnie interesowali się polscy pedagodzy. W niniejszym opracowaniu na czele umieszczony został artykuł Lipskiej-Librachowej pt. *Pedologia, czyli pedagogika naukowa*. Był on drukowany pierwotnie w czasopiśmie „Wychowanie w Domu i Szkole" z 1910 r. Jego autorka była w późniejszych latach profesorem Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytetu Łódzkiego. Na początku XX stulecia współorganizowała Polski Związek Nauczycielstwa. Jej twórczość pedagogiczna w pełni rozkwitła w dwudziestoleciu międzywojennym. W omawianym źródle Lipska-Librachowa omówiła pochodzenie nazwy „pedologia", zarysowała zagadnienia dotyczące rozwoju ruchu pedologicznego, zwracając uwagę na rolę badaczy ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i z Europy Zachodniej w rozwoju tego ruchu. Charakterystyce poddane zostały również problemy budowania zrębów naukowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem w innych państwach, jak Szwajcaria czy Cesarstwo Rosyjskie. Osobne rozważania poświęciła różnicom między pedagogiką klasyczną a pedologią. Podjęła także próbę ukazania dotychczasowych zdobyczy pedologii. Obszerny tekst Lipskiej-Librachowej był u nas pionierskim, tak gruntownie opracowanym źródłem informacji o światowych badaniach nad dzieckiem.

Również w czasopiśmie „Wychowanie w Domu i Szkole" ukazał się artykuł Kazimierza Lutosławskiego pt. *Czy pedologia kiedykolwiek zastąpi pedagogię?* Lutosławski zapoznał się z ówczesnym nowatorstwem w pedagogice podczas studiów w Anglii, a szczególne zainteresowanie skupił na skautingu, którego był prekursorem na ziemiach polskich[35]. Jego rozważania pokazują ogólną orientację

[35] Kazimierz Lutosławski (1880–1924) – urodził się w Drozdowie pod Łomżą w rodzinie rolnika i przemysłowca. Początkowe wykształcenie zdobywał w domu, a gimnazjum ukończył w Rydze. W Zurychu uzyskał doktorat z medycyny. Przebywał w Londynie, gdzie zainteresował się nowymi systemami wychowania. W 1912 r. przyjął święcenia kapłańskie. Podczas pierwszej wojny światowej przebywał w Moskwie. W trakcie wojny polsko-bolszewickiej dał się poznać jako zaangażowany kapelan wojskowy. Był posłem na Sejm Ustawodawczy i Sejm I kadencji. Reprezentował poglądy bliskie Narodowej Demokracji. Był żywo zainteresowany innowacyjnymi ideami ruchu skautowego. Był twórcą krzyża harcerskiego – *Ś.p. ks. dr poseł Kazimierz Lutosławski*, „Gazeta Narodowa", R. 2: 1924, nr 3, s. 2; T. Szymański, *Ksiądz Kazimierz Lutosławski. Biografia kapłana, wychowawcy i polityka*, Drozdowo 2017.

w rozwijających się wówczas badaniach pedologicznych. Zwracał uwagę m.in. na nieścisłość pojęć używanych przez badaczy dziecka i dzieciństwa. Wyrażał przekonanie, że przed pedologami stoją bardzo dobre perspektywy studiów naukowych, ale to nie pedologia, a pedagogika będzie decydować o wychowaniu i kształceniu młodzieży. Artykuł Lutosławskiego tylko częściowo dotyczył zasadniczych problemów ówczesnej pedagogiki i pedologii. Pokazał jednak budzące się zainteresowanie nowatorską myślą pedagogiczną dążącą do zgłębienia wiedzy o dziecku.

W porównaniu z pracą Lutosławskiego o wiele szerszym i gruntowniejszym opracowaniem było hasło *Pedologia, czyli nauka o dziecku* przygotowane przez Szycównę do ósmego tomu *Encyklopedii wychowawczej* wydanego w 1912 r. Jej rozprawka na temat pedologii wniosła do polskich rozważań na temat światowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem nowe treści i była przed pierwszą wojną światową przewodnikiem po zagadnieniach nauki o dziecku. Autorka dała rys historyczny pedologii, wskazując, że ewolucja naukowych zainteresowań rozwojem dziecka kształtuje się już od końca XVIII w. Najszerzej, co zrozumiałe, omówiła badania pedologiczne z przełomu XIX i XX w., uznając je za fundamentalne dla zrozumienia całości spraw związanych z nowym wychowaniem. Szycówna pisała o entuzjazmie, jaki ogarnął badaczy dzieci, i o wielkich nadziejach pokładanych w nowatorskich badaniach naukowych. W swej publikacji gruntownie scharakteryzowała zadania nauki o dziecku i jej zakres, opisała metody badań pedologicznych. Oddzielne fragmenty swej pracy poświęciła rozwojowi badań pedologicznych na ziemiach polskich. Jako ich współtwórczyni posiadała pierwszorzędną wiedzę o polskich inspiracjach badań nad dzieckiem.

Kolejnym, interesującym źródłem są *Wykłady pedologii* Joteyko. Ukazały się one na łamach „Szkoły" z 1912 r. i były pokłosiem prelekcji wygłoszonych przez autorkę we Lwowie. Ta wybitna znawczyni fundamentów wiedzy pedologicznej scharakteryzowała jej stan w Europie Zachodniej. Opisała zadania pedologii, jej metody badawcze, wskazując na znaczenie poznawcze eksperymentów laboratoryjnych i doświadczeń czynionych za pomocą testów. *Wykłady pedologii* dostarczają informacji o rozwijających się badaniach pedologicznych w wielu krajach na świecie, w tym na ziemiach polskich. Joteyko podaje liczne nazwiska związane z ruchem nowego

wychowania, wykazuje bardzo dobrą orientację w światowej literaturze pedologicznej. Prowadząc w Belgii badania naukowe i uczestnicząc w kongresach, zdołała głęboko wniknąć w istotę rodzących się innowacyjnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Wygłoszone przez nią w stolicy Galicji wykłady i ich opublikowanie w poczytnym wśród nauczycieli czasopiśmie upowszechniło wiadomości z pedologii oraz omówiło dynamikę badań w tej dziedzinie w krajach przodujących w badaniach psychologiczno-pedagogicznych.

O światowej pedologii traktuje również artykuł Rowida pt. *Rzut oka na rozwój pedologii za granicą i w Polsce*, opublikowany w „Ruchu Pedagogicznym" z 1912 r. To źródło daje – podobnie jak prace Lipskiej-Librachowej, Szycówny i Joteyko – namiastkę wiedzy o rodzącym się ruchu pedologicznym. Rowid znał drogi rozwoju nauki o dziecku, podawał tytuły najważniejszych prac z tego zakresu, a za przełomowe w ukształtowaniu się badań doświadczalnych uznał założenie w Lipsku przez Wundta laboratorium psychologii doświadczalnej. Nawiązał do prac i studiów nad dzieckiem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie przeprowadzono pionierskie studia pedagogiczne i psychologiczne oraz założono Narodowe Towarzystwo Badania Dzieci. Rowidowi imponowała praca pedagogiczno-psychologiczna w zakresie badań nad dzieckiem wykonana przez niemieckich specjalistów, którzy dokładali wszelkich starań, aby maksymalnie spopularyzować wyniki badań pedologicznych i rozszerzyć ich zakres. Polski pedagog doceniał też badania francuskich uczonych, a szczególnie dokonania Bineta, który zbudował silne podstawy studiów z zakresu psychologii dziecka. W omawianym źródle znajdują się również rozważania o badaniach pedologicznych w Belgii, Włoszech, Anglii, Holandii, Rosji, Austro-Węgrzech. Rowid podjął także próbę charakterystyki nowej pedagogiki na ziemiach polskich, a zaczątków nowatorskiej myśli doszukiwał się m.in. w koncepcjach Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808–1869) – wybitnego filozofa i pedagoga doby romantyzmu. Doceniał prace Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi oraz coraz liczniejszy udział nauczycielstwa w kongresach i zjazdach naukowych.

W tej części tomu zamieszczone są również źródła autorstwa Izabeli Moszczeńskiej[36] i Jana Władysława Dawida. Moszczeńska prze-

[36] Izabela Moszczeńska (1864–1941) – urodziła się w Rzeczycy. Początkową edukację pobierała w domu rodzinnym, dużą uwagę przywiązywała do samokształcenia. Była utalentowaną tłumaczką oraz nauczycielką domową. Dzięki

tłumaczyła na początku XX w. głośne dzieło angielskiego psychologa Sully'ego pt. *Dusza dziecka* i poprzedziła je przedmową. Zawarła w niej ogólną charakterystykę myśli naukowej autora, podkreślając, że ta książka ma dużą wartość poznawczą i może być interesującą lekturą dla nauczycieli oraz rodziców. Sully był pionierem badań nad rozwojem dziecka, a jego prace przetłumaczono na różne języki. Moszczeńska wyrażała przekonanie, że studium angielskiego badacza wypełnia lukę w dotychczasowym piśmiennictwie na temat rozwoju dziecka. Z kolei artykuł Dawida *O duchu pedagogiki doświadczalnej*, ogłoszony w „Ruchu Pedagogicznym" z 1912 r., podkreślał znaczenie studiów naukowych psychologów i pedagogów nad dzieckiem. Autor wypowiadał myśl, że pedagogika doświadczalna może pozytywnie wpłynąć na jakość praktyki wychowawczej, usunąć błędy często popełniane w pracy z dziećmi. Myśli Dawida w tym zakresie były podbudowane jego pionierskimi na gruncie polskim badaniami psychologiczno-pedagogicznymi nad dziećmi. Własne badania, a także studiowanie obcej literatury i podróże naukowe za granicę, utwierdziły go w przekonaniu, że psychologia i pedagogika doświadczalna mają wielką przyszłość w badaniach nad dziećmi.

W części drugiej niniejszego wydawnictwa widnieją źródła dotyczące głównych przedstawicieli ruchu nowego wychowania. Tę część otwiera przedmowa Stefana Baleya[37] do polskiego wydania

jej pracy translatorskiej ukazało się w języku polskim znane na całym świecie dzieło *Stulecie dziecka*, autorstwa szwedzkiej pisarki Ellen Key. Spolszczyła również m.in. *Pogadanki psychologiczne* Williama Jamesa. Dzieła te wpłynęły na popularyzację u nas nowatorskich idei światowej pedagogiki i psychologii. W swoich pracach pedagogicznych popularyzowała idee świeckiego wychowania. Jej poglądy pedagogiczne były liberalne, udanie upowszechniały nowatorstwo pedagogiczne. Rozgłos zyskały takie jej publikacje, jak np. *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna* (1904), *Zasady wychowania* (1907). Jako autorka Moszczeńska współdziałała także z redakcją takich czasopism, jak „Przegląd Pedagogiczny", „Nowe Tory". Współpracowała również z instytucjami oświatowymi (Uniwersytet dla Wszystkich, Kółka Staszica, Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych). Dała się także poznać jako aktywna działaczka na rzecz emancypacji kobiet. W 1913 r. założyła Ligę Kobiet Pogotowia Wojennego, która została później przemianowana na Ligę Kobiet Polskich – I. Pogracka-Michalak, *Twórczość publicystyczna Izabeli Moszczeńskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica", 2013, nr 2, s. 49–55.

[37] Stefan Baley (1885–1952) – urodził się w Borkach Wielkich, w powiecie tarnopolskim, w rodzinie pochodzenia ukraińskiego. W Tarnopolu ukoń-

książki Claparède'a pt. *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*. Ukazała się ona w 1934 r. jako tom 17 „Biblioteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych". Baley był wówczas, oprócz Stefana Szumana, najlepszym w Polsce znawcą psychologii rozwojowo-wychowawczej, autorem poczytnej książki pt. *Psychologia wieku dojrzewania* (1931). Książkę Claparède'a cenił bardzo wysoko, pisał o niej, że jest „jedyną w swoim rodzaju" i gruntownie wprowadza czytelnika w dziedzinę psychologii stosowanej. Książka genewskiego psychologa była nowością i cennym uzupełnieniem polskiej literatury psychologiczno-pedagogicznej. Baley w przedmowie podkreślał, że przetłumaczone dzieło jasno i precyzyjnie upowszechnia zagadnienia dotyczące stosowania testów w badaniach dzieci, jest lepszym opracowaniem niż inne tego typu zagraniczne podręczniki. Zalecał zapoznanie się z treścią omawianego kompendium przede wszystkim nauczycielom, których wiedza w zakresie nowoczesnej psychologii dziecka jest ograniczona. Przekład studium *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów* był bez wątpienia ważnym wydarzeniem w dziedzinie popularyzacji u nas zasad nowego wychowania i dał impuls do dyskusji nad możliwościami wykorzystania w badaniach nad dziećmi nowatorskich narzędzi analitycznych.

Przedmiotem zainteresowania polskich pedagogów była twórczość Decroly'ego, który wprowadził do praktyki szkolnej nowatorską metodę nauki czytania i pisania, a także gry wychowawcze. W 1931 r.

czył szkołę średnią i zdał maturę. W 1911 r. na Uniwersytecie Lwowskim uzyskał stopień doktora filozofii, co otwarło mu drogę do dalszego rozwoju naukowego. Wykształcenie uzupełniał podczas pobytu na Uniwersytecie Berlińskim oraz w paryskiej Sorbonie. Podczas pierwszej wojny światowej podjął studia lekarskie we Lwowie, które zaowocowały uzyskaniem tytułu doktora wszech nauk lekarskich w 1923 r. Pracował w gimnazjach w Przemyślu, Tarnopolu i Lwowie. Po uzyskaniu wykształcenia lekarskiego był lekarzem wolontariuszem na oddziale chorób nerwowych i umysłowych w Szpitalu Powszechnym we Lwowie. Przełomowym wydarzeniem w życiu Baleya było powołanie go w 1927 r. na Katedrę Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego. W tym miejscu pracy rozwinął szerokie i nowatorskie na gruncie polskim badania naukowe, a ich owocem były liczne publikacje ogłaszane w formie książek i artykułów. Warto wymienić takie jego monografie jak *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka* (1935), *Psychologia wychowawcza w zarysie* (1938). Doskonała orientacja Baleya w światowej literaturze naukowej z zakresu psychologii i uczestnictwo w międzynarodowym życiu naukowym wpływały na wysoką jakość popularyzowanej przez niego wiedzy – M. Ziemnowicz, *Stefan Baley na tle współczesnej epoki*, „Roczniki Humanistyczne", t. 4, 1953, nr 3, s. 141–167.

nakładem Naszej Księgarni ukazała się książka pt. *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci*, którą przedmową poprzedziła Maria Grzegorzewska – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej[38]. Treściwie scharakteryzowała zasługi tego belgijskiego pediatry i psychologa w badaniach nad dziećmi, podkreślając, że osiągnął znakomite wyniki badawcze w studiach nad dziećmi upośledzonymi umysłowo. Zauważyła przy tym, że gry wychowawcze Decroly'ego zainteresowały zarówno teoretyków, jak i praktyków, zyskując dużą popularność. Znaczenie dla lepszego poznania u nas myśli pedagogicznej Decroly'ego miało również wydanie w 1932 r. w polskim tłumaczeniu pracy Amélie Hamaïde pt. *Metoda Decroly*. Słowo wstępne napisała Librachowa, zaznaczając, że już przed pierwszą wojną światową Polacy interesowali się tą metodą, pisząc o niej artykuły do czasopism pedagogicznych oraz naocznie ją poznając podczas pobytu w Brukseli. Librachowa opisała pokrótce zasady funkcjonowania szkoły według Decroly'ego, przytoczyła literaturę traktującą o tej szkole, zwróciła uwagę na jej podobieństwo do

[38] Maria Grzegorzewska (1887–1967) – urodziła się w Wołuczy nieopodal Rawy Mazowieckiej. Kształciła się w Warszawie, by następnie podjąć studia z zakresu przyrody na Uniwersytecie Jagiellońskim. Studia te przerwała. Kolejnym etapem zdobywania przez nią wiedzy była nauka na prowadzonym przez Józefę Joteyko w Brukseli Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym. To właśnie tam przyszła uczona uformowała w decydującej mierze swoje poglądy naukowe i zetknęła się z trendami rozwijającymi się w ówczesnej światowej pedagogice i psychologii. Doktorat uzyskała w 1916 r. na uniwersytecie w Paryżu. Po powrocie do Polski ukształtowała i rozwinęła swoje zainteresowania możliwościami pracy z osobami niepełnosprawnymi, założyła i kierowała przez szereg lat Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej, a w latach trzydziestych pełniła funkcję dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie. Po drugiej wojnie światowej była profesorem Uniwersytetu Warszawskiego. Ogłosiła pionierskie rozprawy, jak *Psychologia niewidomych* (1930), *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi* (1933). Zbudowała mocne fundamenty pod rozwój pedagogiki specjalnej w Polsce. Jej udział w międzynarodowym życiu naukowym pozwolił jej na dokonywanie obserwacji nowych idei pedagogicznych związanych z dzieckiem i dzieciństwem. Jej naukowy dorobek był oryginalny i znacząco wzbogacał polską pedagogikę o nowe treści – M. Kocoń, N. Malik, *Ponadczasowe idee Marii Grzegorzewskiej we współczesnej polskiej pedagogice specjalnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", t. 42, 2023, z. 3, s. 89–101.

szkoły Montessori. Te dwa powyższe źródła pióra Grzegorzewskiej i Librachowej przybliżyły polskim czytelnikom podstawowe założenia pracy pedagogicznej Decroly'ego.

Sporo uwagi poświęcili polscy pedagodzy na popularyzację idei edukacyjnych Deweya. Źródła ujęte w tym tomie dają ogólną wiedzę o myśli pedagogicznej amerykańskiego uczonego i jej odbiorze przez niektórych polskich pedagogów w okresie międzywojennym. Pierwsze z nich to artykuł Rudolfa Taubenszlaga [właśc. Taubenschlaga] pt. *Ujęcie krytyczne szkoły zasad pracy Johna Deweya*, ogłoszony w czasopiśmie „Muzeum" z 1929 r. Taubenszlag był żywo zainteresowany innowacjami w światowej pedagogice, sam organizował przy Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie szkołę eksperymentalną. W artykule omówił podstawy i zasady szkoły pracy Deweya, program nauczania, starał się krytycznie spojrzeć na pedagogikę tego amerykańskiego myśliciela. Również kolejne źródło, a mianowicie artykuł Józefa Pietera[39] pt. *Twórczość pedagogiczna*

[39] Józef Pieter (1904–1989) – urodził się na Śląsku Cieszyńskim. Kształcił się w szkole ludowej w Ochabach i Skoczowie. W 1916 r. rozpoczął edukację w Gimnazjum Klasycznym im. A. Osuchowskiego w Cieszynie. Studia odbywał na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pod kierunkiem profesora Witolda Rubczyńskiego doktoryzował się w 1928 r. z filozofii. W tym też czasie opublikował pierwsze artykuły dotyczące dziejów myśli filozoficznej i społecznej, psychologii i pedagogiki. Wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii poszerzył, odbywając studia w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pod wpływem Zygmunta Mysłakowskiego zainteresował się twórczością Johna Deweya. W 1932 r. został asystentem profesora Stefana Szumana w Katedrze Psychologii Pedagogicznej na Wydziale Filozoficznym UJ. Równocześnie wykładał w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, a także w Państwowym Pedagogium w Krakowie. Dzięki stypendium uzyskanemu z Funduszu Kultury Narodowej odbył podróż naukową do Wiednia, Zurychu, Paryża i Londynu. Ten wyjazd i studiowanie obcojęzycznej literatury naukowej pozwoliły mu zapoznać się z najnowszymi badaniami w dziedzinie psychologii. W 1936 r. rozpoczął pracę w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego w Warszawie jako asystent profesora Stefana Baleya. Po drugiej wojnie światowej habilitował się i zintensyfikował swe działania w tworzeniu fundamentów życia naukowego w Katowicach. W latach 1956–1968 był rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w tym mieście. Opublikował liczne rozprawy naukowe. Spośród nich wymienić należy m.in.: *Psychologia jako nauka* (1947), *Ogólna metodologia pracy naukowej* (1967) – Z. Hojka, *Józef Pieter – pedagog, psycholog, organizator szkolnictwa wyższego na Górnym Śląsku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki", t. 65, 2020, nr 2, s. 107–128.

Johna Deweya, opublikowany w „Kwartalniku Pedagogicznym" z 1931 r., zawiera krytyczną analizę idei edukacyjnych autora dzieła *Jak myślimy?* Pieter był wówczas początkującym filozofem, psychologiem i pedagogiem, w 1933 r. ukazał się jego przekład pracy Deweya pt. *Moje pedagogiczne credo*. Jego artykuł o Deweyu był wynikiem skrupulatnej analizy obcojęzycznej literatury i rozpraw napisanych przez Deweya, był w tamtym czasie jedną z najlepszych polskich publikacji traktujących o poglądach tego amerykańskiego badacza. Pieter uważał, że idee Deweya są twórcze, mocno osadzone w filozofii, i umieszczał tego autora wśród najwybitniejszych światowych filozofów wychowania, takich jak Sokrates, Platon, John Locke czy Jan Fryderyk Herbart. Podobnego zdania był Ludwik Chmaj[40], autor artykułu pt. *Filozofia wychowania Johna Deweya* opublikowanego w „Ruchu Pedagogicznym" z 1936 r. Wyrażał on przekonanie, że Dewey wywarł ogromny wpływ na ówczesną myśl edukacyjną, a poddając ostrej krytyce założenia starej szkoły, już pod koniec XIX stulecia zapoczątkował nowatorskie idee w pedagogice, które rozprzestrzeniły się na całym świecie. Chmaj przeanalizował m.in. pojęcie wychowania według Deweya, warunki rozwijania aktywności dziecka oraz jego uspołeczniania. Wymienione źródła pokazują, jak w okresie międzywojennym polscy pedagodzy przedstawiali

[40] Ludwik Chmaj (1888–1959) – urodził się w Głogowie Małopolskim niedaleko Rzeszowa. Egzamin dojrzałości uzyskał w Gimnazjum I w Rzeszowie. W Uniwersytecie Jagiellońskim odbył studia z filozofii i filologii klasycznej. Na tej uczelni uzyskał doktorat w 1914 r. Habilitował się na podstawie rozprawy pt. *Rozwój filozoficzny Kartezjusza do r. 1637*. Pracował w IV Gimnazjum w Krakowie oraz w I Gimnazjum im. B. Nowodworskiego. Dzięki stypendium otrzymanemu z Funduszu Kultury Narodowej odbył zagraniczne podróże naukowe do Niemiec, Francji i Holandii. Podczas tych wypraw zgłębił wiedzę z filozofii i pedagogiki. Poznał gruntownie nowe prądy i kierunki obecne w ówczesnej pedagogice. W 1938 r. został kierownikiem Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Prace naukowe publikował w różnych cenionych czasopismach i seriach wydawniczych. Dużym osiągnięciem badawczym było jego dzieło *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* (1938). Podczas drugiej wojny światowej został aresztowany i zesłany do obozu w Kazachstanie. Po powrocie do Polski w latach pięćdziesiątych podjął pracę w Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, a wkrótce został profesorem Instytutu Filozofii i Socjologii PAN – J. Tazbir, *Ludwik Chmaj*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce", t. 5, 1960, s. 266–268; W. Szulakiewicz, *Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 42, 2003, s. 161–182.

i oceniali twórczość pedagogiczną Deweya. Były to publikacje przygotowane przez pedagogów posiadających dobrą orientację w nowoczesnych kierunkach i prądach pedagogicznych.

Wybitnym znawcą światowej myśli pedagogicznej był również Bogdan Nawroczyński[41], który pracując od 1926 r. na Uniwersytecie Warszawskim, opublikował ważne poznawczo rozprawy pedagogiczne. Napisał przedmowę do przekładu polskiego dzieła Hall-Questa pt. *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*. Ukazało się ono w 1932 r. jako tom 20 „Biblioteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych". Nawroczyński zwracał uwagę na rzecz znamienną, a mianowicie dynamiczny rozwój innowacyjnej myśli pedagogicznej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie w szkołach przekazywana była uczniom wiedza, jak się racjonalnie uczyć. Polski pedagog doceniał wkład do pedagogiki Hall-Questa – profesora psychologii pedagogicznej i dydaktyki w Uniwersytecie Wirginii, którego książkę gorąco polecał jako lekturę polskim nauczycielom. Uważał zarazem,

[41] Bogdan Nawroczyński (1882–1974) – urodził się w Dąbrowie Górniczej. Studiował prawo na Uniwersytecie Warszawskim, już w młodym wieku wykazywał duże zainteresowanie historią, poszerzając z niej wiedzę przez udział w prelekcjach historycznych na tajnych kompletach. W młodości był członkiem Związku Młodzieży Polskiej, Związku Unarodowienia Szkół oraz Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Wykształcenie uzupełniał na studiach w Berlinie oraz Lipsku. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pracował jako wizytator w Sekcji Szkolnictwa Średniego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Był również członkiem Komisji Pedagogicznej tegoż ministerstwa. W 1926 r. został kierownikiem Katedry Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa na Uniwersytecie Warszawskim. Zaangażował się też w kierowanie Studium Pedagogicznym na tej uczelni. W 1948 r., a więc w okresie początkowych prób sowietyzacji polskiego szkolnictwa, przeszedł na emeryturę. Nie zaprzestał jednak pracy naukowej. W jego dorobku znajdują się cenne rozprawy naukowe. Oprócz artykułów naukowych opublikował takie prace książkowe, jak m.in.: *Zasady nauczania* (1930), *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne* (1938). Tłumaczył również i komentował pisma pedagogiczne Jana Fryderyka Herbarta i Georga Kerschensteinera. W okresie międzywojennym był w Polsce jednym z najlepszych znawców ówczesnych idei pedagogicznych. W *Encyklopedii wychowania* zamieścił obszerne hasło *Współczesne prądy pedagogiczne – Bogdan Nawroczyński, uczony, humanista, wychowawca*, red. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, S. Kotusiewicz, Warszawa 1996; K. Dormus, *Historia w życiu i twórczości Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki", t. 66, 2021, nr 3, s. 9–29.

że nie wszystkie koncepcje tego amerykańskiego profesora mogą być z powodzeniem zastosowane w polskich szkołach. Inne ze źródeł, opisujące uczenie się pod kierunkiem, to artykuł Kazimierza Sośnickiego – znanego pedagoga związanego przed wojną z Uniwersytetem Jana Kazimierza we Lwowie[42], ogłoszony w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie" z 1932 r. Ponowne opublikowanie tego tekstu jest uzasadnione m.in. tym, że autor szeroko rozpatruje poruszane przez siebie zagadnienia, zwraca uwagę na rolę psychologii w poznaniu człowieka i możliwości wykorzystania jej zdobyczy w wychowaniu i edukacji. Sośnicki nawiązuje do książki pt. *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej* i objaśnia treść poszczególnych jej rozdziałów. Z całości tych rozważań emanuje przekonanie, że innowacyjna myśl edukacyjna Hall-Questa jest bez wątpienia godna należytej uwagi.

Sośnicki poddał analizie również idee pedagogiczne Kerschensteinera, jednego ze współtwórców koncepcji szkoły pracy[43]. Uczynił to w 1934 r., publikując na wstępie przekładu dzieła *Pojęcie szkoły pracy* szkic zatytułowany *Zarys systemu pedagogicznego J. Kerschensteinera*.

---

[42] Kazimierz Sośnicki (1883–1976) – urodził się w stolicy Galicji, we Lwowie. W tym mieście ukończył gimnazjum oraz podjął na uniwersytecie studia z fizyki, matematyki, filozofii oraz nauk przyrodniczych. Studia te uzupełniał podczas podróży zagranicznych do Paryża, Lipska, Wiednia, Genewy oraz Zurychu. Pracę doktorską przygotował pod kierunkiem wybitnego uczonego Kazimierza Twardowskiego. Habilitował się na podstawie rozprawy *Podstawy wychowania państwowego* (1933). Prowadząc wykłady i badania na Uniwersytecie Jana Kazimierza i po wojnie na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, dał się poznać jako pracowity i oryginalny uczony, który wnosił do polskich badań pedagogicznych nowe treści, formułował własną teorię wychowania. Rozgłos zyskał m.in. dzięki takim rozprawom, jak *Dydaktyka ogólna* (1949), *Zwięzły zarys pedagogiki ogólnej* (1946). Opublikował również wiele nowatorskich artykułów. Dzięki licznym podróżom naukowym do zagranicznych ośrodków słynących z wysokiej jakości badań pedagogicznych gruntownie poznał idee ruchu nowego wychowania. W okresie międzywojennym należał bez wątpienia do jednych z najlepszych polskich znawców nowych idei pedagogicznych – S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1977; H. Gajdamowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1997.

[43] L. Chmaj, dz. cyt., s. 190–197; A. Molak, *Szkoła pracy Kerschensteinera. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym*, Warszawa 1968; B. Nawroczyński, *Jerzy Kerschensteiner i jego dzieła. Próba syntezy*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1968, nr 3, s. 19–35.

Ten niemiecki pedagog zwrócił uwagę na głoszone przez siebie tezy gruntownie opracowanymi monografiami. Nawiązuje do nich Sośnicki i informuje czytelnika, że Kerschensteiner za ostateczny cel wychowania uznaje osiągnięcie osobowości. Wyjaśnia przy tym, co autor *Pojęcia szkoły pracy* rozumie pod pojęciem osobowości, charakteru i indywidualności, które wyraźnie od siebie odróżnia. Charakteryzując poglądy pedagogiczne Kerschensteinera, Sośnicki przybliża jego zapatrywania na temat wykształcenia zawodowego i ogólnego, na temat pracy, która ma – w jego opinii – znaczenie wychowawcze. Przegląd celów i środków wychowania w systemie Kerschensteinera był w tamtym czasie pionierskim osiągnięciem Sośnickiego. W polskiej literaturze brakowało bowiem publikacji traktujących o ideach edukacyjnych tego niemieckiego pedagoga.

Niedostatecznie spopularyzowano ideały wychowawcze Szwedki Key, która była „wierną Janowi Jakubowi Rousseau spadkobierczynią jego naturalistycznych poglądów na dziecko”[44]. Jedną z nielicznych prac informujących o myśli pedagogicznej tej współtwórczyni nowego wychowania była przedmowa Moszczeńskiej do trzeciego wydania w języku polskim dzieła pt. *Stulecie dziecka*. Ta praca ukazała się w Warszawie w 1928 r., a więc ponad ćwierć wieku od pierwszego wydania w oryginale. Moszczeńska, tłumacząc na początku XX w. książkę Key, znała jej pozytywne recenzje w światowej prasie i nie wątpiła, że będzie ona cennym nabytkiem dla polskiej literatury pedagogicznej. W okresie międzywojennym zaczęto już jednak podważać niektóre tezy szwedzkiej autorki i oczywiste stawało się, że wiek XX, po koszmarze wojny światowej, nie będzie wiekiem dziecka. Moszczeńska przytoczyła życiorys Key i doszła do przekonania, że niektóre jej poglądy są mocno zakorzenione w wychowaniu, jakie odebrała w młodości. W opinii Moszczeńskiej książka *Stulecie dziecka* zawiera nowatorskie idee i uwagi o naturze dziecka. Ponowne wydanie tego dzieła w języku polskim w okresie międzywojennym przypomniało sylwetkę Key i jej poglądy wychowawcze. Nie były one już wówczas tak popularne jak na początku XX w., kiedy to kładziono podwaliny pod badania nad dzieckiem i dzieciństwem.

Key, mimo że była jednym z najbłyskotliwszych krytyków starej szkoły i pionierką nowatorskich idei pedagogicznych, nigdy nie

[44] B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992, s. 22.

zyskała w Polsce takiej popularności jak Montessori. Recepcja poglądów tej włoskiej pedagog rozpoczęła się u nas przed pierwszą wojną światową dzięki przetłumaczeniu w 1913 r. na język polski książki pt. *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Jeszcze przed spolszczeniem tego dzieła zaczęły się ukazywać w prasie polskiej informacje o innowacjach stosowanych przez włoską pedagog i lekarkę. W niniejszym tomie źródeł zamieszczony zostaje tekst Zofii Szybalskiej pt. *Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech*, który ukazał się w „Ruchu Pedagogicznym" z 1912 r. Niedługo potem, bo w 1913 r., w czasopiśmie „Dziecko", opublikowano artykuł Heleny Koźniewskiej zatytułowany *Domy dziecięce systemu Montessori*. Powyższe prace dawały namiastkę wiedzy o założeniach systemu Montessori i niejako wprowadzały czytelników w innowacyjną myśl pedagogiczną w zakresie wychowania przedszkolnego. W tamtym czasie o charakterystykę idei montessoriańskich pokusiła się również Joteyko, ogłaszając w 1914 r. krótki artykuł pt. *Metoda Montessori i kształcenie zmysłów*.

Nowy rozdział w recepcji w Polsce metody Montessori nastąpił po 1918 r. W wolnej Polsce szerzej niż w okresie niewoli narodowej wprowadzano do praktyki pedagogicznej zasady systemu Montessori i opisywano go w czasopismach oraz książkach. Na potrzeby niniejszego wydawnictwa wybrano prace napisane przez Zofię Bogdanowiczową[45], Felicję Pinesową oraz Zofię Żukiewiczową[46]. Bogdanowiczowa opublikowała w 1928 r. w czasopiśmie „Wychowanie Przedszkolne" artykuł pt. *Znaczenie metody Montessori*, który przyniósł czytelnikom wiele informacji na temat włoskiej pedagog. Autorka poddała charakterystyce funkcjonowanie domu dziecięcego, opisała jego wyposażenie i odbywającą się tam działalność pedagogiczną. W tej pracy przedstawione zostały poszczególne działy metodyki Montessori oraz wpływ tej aktywności pedagogicznej na rozwój dziecka. Bogdanowiczowa wyrażała pogląd, że metoda Montessori przyspiesza rozwój dziecka. Z kolei książka Pinesowej pt. *System wychowawczy dr Marii Montessori* szeroko przybliża genezę metody Montessori i jej przedmiot, zawierała przy tym uwagi

[45] W. Leżańska, *Bogdanowiczowa Zofia z Tymowskich (1897–1976)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 41.

[46] W. Leżańska, *Żukiewiczowa Zofia (1881–1956)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 1017–1018.

krytyczne dotyczące systemu włoskiej pedagog. Pinesowej udało się zebrać bogaty materiał faktograficzny i przejrzyście przedstawić na kartach swojej książki wiele idei montessoriańskich. Pomocny dla poznania percepcji metody Montessori w międzywojennej Polsce jest również artykuł Żukiewiczowej pt. *Froebel i Montessori*, opublikowany w czasopiśmie „Przedszkole" w połowie lat trzydziestych. Wszystkie te źródła dotyczące pedagogiki Montessori posiadały i nadal posiadają wartość informacyjną. Ich uważne przestudiowanie pozwoli na lepsze zrozumienie kształtowania się w dobie niewoli narodowej i II Rzeczypospolitej polskich zainteresowań twórczością pedagogiczną autorki *Domów dziecięcych*.

Niemałe zaciekawienie wśród polskich pedagogów wzbudzał również system daltoński. Pierwsze z publikowanych źródeł – *System daltoński* – wyszło spod pióra Rowida i zostało pierwotnie opublikowane w „Ruchu Pedagogicznym" z 1924 r. Praca ta doskonale wprowadzała czytelników w idee pedagogiczne urzeczywistniane przez Parkhurst. Rowid wyjaśniał, na czym polega system daltoński, jak funkcjonuje szkoła prowadzona tym systemem i jak odbywa się proces nauczania. Cennym uzupełnieniem wiadomości podanych w powyższym źródle jest artykuł Młodowskiej[47] pt. *Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej*, ogłoszony w „Szkole Polskiej" z 1927 r. Jak już wspomniano, autorka zaprowadziła system daltoński w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Chełmie. Była zatem nie tylko teoretykiem, ale również praktykiem innowacji

[47] Jadwiga Młodowska (1882–1934) – urodziła się w Piotrkowie Trybunalskim. Maturę uzyskała w gimnazjum św. Anny w Krakowie i podjęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Była żywo zainteresowana naukami przyrodniczymi, w 1907 r. spolszczyła rozprawę Augusta Forela pt. *Alkohol, dziedziczność i życie płciowe*. Drugim obszarem jej zainteresowań była pedagogika. Pogłębiła z niej wiedzę, wyjeżdżając w latach 1911–1912 do Szwajcarii i Anglii. W Locarno wzięła udział w Kongresie Nowoczesnego Kształcenia. Pracowała w szkole Marii Ramułtowej w Krakowie, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości została dyrektorką Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie Lubelskim, gdzie wprowadziła system daltoński. Była wytrwałą popularyzatorką nowych metod nauczania i nowatorskich form pracy pedagogicznej z młodzieżą. Odbyte przez nią podróże naukowe ukazały jej oblicze światowej pedagogiki, idee budujące podstawy ruchu nowego wychowania – B. Rogucka, *Doktor Jadwiga Młodowska (1882–1934)*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy", 2010, nr 1, s. 147–152.

pedagogicznych związanych z ruchem nowego wychowania. Przebywając w Anglii, zapoznała się gruntownie z tamtejszymi metodami pracy systemem daltońskim i usiłowała zdobytą wiedzę przeszczepić na grunt polski. W artykule Młodowska zwróciła uwagę na szereg problemów związanych z wdrażaniem systemu daltońskiego w Chełmie. Podkreślała m.in. to, jakie obowiązki na nauczycieli nakłada system daltoński. W całym systemie dostrzegała wartości wychowawcze i uważała, że jest on najbardziej odpowiedni dla szkoły powszechnej. Źródła traktujące o planie daltońskim wieńczy artykuł późniejszego wybitnego humanisty Bogdana Suchodolskiego[48] pt. *Uwagi krytyczne o systemie daltońskim*, opublikowany w „Kwartalniku Pedagogicznym" z 1930 r. Suchodolski zwracał już wówczas uwagę na rosnącą popularność w Polsce koncepcji pedagogicznych Parkhurst, która uwidaczniała się zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i szkolnej praktyce. Powyższy artykuł bardziej niż inne opracowania zwracał uwagę na błędy i braki systemu daltońskiego.

Dla czytelników źródeł do dziejów recepcji nowego wychowania w Polsce interesujące mogą być źródła ukazujące istotę jenajskiego planu naukowego. W 1932 r. wydana została książka Mirskiego[49] pt.

[48] Bogdan Suchodolski (1903–1992) – urodził się w Sosnowcu. Odebrał staranne wykształcenie, będąc uczniem gimnazjum im. Stanisława Staszica w swojej rodzinnej miejscowości, a następnie studiując na Uniwersytecie Jagiellońskim polonistykę oraz na Uniwersytecie Warszawskim filozofię. Po pracy nauczycielskiej w szkolnictwie średnim został zatrudniony w 1938 r. na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, a po drugiej wojnie światowej związał się z Uniwersytetem Warszawskim. Przez szereg lat kierował Zakładem Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk. Jego twórczość naukowa w zakresie pedagogiki, historii nauki i kultury była wysoko ceniona, otrzymał wiele odznaczeń oraz był doktorem *honoris causa* kilku uczelni. Przed wojną opublikował m.in. takie prace, jak *Wychowanie moralno-społeczne* (1936), *Uspołecznienie kultury* (1937). W okresie Drugiej Rzeczypospolitej Suchodolski wykazywał zainteresowanie ruchem nowego wychowania, a jego publikacje w tym zakresie popularyzowały wiedzę o nowatorstwie w światowej pedagogice – *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, red. I. Wojnar, K. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Warszawa 1996; L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001; A. Ciążela, *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, Radom 2005.

[49] Józef Mirski (1882–1943) – początkowo związany ze Lwowem, gdzie studiował na Wydziale Filozoficznym miejscowego uniwersytetu. Doktoryzował

Plan jenajski jako szkoła wspólnoty. Przytaczane w niniejszym tomie jej fragmenty obrazują główne idee pedagogiczne Petersena. Jego koncepcje pedagogiczne stały się u nas bardziej rozpoznawalne dzięki przetłumaczeniu na język polski i wydaniu w 1934 r. jego książki zatytułowanej *Szkoła wspólnoty życia. Plan jenajski wolnej powszechnej szkoły ludowej*. Przedmowę do wydania polskiego tej pracy napisał Nawroczyński. Jej treść pokazuje, że w tamtym czasie twórczość Petersena zaczęła budzić wśród polskich pedagogów coraz większe zainteresowanie, a przetłumaczona książka doskonale uzupełniała polskie prace na temat myśli pedagogicznej niemieckiego pedagoga. Rozważania Mirskiego i Nawroczyńskiego o Petersenie doskonale wpisały się w całość działań mających za cel popularyzację u nas idei nowego wychowania.

Ostatnim źródłem zamieszczonym w tej części wydawnictwa jest artykuł Sośnickiego pt. *Uwagi nad „Metodą projektów w nauczaniu" J.A. Stevensona*, opublikowany w „Oświacie i Wychowaniu" z 1931 r. Był on w dużej mierze analizą książki tegoż autora zatytułowanej *Metoda projektów w nauczaniu*, wydanej przez Książnicę Atlas w 1930 r. Sośnicki omawiał główne zadanie pracy Stevensona, analizował strukturę książki, wyjaśniał, jak jej autor rozumie pojęcie „projekt", jak stosuje ów projekt w pracy z uczniami. Polski pedagog nie miał wątpliwości, że metoda stosowana przez Stevensona uczy uczniów myślenia, twórczo ich rozwija. Do czasu ogłoszenia przez Sośnickiego opracowania o metodzie projektów i przetłumaczenia książki Stevensona na język polski jego myśl pedagogiczna była wśród polskich pedagogów znana raczej powierzchownie. Publikacje w języku polskim na ten temat rozświetliły istotę myśli autora metody projektów. Na podkreślenie zasługuje wkład Sośnickiego w upowszechnianie wiedzy o nowatorstwie pedagogicznym inicjowanym przez przedstawicieli ruchu nowego wychowania. Jego opracowania odegrały niebagatelne znaczenie w zrozumieniu wielu idei nowego wychowania i są po dziś cennym źródłem wiedzy.

Oddzielną grupę źródeł ogłaszanych w niniejszym tomie stanowią raporty z wyjazdów naukowych za granicę. Są tutaj uwzględnione sprawozdania psychologów i pedagogów głęboko zainteresowanych

się w zakresie filozofii. Od 1927 r. mieszkał i pracował w Warszawie. Przejawiał duże zainteresowanie nowatorską myślą pedagogiczną i przyczynił się do jej popularyzacji w Polsce. Opublikował m.in. książkę pt. *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły* (1936).

rozwojem pedologii i całością spraw związanych z ruchem nowego wychowania. Pierwsze z drukowanych źródeł informuje o pierwszym międzynarodowym kongresie pedologicznym, który odbył się w Brukseli w 1911 r. i w którym wzięli udział tacy polscy pedagodzy, jak Jan Władysław Dawid, Maria Lipska-Librachowa, Michalina Stefanowska czy Aniela Szycówna. Artykuł ukazał się w tym samym roku w czasopiśmie „Rodzina i Szkoła" i przyniósł wiele wiadomości o tym pionierskim w dziejach myśli pedagogicznej wydarzeniu. Na ten kongres, którego sekretarzem była Joteyko, przybyło około 650 delegatów z różnych państw i kontynentów, w tym Polacy. Goście podczas swych wystąpień mówili o stanie szkolnictwa w danym państwie oraz charakteryzowali rozwój badań pedologicznych. Zgromadzeni obradowali w pięciu sekcjach, skupiając uwagę na pedologii w ogóle, antropometrii, biologii i higienie szkolnej oraz psychologii dziecięcej, pedagogice i socjologii dziecięcej. Otwarto również pierwszą wystawę pedologiczną, która zobrazowała początki badań nad dzieckiem. Wzajemna wymiana myśli wśród przybyłych do Brukseli pedagogów, medyków, psychologów na temat rozwoju badań pedologicznych zaowocowała zebraniem zasadniczych tez i wyników dotychczasowych studiów nad dzieckiem i dzieciństwem.

W okresie przed pierwszą wojną światową ożywioną chęcią poznania ruchu pedologicznego pałał Rowid. Udał się on w 1913 r. do Lipska, gdzie wziął udział w wakacyjnym kursie uniwersyteckim. W sprawozdaniu napisanym z tej wyprawy do „Ruchu Pedagogicznego" akcentował nieodzowność zapoznawania się z zachodnimi prądami intelektualnymi i potrzebę udziału polskich nauczycieli w międzynarodowym ruchu pedagogicznym[50]. Wysoko cenił naukę niemiecką, opisał lipski Instytut Pedagogiki Eksperymentalnej i Psychologii oraz przebieg tamtejszego kursu pedagogicznego, którego uczestnikami byli m.in. nauczyciele szkół ludowych, gimnazjów i seminariów. W pamięci utkwiły mu niektóre wykłady, szczególnie z psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Pobyt w Lipsku stanowił dla Rowida okazję do złożenia wizyty w centralnej bibliotece publicznej im. Jana Ámosa Komenskiego oraz znacznego zgłębienia wiedzy o szkole pracy. Opis jego wyprawy naukowej wzbogacił wiedzę

[50] A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977; J. Wnęk, *Podróż naukowa Henryka Rowida do Lipska z 1913 w kontekście rozwoju nauczycielskiego ruchu naukowego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", R. 63: 2023, nr 1, s. 17–25.

polskich nauczycieli o rozwijającym się ruchu nowego wychowania oraz omówił innowacje pedagogiczne stosowane w Niemczech.

Kolejnym chronologicznie źródłem ogłaszanym w niniejszym tomie jest raport Młodowskiej z wyjazdu do Anglii w celu zapoznania się z funkcjonowaniem w tym kraju systemu daltońskiego. Autorka sprawozdanie z tej wyprawy napisała do „Ruchu Pedagogicznego" z 1926 r. Wyraziła w nim opinię, że współczesna szkoła nie odpowiada wymaganiom nowoczesnej pedagogiki i dlatego istnieje potrzeba wprowadzania do szkół nowoczesnych metod pracy z uczniami, np. takich jak proponuje Amerykanka Parkhurst. Młodowska omówiła genezę planu daltońskiego i ukazała jego nowatorstwo pedagogiczne. Opisała, jak uczniowie pracują tym systemem i czym różni się system daltoński stosowany w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej od systemu daltońskiego w Anglii. Wskazała również na rolę nauczyciela w tym systemie. Naoczne zetknięcie się Młodowskiej z tą innowacyjną formą edukacji zaowocowało jej pogłębioną refleksją na temat ruchu nowego wychowania i dało sposobność do wprowadzenia niektórych innowacyjnych rozwiązań w Chełmie. Jej raport z pobytu w Anglii był nowatorską publikacją pedagogiczną wzbogacającą polskie piśmiennictwo z tego zakresu.

Na czas międzywojenny przypada ożywienie kontaktów intelektualnych pedagogów z różnych państw świata i odbywanie wspólnych spotkań konferencyjnych. Wybuch wojny światowej w 1914 r. uniemożliwił na kilka lat kontynuowanie naukowych zgromadzeń pedologów. Stały się one możliwe dopiero w latach dwudziestych ubiegłego stulecia. Powstała w 1921 r. Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania zaczęła organizować kongresy pedologiczne. Ponad tysiąc pedologów z całego świata przybyło w sierpniu 1927 r. do Locarno, aby podjąć intensywne dyskusje nad ówczesnymi badaniami nad dzieckiem i dzieciństwem. Obecny na tym wydarzeniu naukowym Szuman w swym sprawozdaniu napisanym do „Szkoły Powszechnej" wymieniał szereg nazwisk znakomitych znawców zagadnień wychowania i psychiki dziecięcej. Oprócz ogólnego sprawozdania z obrad w Locarno Szuman napisał również artykuł pt. *Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno (3–15 VIII 1927)*, który jest publikowany w niniejszym tomie. Szuman był wybitnym uczonym, założycielem Katedry Psychologii Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim

(1928) i jej długoletnim pracownikiem[51]. Bystre obserwacje Szumana dawały ówcześnie czytelnikom „Szkoły Powszechnej" wiele informacji i przemyśleń na temat aktualnych idei wychowawczych poruszanych w dyskusjach przez członków Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. W Locarno była obecna grupa polskich pedagogów i psychologów. Podczas obrad Polacy wygłaszali referaty na temat szkolnictwa polskiego, a Helena Radlińska miała odczyt o bibliotekach uczniowskich.

Interesującym źródłem do dziejów ruchu nowego wychowania jest sprawozdanie Jadwigi Michałowskiej z VI Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei w 1932 r. Dyskusje podczas tego naukowego spotkania dotyczyły m.in. przemian społecznych, niezbędności przeprowadzenia zmian w programach kształcenia oraz zmian w metodach wychowania. Zainteresowanie u uczestników kongresu wzbudził referat Radlińskiej zatytułowany *Przyczyny społeczne niepowodzeń szkolnych*. Pozostałe referaty polskich pedagogów dotyczyły m.in. prac oświatowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Podczas kongresu wyświetlano filmy, które zapoznawały zgromadzonych pedagogów i psychologów z nowatorstwem pedagogicznym, funkcjonowaniem prowadzonych innowacyjnymi metodami szkół. Uczestnicy obrad kongresowych w Nicei odnosili wrażenie, że toczone dyskusje pedagogiczne mają fundamentalne znaczenie dla przyszłości budowania zrębów nowego wychowania i nauczania. W Nicei wykonano

[51] Stefan Szuman (1889–1972) – urodził się w Toruniu jako syn lekarza. Odbył studia medyczne, lecz nie przejął po swoim ojcu kliniki. W okresie międzywojennym ukształtowały się jego szerokie zainteresowania psychologią. Po podjęciu pracy na Uniwersytecie Jagiellońskim rozwinął innowacyjne badania w zakresie psychologii rozwojowo-wychowawczej. Brał aktywny udział w międzynarodowym życiu naukowym, podróżował m.in. do Niemiec i Szwajcarii, gdzie zetknął się z ideami ruchu nowego wychowania. Przed 1939 r. prowadził badania nad rozwojem umysłowym dzieci. Z tego zakresu opublikował prace: *Geneza przedmiotu (o dynamicznej integracji sfer zmysłowych we wczesnym dzieciństwie)* (1932), *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań* (1939). Pionierskie były również jego badania nad twórczością rysunkową dzieci, wpływem bajek na psychikę dziecka czy motoryką małego dziecka – *Rozwój i wychowanie. Książka ku czci Profesora Stefana Szumana w 35-lecie Katedry Psychologii Pedagogicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Warszawa 1963; M. Przetacznik-Gierowska, A. Wyszyńska, *Stefan Szuman (1889–1989). W stulecie urodzin*, Kraków 1990.

olbrzymią pracę pedagogiczną, przygotowano grunt pod dalszy rozwój nowatorskiej teorii i praktyki pedagogicznej.

Pod koniec października 1933 r. odbył się V Kongres Pedologiczny w Brnie zorganizowany przez Czechosłowaków. Był on zarazem pierwszym ogólnosłowiańskim zjazdem poświęconym badaniom nad dzieckiem. Jednym z Polaków obecnym na tym kongresie był Baley, który napisał z niego sprawozdanie do „Polskiego Archiwum Psychologii". To źródło ukazuje kierunki badań pedologicznych prowadzonych przez przedstawicieli krajów słowiańskich. Dyskutowano nad wieloma problemami dotyczącymi dziecka, m.in. nad jego rozwojem fizycznym i psychicznym, okresem dojrzewania. Najwięcej referatów wygłosili Czesi, zapoznając zebranych z tematyką swoich badań pedologicznych. Obejmowała ona m.in. zagadnienia dotyczące profilu psychologicznego ucznia szkoły elementarnej, bajek i zabaw dziecięcych. Baley ubolewał nad faktem, że Polska nie zorganizowała do tej pory żadnego kongresu pedologicznego, podczas gdy czechosłowaccy uczeni i nauczyciele mają na koncie już pięć takich wydarzeń. Powyższe sprawozdanie zasygnalizowało zapóźnienia Polaków w tym zakresie, brak wśród ogółu polskich pedagogów i psychologów chęci do zorganizowania wielkiego kongresu poświęconego rozwijającemu się ruchowi nowego wychowania.

Ostatnim źródłem ujętym w niniejszym tomie jest sprawozdanie z kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham w Anglii, który odbył się na przełomie lipca i sierpnia 1936 r. Jego autorami są Jadwiga Jasnorzewska i Ludwik Goryński, a przedmiotem ich rozważań były problemy psychologii pedagogicznej. Na kongres przybyło wielu wybitnych znawców zagadnień związanych z nowym wychowaniem. Nie zabrakło badaczy ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, którzy podzielili się z innymi uczestnikami kongresu wynikami swoich studiów psychologicznych. Amerykanie popularyzowali m.in. metody prowadzenia badań za pomocą testów. Osobne dyskusje poświęcono funkcjonowaniu poradni psychologicznych. Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham pokazał dużą dynamikę rozwoju psychologii pedagogicznej w różnych państwach na świecie. Potwierdził także spory progres w badaniach nad rozwojem dzieci i zasygnalizował, że badania pedagogiczne powinny mieć ugruntowanie w badaniach psychologicznych, a szczególnie w psychologii rozwojowej i wychowawczej.

Tematyka źródeł jest różnoraka, przy czym starano się uwzględnić zarówno źródła sprzed pierwszej wojny światowej, jak i te z okresu międzywojennego. Nie wszyscy znaczący twórcy nowego wychowania byli tłumaczeni i komentowani w polskiej literaturze pedagogicznej. Było natomiast szczególne zainteresowanie dokonaniami pedagogicznymi niektórych pedagogów, jak Dewey czy Montessori. Polskie prace o światowych badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem pisane były przez autorów o różnym dorobku pedagogicznym. Warte podkreślenia jest, że wśród autorów byli pedagodzy doświadczeni, dobrze znający trendy w światowych badaniach pedologicznych. To wszystko sprawiało, że ich prace były cenne poznawczo i wnosiły elementy nowej wiedzy pedagogicznej do polskich rozważań nad wychowaniem i edukacją dzieci. Dla współczesnych pedagogów publikowane w niniejszym tomie źródła mogą być nie tylko bazą informacji o ruchu nowego wychowania, ale również inspiracją do rozwijania podobnych zainteresowań jak w przeszłości światowa pedagogika czy głębokie innowacje wprowadzane w teorii i praktyce pedagogicznej.

Zasady wydania

W edytorstwie źródeł historycznych z XIX i XX w. nie ma jednolitych zasad przygotowania tekstów do druku[52]. Często stosuje się różne metody, które pozwalają na maksymalnie wierne odtworzenie źródła i jego naukowe opracowanie umożliwiające czytelnikowi pełne korzystanie z wydawnictwa. Nieco inne metody edytorskie stosuje się w historii nauki i kultury niż np. w historii politycznej. Tak samo jednak dąży się do opatrzenia źródeł aparatem naukowym pozwalającym na lepsze zrozumienie tekstu. W źródłach historycznych występuje dużo faktów i nazwisk. Niektóre z nich wymagają objaśnienia w przypisach, podania informacji o osobach, o których traktuje źródło. Należy podkreślić, że w omawianym okresie, a więc od przełomu XIX i XX w. aż do 1939 r., polska pedagogika posiadała własne czasopisma, na łamach których ogłaszano dziesiątki

[52] I. Ihnatowicz, *W sprawie zasad publikacji źródeł historycznych z XIX i XX wieku*, „Przegląd Historyczny", t. 52, 1961, s. 164–172; A. Kulecka, *Indywidualizacja czy normalizacja? W poszukiwaniu modelu wydawnictw źródłowych XIX–XX wieku*, „Studia Źródłoznawcze", t. 40, 2002, s. 201–213.

prac, w tym studia o ruchu nowego wychowania. Ponadto wydawano książki, które znajdowały odbiorców m.in. wśród nauczycielstwa. Publikacje te były różnie zredagowane, zawierały błędy językowe. Ich ponowne wydanie wymaga dokonywania korekt.

W niniejszym wyborze źródeł z dziejów ruchu nowego wychowania w Polsce starano się wiernie je przytaczać. Dokonywano poprawek np. w miejscach występujących literówek, rozwinięte zostały niektóre skróty. Poprawiono także błędy ortograficzne i interpunkcję, nie dokonano jednak w całości uwspółcześnienia pisowni, pozostawiając oryginalne brzmienie ówczesnego języka. W odsyłaczach podano krótkie informacje biograficzne o występujących w tekście postaciach, które miały związek z ruchem nowego wychowania. Zazwyczaj nie podawano notek biograficznych osób niemających znaczącego wpływu na rozwój pedagogiki omawianego okresu. W niektórych przypadkach zrezygnowano z przytaczania całego źródła. Starano się wybrać najbardziej istotne jego fragmenty i te partie, które nie powtarzają informacji zawartych w innych źródłach. W wielu przypadkach odstąpiono od uwzględniania przypisów, które znajdują się w oryginale źródeł, bowiem odnosiły się one w czasie publikowania źródeł przede wszystkim do ówczesnej literatury, nakierowywały czytelnika na pozycje bibliograficzne dotyczące omawianego zagadnienia. Dla współczesnego czytelnika nie są one już jednak tak bardzo istotne.

Źródła ukazujące ruch nowego wychowania w Polsce obfitują bez wątpienia w wiadomości, które mogą być obecnie przedmiotem zainteresowania nie tylko historyków oświaty i wychowania, ale również nauczycieli, studentów kierunków pedagogicznych. Te materiały źródłowe można wykorzystywać w celu pogłębiania wiedzy pedagogicznej, a także podczas pisania prac dyplomowych. Całość źródeł zamieszczonych w niniejszym tomie daje interesujący obraz ruchu nowego wychowania widzianego oczami polskich pedagogów i psychologów. Ich czytanie może stanowić fascynującą lekturę i podróż po zawiłych ścieżkach pedologii: od jej początków aż po rozkwit w dwudziestoleciu międzywojennym. Wreszcie może zachęcić do jeszcze gruntowniejszego zdobywania wiedzy o innowacyjnym ruchu edukacyjno-wychowawczym, który dokonał kopernikańskiego przewrotu w pedagogice.

I. Początki popularyzacji wiedzy na ziemiach polskich o pedologii

Maria Lipska-Librachowa

Pedologia, czyli pedagogika naukowa[1]

1. Pochodzenie nazwy. Termin pedologia użyty był po raz pierwszy w r. 1896 przez O[scara] Chrismana[2], który przedstawił na uniwersytecie w Jenie tezę doktorską, zatytułowaną „Paidology", co w dosłownym tłumaczeniu znaczy nauka o dziecku (*pais*, 2 prz. *paidos* – dziecko, *logos* – nauka). Teza owa pozostała dokumentem literacko-naukowym, a w swoim czasie zyskała poważny rozgłos. Autor oparł ją na szerokich podstawach historycznych: rozpatruje w niej stanowisko dziecka u ludów barbarzyńskich i półcywilizowanych, zajmuje się szerzej dziećmi anormalnymi i daje definicję anormalności, zbyt ogólnikową co prawda i nieodpowiadającą dzisiejszym wymaganiom. Wedle Chrismana anormalnym jest dziecko „ułomne, zależne, dzikie i dziwaczne (nadzwyczajne) w zwykłym tego słowa znaczeniu". Spotykamy jednocześnie w tezie Chrismana opis i charakterystykę dziecka normalnego: budowy fizycznej, umysłu. Autor

[1] „Wychowanie w Domu i Szkole", R. 3: 1910, t. 1, z. 2, s. 107–126; z. 3, s. 230–248; z. 4, s. 336–348.

[2] Oscar Chrisman (1855–1929) – amerykański badacz, jeden z pionierów nowoczesnej, holistycznej nauki o dziecku. Autor książki *The Historical Child. Paidology; The Science of the Child* (1920).

mówi o pedometrii, tj. konieczności pomiarów antropologicznych dla głębszego poznania fizycznej natury dziecka, o obserwacji metodycznej, a nawet o laboratorium pedologicznym.

Od czasów Chrismana nowy termin powoli wchodzi w użycie, zwłaszcza w języku francuskim i angielskim; Niemcy używają go rzadziej, posługując się chętniej takimi nazwami jak psychologia dziecka, nauka o dziecku itp.

O tę nazwę sprzeczano się już dużo; przeciwnicy zarzucają jej, że jest niezręczną, dziwaczną, a nawet zgoła niepotrzebnym nowym imieniem starej pedagogiki. Ostatni zarzut rozważę, mówiąc o metodach dawnej i nowej pedagogiki. Nie wdając się w dociekania natury etymologicznej, zauważę tylko, że termin ten wydaje mi się wygodnym środkiem porozumienia, gdy chodzi o określenie nowej pedagogiki z jej dążeniem do naukowości. Jeśli nawet, nie przecinając węzłów łączących współczesną „pedologię" z dawniejszą „pedagogiką", uznamy pierwszą za dalszy ciąg drugiej, to termin ten będzie w każdym razie wskazaniem pewnego momentu w ewolucji pedagogiki, będzie podkreśleniem jednego z etapów jej rozwoju.

2. Rozwój ruchu pedologicznego. Właściwy ruch pedologiczny rozpoczął się w Ameryce, miał jednak poprzedników w Niemczech. Poprzednikiem takim był Dietrich Tiedemann[3], który w roku 1787 ogłosił drukiem dwa tomy pod tytułem *Spostrzeżenia nad rozwojem dziecka*. Praca jego przeszła wówczas niepostrzeżona, oceniamy ją dziś dopiero jako pierwszą próbę metodycznej obserwacji. Po Tiedemannie zjawiła się praca [Bogumila] Goltza[4], pod tyt[ułem] *Das Buch der Kindheit*, zawierająca mnóstwo ciekawych spostrzeżeń.

W r. 1881 powstało w Ameryce pierwsze laboratorium psychologiczne w Worcester, którego założycielem był [Granville] Stanley Hall[5]. Z laboratorium tego pochodzą rozliczne prace, nierównomierne pod względem wartości naukowej. Najważniejszym dziełem jest

---

[3] Dietrich Tiedemann (1748–1803) – niemiecki filozof i historyk filozofii, profesor w Collegium Carolinum w Kassel i na uniwersytecie w Marburgu, pionier psychologii empirycznej.

[4] Bogumil Goltz (1801–1870) – niemiecki satyryk.

[5] Granville Stanley Hall (1844–1924) – amerykański psycholog, profesor na Uniwersytecie Johnsa Hopkinsa, jeden z pionierów badań naukowych dzieci, autor prac *The Contents of Children's Minds on Entering School* (1894); *Adolescence* (1904).

praca Baldwina[6] o rozwoju umysłowym dziecka (*Le developpement mental dans l'enfant et dans la race*), która wyszła w ogólnym zbiorze „Studies in Education" E[arla] Barnesa[7]. W r. 1893 z okazji wystawy powszechnej w Chicago tenże Stanley Hall i [Frederick] Tracy zakładają Towarzystwo Narodowe Badań nad Dziećmi (National Association for the Study of Children). Towarzystwo to ogłasza liczne prace oparte na charakterystycznej dla Ameryki metodzie ankiet i kwestionariuszy. Nie wszystkie jednak posiadają wartość naukową, wybór przedmiotu badań bywa często sam przez się błahy, pozbawiony donioślejszego znaczenia dla pedagogiki, jak np. znana ankieta dotycząca lalek ogłoszona w r. 1896.

W Ameryce Południowej przy uniwersytecie w La Plata istnieje sekcja pedagogiczna, której dyrektor prof. [Victor] Mercante[8] napisał poważną pracę o rozwoju umysłowych zdolności dziecka.

Pod wpływem kongresu w czasie wystawy w Chicago ruch pedologiczny rozszerza się na Anglię. Za przykładem Stanleya Halla kilka kobiet nauczycielek zakłada w Londynie Towarzystwo Badań nad Dziećmi (Child Study Association), które w r. 1899 zaczyna wydawać własne pismo „The Paidologist", obecnie już nieistniejące. Prawie jednocześnie dr [Francis] Warner, który prowadził badania nad rozwojem umysłowym uczniów szkół londyńskich, zawiązuje drugie towarzystwo pod nazw[ą] Childhood Society. Oba towarzystwa organizują ankiety na sposób amerykański. Na ogół literatura angielska dotycząca pedologii bogatą nie jest, najważniejszą jej zdobyczą są prace Jamesa Sully'ego[9].

Olbrzymi za to, rozmiarami zarówno jak treścią, jest dorobek Niemiec. Po słynnym manifeście Chrismana powstaje tegoż roku w Langensalza pismo zatytułowane „Die Kinderfehler", poświęcone początkowo dzieciom anormalnym, które później pod zmienionym tytułem: „Zeitschrift für Kinderforschung" objęło całą pedologię.

---

6 James Mark Baldwin (1861–1934) – amerykański psycholog eksperymentalny i filozof, jeden z założycieli czasopisma „Psychological Review".

7 Earl Barnes (1861–1935) – amerykański pedagog, profesor Uniwersytetu Stanforda.

8 Victor Mercante (1870–1934) – argentyński pedagog, pionier naukowych metod nauczania.

9 James Sully (1842–1923) – angielski psycholog, założyciel The British Association for Child Study, autor prac *Studies of Childhood* (1896); *Children's Ways* (1897).

W 1897 r. zjawiają się zbiorowe prace [Theobalda] Zieglera, Zieglera i Ziehena, niezmiernie ważne dla psychologii pedagogicznej. W roku 1899 zaczyna wychodzić w Berlinie pismo poświęcone psychologii pedagogicznej, patologii i higienie („Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Patologie und Hygiene") pod kierunkiem [Ferdinanda] Kemsiesa i Hirschlaffa; w 1900 inne pismo pod tyt[ułem] „Pädagogisch-psychologische Studien", redagowane przez Brahna. Niedawno zjawiło się pismo poświęcone głównie higienie szkolnej („Internationales Archiv für Schulhygiene"), wydawane pod kierunkiem zasłużonego badacza [Hermanna] Griesbacha; przede wszystkim zaś wymienić tu należy znakomity miesięcznik [Ernsta] Meumanna[10]: „Die Experimentelle Pädagogik".

Poza tymi pismami poświęconymi specjalnie sprawom wychowania wszystkie najważniejsze psychologiczne czasopisma niemieckie poświęcają bardzo dużo miejsca pracom nad psychologią dziecka i pedologią. Nie brak też i dzieł obszernych, spośród których wspomnieć należy Karola Groosa: *Zabawy zwierząt* (1896) i *Zabawy ludzi* (1899); studium [Williama] Sterna[11] o mowie dziecięcej (*Die Kindersprache*), [Wilhelma Augusta] Laya[12] eksperymentalną dydaktykę (*Experimentelle Didaktik*, 1903), Amenta, Kraepelina, [Hermanna von] Ebbinghausa[13], Griesbacha, [Marxa] Lobsiena, wreszcie klasyczne dzieło Meumanna: *Wstęp do pedagogiki doświadczalnej*, wydane w 1907 (*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*) i inne. W Berlinie od roku 1899 istnieje Towarzystwo Psychologii Dziecka (Verein für Kinderpsychologie), które w ciągu lat kilku zajmowało się specjalnie kwestią kłamstwa u dzieci.

Austria posiada dwa towarzystwa pedologiczne, jedno w Wiedniu Oesterreichische Gesellschaft für Kinderforschung założone w 1906, drugie w Budapeszcie: Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung;

---

[10] Ernst Meumann (1862–1915) – niemiecki badacz specjalizujący się w psychologii i pedagogice, uczeń Wilhelma Wundta, uważany za współtwórcę pedologii.

[11] William Stern (1871–1938) – niemiecki psycholog, badacz inteligencji, profesor na Uniwersytecie we Wrocławiu i Uniwersytecie w Hamburgu.

[12] Wilhelm August Lay (1862–1926) – Niemiec, uchodzi za współtwórcę pedagogiki eksperymentalnej.

[13] Hermann von Ebbinghaus (1850–1909) – niemiecki pionier eksperymentalnych badań psychologicznych, profesor na Uniwersytecie we Wrocławiu i Uniwersytecie w Halle.

to ostatnie posiada laboratorium pedologiczne pod kierunkiem [Pála] Ranschburga[14]. W Wiedniu wychodzi pismo „Eos", poświęcone dzieciom anormalnym, i „Vierteljahrschrift für Körperliche Erziehung" wydawane przez prof. Burgersteina, poświęcone wychowaniu fizycznemu.

W Belgii ruch pedologiczny rozwija się poważnie. Niezmordowany badacz M[édard] Schuyten[15] dał inicjatywę założenia w Antwerpii miejskiego laboratorium pedologicznego, którego jest kierownikiem. Liczne prace Schuytena wychodzą w piśmie flamandzkim „Paedologisch Jaarboek" ze streszczeniami w języku francuskim, niemieckim i angielskim. Poza tym istnieje w Antwerpii towarzystwo pedologiczne, które posiada również swój biuletyn („Algemeen Paedologisch Gezelschap"). W Brukseli pierwsze laboratorium pedologiczne założył [Tobie] Jonckheere przy szkole miejskiej w r. 1905. W r. 1906 powstały dwa laboratoria przy seminariach nauczycielskich w Mons i Charleroi; oba pozostają pod kierunkiem dr Joteykówny. Od r. 1906 istnieje w Brukseli prywatne towarzystwo Société de Pédotechnie, które posiada własne pismo, a w r. 1909 założony został rządowy instytut pedologiczny, pozostający pod kierunkiem [Julesa] Van Biervlieta[16], profesora psychologii uniwersytetu w Gandawie. Literaturę pedologiczną zasilają prace pp. [Jeana] Demoora, Decroly'ego, Laya, Jonckheere'a, dotyczące głównie dzieci anormalnych, poszukiwania psychologów Van Biervlieta z Gandawy i [Alberta Édouarda] Michotte'a z Lauvain [Leuven], wreszcie prace dr Joteykówny, która prócz licznych rozpraw i artykułów wydała podręcznik psychologii eksperymentalnej i pedologii. (*Aide – memoire de psychologie experimentale et de pédologie*).

Szwajcaria posiada dwa wielkie stowarzyszenia pedagogiczne; jedno z nich Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege poświęcone jest przeważnie higienie szkolnej, ogłasza w roczniku wyniki swej działalności. Uwaga wychowawców szwajcarskich zwrócona jest głównie na dzieci anormalne; co 2 lata odbywają się

[14] Pál Ranschburg (1870–1945) – węgierski psycholog i psychiatra, jeden z uczniów W. Wundta, założyciel na Węgrzech pierwszego laboratorium psychologii doświadczalnej.

[15] Médard Schuyten (1866–1948) – jeden ze współtwórców belgijskich badań pedologicznych.

[16] Jules Van Biervliet (1859–1945) – belgijski uczony, pionier nowatorskich badań psychologicznych.

konferencje w tym przedmiocie (Konferenz für das Idiotenwesen); zdołano już zdobyć reorganizację systemu szkolnego dla dzieci niedorozwiniętych. Drugie towarzystwo: La Société Pedagogique Romande w Genewie, utworzyło w myśl wniosku dr. Claparède'a sekcję badań psychologicznych nad dziećmi. Sekcja ogłosiła już pracę panny Métral o pamięci pisowni (*Sur la memoire de l'orthographe*). Pismo pedagogiczne romańskiej Szwajcarii „Educateur" coraz więcej zajmuje się badaniami i zagadnieniami psychopedagogicznymi. Inicjatorem tego ruchu jest dr Claparède, dyrektor laboratorium psychologicznego przy uniwersytecie genewskim, a jednocześnie kierownik seminarium psychologiczno-pedagogicznego (Séminaire de psychologie pédagogique), założonego w r. 1906. Tenże sam prof. Claparède i prof. [Théodore] Flournoy[17] założyli w 1901 r. wydawnictwo zatytułowane: „Archives de psychologie", w którym pomieszczane są liczne prace z dziedziny pedologii. Nowa praca Claparède'a pt. *Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale* zawiera dużo cennych wskazówek i wiadomości.

We Francji pedologia trafiła na grunt przygotowany przez [Bernarda] Péreza[18], [Gabriela] Compayrégo[19], [Frédérica] Queyrata[20], a współczesny swój rozwój zawdzięcza przede wszystkim Binetowi, dyrektorowi laboratorium psychol. w Sorbonie. Wydawnictwo dr. Bineta *Année psychologique* (od r. 1896) jest prawdziwym skarbcem dla pedologa, który znajdzie tam materiał niezmiernie bogaty, niemal w każdej kwestii. Dzięki inicjatywie dr. Bineta stworzona została w Paryżu (rue Grange-aux-Belles, 36) szkoła – laboratorium przy jednej ze szkół miejskich elementarnych. Tam dr Binet wraz ze swymi współpracownikami, pp. [Théodore] Simon i [Victor] Vaney prowadzą poszukiwania i eksperymenty, a jednocześnie zaznajamiają nauczycieli z nowymi metodami pedagogiki doświadczalnej. Pod kierunkiem Bineta wychodzi w Paryżu „Biblioteka Pedagogiczno-Psychologiczna" („Bibliothèque de pedagogie et de psychologie"), która liczy już kilka ważniejszych prac: *O zmęczeniu umysłowym*

[17] Théodore Flournoy (1854–1920) – szwajcarski psycholog, prowadził badania eksperymentalne na Uniwersytecie w Genewie.

[18] Bernard Pérez (1836–1903) – francuski psycholog i pedagog.

[19] Gabriel Compayré (1843–1913) – francuski pedagog, autor dzieła *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885).

[20] Frédéric Queyrat (1858–1926) – francuski badacz wyobraźni twórczej u dzieci.

Bineta i [Victora] Henriego[21] (*Fatigue intellectuelle*), *O metodzie badania inteligencji* Bineta (*L'etude expérimentale de l'intelligence*), *Wykłady psychologii doświadczalnej* [Edmunda Clarka] Sanforda[22] i inne. To wszystko nie wyczerpuje działalności Bineta; jest on poza tym przewodniczącym prywatnego towarzystwa: Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, które posiada własne pismo. Kwestia higieny szkolnej również ma we Francji zorganizowanych przedstawicieli: Liga Higieny Szkolnej (Ligue des médecins et des familles pour l'hygiene scolaire), wydaje ona kwartalnik pod t[ytułem] „L'hygiene scolaire", na czele którego stoi dr [Albert] Mathieu. Liga ta urządziła dwa kongresy w kwestii higieny w 1903 i 1905 i stworzyła laboratorium higieny szkolnej 1908 (Paris, rue Gay-Lussac. Kierownik Ernest Lavisse). „Educateur moderne", pismo wydawane przez dr. Philippego i dr. Georgesa Boncoura, poświęca wiele miejsca kwestiom pedologii. Dr [Edouard] Toulouse[23], dyrektor laboratorium psychologicznego przy Ecole des hautes etudes w Paryżu, zajmuje się również pedagogiką doświadczalną i pod jego kierunkiem wychodzi „Biblioteka Psychologii Doświadczalnej" („Bibliothèque de Psychologie expérimentale"). Dr Toulouse i przedwcześnie zmarły współpracownik jego [Nicolas] Vaschide[24] dali psychologii eksperymentalnej pewną ilość przyrządów służących do mierzenia wrażliwości zmysłów. Pismo wydawane w Paryżu przez Pierre'a Janeta[25] pod t[ytułem] „La Psychologie normale et pathologique" ogłasza często wyniki badań nad dziećmi. Katedry pedagogiki założone przy uniwersytecie w Paryżu, w Lille i Lyonie przyczyniają się poważnie do rozpowszechnienia nowych metod i środków pedagogiki.

We Włoszech ruch pedologiczny datuje się od lat blisko 20-u. Psychologowie włoscy zajmują się przeważnie badaniami dzieci niedorozwiniętych: [Sante De] Sanctis[26], Ferrière, Ferrari położyli

[21] Victor Henri (1872–1940) – współpracownik Alfreda Bineta, w laboratorium psychologicznym w Sorbonie zapoczątkował badania eksperymentalne nad pamięcią.

[22] Edmund Clark Sanford (1859–1924) – amerykański psycholog, autor licznych prac naukowych.

[23] Édouard Toulouse (1865–1947) – francuski psychiatra i dziennikarz.

[24] Nicolas Vaschide (1874–1907) – rumuński psycholog.

[25] Pierre Janet (1859–1947) – psycholog i neurolog narodowości francuskiej, badacz histerii, autor prac *L'état mental des hysteriques* (1893); *Les obsessions et la psychasthénie* (1903).

[26] Sante De Sanctis (1862–1935) – jeden z twórców włoskiej psychologii i psychiatrii dziecięcej.

na tym polu poważne zasługi. Dr Hugo Pizzoli założył przy szkole średniej w Mediolanie Instytut pedagogiki doświadczalnej, którego organem jest „Bollettino dell'Istituto di Pedagogia Sperimentale". Dr Cezar Ferrari, dyrektor instytutu medyko-pedagogicznego w Bolonii, wydaje pismo pod tyt[ułem] „Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia e alla Psicopatologia". Literatura włoska dała kilka prac ważnych dla nowej pedagogiki: Mosso *O zmęczeniu*, [Antonio] de Marro *O dojrzałości*, Paoli Lombroso[27] *O rozwoju dziecka* i poszukiwania antropologiczne de [Vitale] Vitaliégo. (*Studi antropologici in servizio della Pedagogia* 1896).

Rosja posiada w Petersburgu od r. 1900 instytut psychologiczno-pedologiczny pod kierunkiem prof. [Aleksandra Pietrowicza] Nieczajewa, który ogłasza biuletyny prac instytutu. Profesor Sikorski z Kijowa, znany ze swej pracy o zmęczeniu umysłowym, ogłoszonej w „Annales de l'hygiene publique" (Paryż 1879), interesuje się żywo nową pedagogiką. Począwszy od 1906 zauważyć się daje pewien ruch pedologiczny w Bułgarii, dzięki inicjatywie profesora Georgowa. W Serbii istnieje towarzystwo poświęcone badaniom nad psychologią dziecka, które wydaje swój biuletyn redagowany przez prof. Jewricza. Japonia posiada w Tokio bardzo żywotne towarzystwo pedologiczne, założone przez prof. [Yūjira] Motorę; towarzystwo organizuje liczne kongresy i wydaje pismo: „Jido Kenkyu".

Do postępu i rozwoju nowożytnej pedagogiki przyczyniły się znacznie kongresy międzynarodowe higieny szkolnej, z których pierwszy odbył się w Norymberdze w roku 1904; uczestniczyło w nim 1500 lekarzy i pedagogów z różnych krajów; drugi kongres odbył się w 1907 w Londynie, następny zbierze się w Paryżu w roku 1910. W roku 1905 w Liège odbył się kongres wychowania domowego (Congrès de l'Education familiale); następny zbierze się w r. 1910 w Brukseli. Kongres międzynarodowy psychologiczny poświęcił dużo uwagi sprawie pedologii (referat p. dr Joteykówny), tam też powstał projekt urządzenia pierwszego międzynarodowego kongresu pedologii, który wyznaczono na rok 1911. W końcu grudnia roku ubiegłego 1909 odbyło się w Paryżu przy współudziale prof. Schuytena z Antwerpii i prof. Meumanna organizacyjne zebranie tego kongresu.

3. Pedagogika klasyczna i pedologia. Zanim przystąpię do właściwego scharakteryzowania różnic między dawną i nowoczesną

[27] Paola Lombroso (1871–1954) – pedagog, córka włoskiego psychiatry i kryminologa Cesare Lombroso.

pedagogiką, przytoczę pewien fakt charakterystyczny, z życia wzięty, który doskonale różnice te uwydatni. W r. 1897 trzeba było rozstrzygnąć, czy uczniowie ze szkół i różnych zakładów naukowych Francji są przeciążeni. Polały się wtedy potoki wymowy, mówcy z zapałem głosili swe poglądy, lecz nikomu nie przyszło na myśl, aby tę kwestię zbadać, aby sprawdzić czy ona jest istotną. Uważano ją *a priori* za fakt stwierdzony (Blum, Année psychologique, rocznik V, s. 306). Przy środkach, którymi dzisiaj posługuje się pedologia, kwestia tego rodzaju rozstrzygniętą być może daleko prościej i skuteczniej: przekonano mnie, że wrażliwość dotykowa, badana za pomocą esteziometru lub zwyczajnego cyrkla Webera przytępia się znacznie pod wpływem zmęczenia umysłowego; inaczej mówiąc, próg wrażliwości wzrasta wraz ze wzrostem zmęczenia. Wobec tego odkrycia kwestia przepracowania uczniów rozstrzygnięta być może za pomocą badań przeprowadzonych nad uczniami, a wtedy liczby otrzymane milczącą swą wymową przekonają skuteczniej niż najwymowniejszy mówca, opierający się tylko na osobistym wrażeniu.

Rozwój pedologii i zainteresowanie, jakie wszędzie wzbudza, świadczą, że wiąże się ona z jedną z najżywotniejszych potrzeb społecznych. Dawna pedagogika zawiodła pokładane w niej nadzieje: nie rozwiązała problematu wychowania, dała tylko pewną ilość systematów mniej więcej logicznie zbudowanych, a zresztą – noszących wybitne piętno grubego empiryzmu. Wielkie systematy Rousseau[28], Comeniusa[29], Pestalozziego[30], Froebla[31] tworzone były intuicyjnie, na podstawie pewnej ilości obserwacji osobistych, często niewątpliwie trafnych, i osobistych poglądów autorów.

Stąd charakter tych systematów spekulatywno-filozoficzny; walcząc z takimi teoriami, cóż można im przeciwstawić? Znów pewien światopogląd osobisty, znów pewne założenia spekulatywne. Nie ma tu

---

[28] Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) – wybitny genewski filozof, twórca koncepcji wychowania naturalnego, autor tłumaczonej na wiele języków głośnej pracy pedagogicznej *Emil, czyli o wychowaniu* (1762).

[29] Jan Ámos Komenský (1592–1670) – wybitny czeski pedagog, jeden ze współtwórców nowożytnej dydaktyki.

[30] Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) – szwajcarski pedagog, uważany za ojca szkoły ludowej, autor poczytnych prac pedagogicznych.

[31] Friedrich Wilhelm Froebel (Fröbel) (1782–1852) – niemiecki pedagog, jeden z twórców teorii i praktyki wychowania przedszkolnego. Na jego poglądach wzorowali się pedagodzy z wielu państw.

sprawdzianu, bezpośredniej miary dającej się zastosować, a jak dowodzą surowsi krytycy, panuje jedynie gadulstwo. Bardzo trafnie charakteryzuje [Emile] Blum (*Année psychologique*, rocz[nik] V) mechanizm budowania systemów w dawnej pedagogice: „Pedagogika tradycyjna nie czyniła odkryć; zbierała ogólne wyniki nauki, kształtowała je i zamieniała na wskazania praktyczne, uczyła swych adeptów w jaki sposób i w jakich okolicznościach zastosować te wskazania w życiu szkolnym lub domowym dziecka, mierząc je jeszcze uprzednio miarą pojęć moralnych i wskazaniami zdrowego rozsądku".

Tak pojęta pedagogika cierpi na brak podstaw naukowych, ma charakter raczej literacki, wywody jej są ogólnikowe; nie jest to nauka lecz sztuka wychowania.

Pedologię w przeciwstawieniu do pedagogiki klasycznej cechuje przede wszystkim dążenie do naukowości. „W ostatnich latach, mówi dr Lay (*La collaboration du médecin et du pedagogue dans l'école*), nauka wychowania przyjęła nowy kierunek. Nie jest, jak dawniej, oparta na rozważaniach teoretycznych, dotyczących metod, programów i zasad wychowania. Przeciwnie, dąży do oparcia się na podstawie naukowej znajomości dziecka".

Jest to doświadczalna nauka o dziecku.

Celem jej ostatecznym są zastosowania praktyczne i to ją odróżnia od czystej wiedzy, która jest sama sobie celem. (Z „czystej wiedzy" płyną zresztą prędzej czy później zastosowania praktyczne, o czym świadczą współczesne postępy techniki w najszerszym tego słowa znaczeniu). Można by nazwać pedologię „nauką stosowaną". Ponieważ bezsilność dawnej pedagogiki dowiodła wymownie, że ani wskazania zdrowego rozsądku, ani ogólne dane nauki wystarczyć pedagogice nie mogą, pedologia dąży do jak najdokładniejszego poznania dziecka pod względem fizycznym i intelektualnym. Posługuje się w tym celu metodą analityczno-doświadczalną, środki, jakich używa – to eksperyment i obserwacja. Obserwacją posługiwano się niewątpliwie i w dawnej pedagogice, lecz była ona dorywczą i przygodną, była kwestią talentu i upodobania pedagoga. Obserwacja, która jest dzisiaj na usługach pedologii, posiada inny charakter: jest metodyczna i stosowana systematycznie.

Binet daje (*Introduction à la psychologie expérimentale*) taką charakterystykę obu środków, jakimi posługuje się pedologia:

„Obserwacją w psychologii nazywamy czynność, która polega na uchwyceniu zjawiska takim, jakim ono jest, jakim się przedstawia

ze wszystkimi właściwymi mu cechami i warunkami, w których się przejawia. Co innego eksperyment; przypuszcza on, że uchwycono związek między zjawiskiem psychologicznym i innym, na którym pierwsze się opiera. Eksperyment polega na wprowadzeniu zmiany do jednego z czynników w celu poznania wpływu tej zmiany na zjawisko psychologiczne. Typowym przykładem jest badanie czuć za pomocą pewnego podrażnienia, np. ciężaru, światła, zapachu, działamy na świadomość danego osobnika, zmieniając ją w pewien sposób; obiekt badany wypowiada swe wrażenia; zmieniamy następnie podrażnienie, naturę jego, stopień, siedlisko i badamy, jaki jest nowy stan czucia, wynikający z tej zmiany. Należy odróżniać wśród rezultatów otrzymanych fakty i prawa; pierwsze są zdobyczą obserwacji, drugie są przede wszystkim wynikiem eksperymentu".

Pedologia zatem gromadzi fakty na zasadzie metodycznej obserwacji, stwierdza prawa na podstawie eksperymentu. Fakty te i prawa są materiałami, z których w przyszłości powstać może system wychowania. Pedologia nie wkroczyła jeszcze dotąd w ten okres, nie stworzyła syntezy, moment indukcji nie nadszedł dla niej jeszcze; jako nauka młoda jest dotąd *par excellence* analityczną, jest w okresie zbierania materiałów naukowych, podstaw dla syntezy, którą w przyszłości z siebie wyłoni.

Niektórzy pedolodzy, jak np. Blum, którego miałam już sposobność wspomnieć, podkreślają w sposób bardzo stanowczy, że w obecnej chwili niepodobna jeszcze przystępować do uogólnień, nie trzeba i nie można jeszcze wyciągać wniosków, a zbyteczny zapał adeptów może tylko szkodę wyrządzić pedologii. Od czasu jednak, gdy Blum pisał te słowa, upłynęło już sporo czasu (10 lat) i jakkolwiek brak dotąd całkowitego systemu, pedologia może już to i ówdzie dać radę praktyczną, jest w stanie w pewnych szczegółach wskazać środki odpowiednie. Tak np. zbadanie pobudliwości zmysłów u dzieci, w szczególności słuchu i wzroku, pomóc może w racjonalnym rozmieszczeniu uczniów w klasie, ustalenia stopnia zmęczenia umysłowego, wywołanego przez poszczególne przedmioty, może być wskazówką w układaniu planów lekcji, określaniu długości odpoczynków itd.

Niekiedy zdarzyć się może, że pedologia poszukiwaniami swymi potwierdzi przyjęte ogólne zasady pedagogiczne, jak np. w powyższym przykładzie, dotyczącym zmęczenia wywołanego poszczególnymi gałęziami nauki, poszukiwania pedagogów ustaliły, że do przedmiotów najbardziej męczących należy matematyka, do najbardziej

męczących rysunek, co jest w zgodzie z ogólną opinią opartą jedynie na powierzchownej obserwacji i praktyce nauczycielskiej. I w tych wypadkach poszukiwania pedologii nie będą bezowocne, gdyż zasady takie sformułuje ona w sposób naukowy i ścisły, pogłębi i uzasadni to, co dotąd za jedyne usprawiedliwienie miało zwyczaj lub niejasne wskazania rozsądku. Niejednokrotnie znowu pedologia wystąpi ostro przeciwko przyjętym zwyczajom i przesądom, które utarły się jako zasady pedagogiczne; wtedy napotka na poważne przeszkody jak każda nauka, która opuszczając stanowisko dociekań teoretycznych, sięga we wnioskach swych do powikłań życia społecznego. Nie bacząc na możliwe konflikty, pedologia musi być zawsze w poszukiwaniach swych niezależna, opartą jedynie na możliwie wszechstronnej znajomości dziecka.

4. Konflikty i zarzuty. Konfliktów nie brak już obecnie w pedologii; zaliczyć do nich należy zatarg między pedagogami i psychologami oraz spór między samymi pedologami o metody, które w doświadczalnej nauce o dziecku przyjąć należy. Wreszcie opinia psychologów [Hugona] Münsterberga[32] i Jamesa godzi w same podstawy pedologii: uczeni ci wypowiedzieli zdanie, że psychologia nic lub bardzo niewiele dać może pedagogice. Nad każdą z tych kwestii muszę się zatrzymać pokrótce, wszystkie są bowiem ważne dla pedologii.

Zatarg między pedagogami a psychologami stanowi prawdopodobnie okres przejściowy w pedologii. Wywołany on został nagłą zmianą w metodzie pedagogiki, wprowadzeniem eksperymentu do tej dziedziny. Pedagodzy nie przystosowali się jeszcze do nowych wymagań, nie posiadają odpowiedniego przygotowania psychologicznego, więc jedni, jak to często się dzieje wobec rzeczy nieznanych, skłonni są lekceważyć pedagogię, inni usiłują dowieść, że zamierzenia pedologii są w ogóle nieosiągalne, że eksperyment nie da się zgoła do dzieci zastosować. Jako jedyny środek prowadzący do poznania dziecka przyjmują oni obserwację, dodając wreszcie, że sami od dawna ją stosują. Jakież jednak wyniki, jakie owoce przyniosła ta rzekoma obserwacja nauczycieli nauce o dziecku? Nic prócz okruchów osobistego doświadczenia – na własny użytek.

I nic dziwnego. Obserwacja stosowana przez nauczyciela w szkole jest przy dzisiejszym regulaminie szkolnym zgoła niemożliwą; czyż

[32] Hugo Münsterberg (1863–1916) – niemiecki filozof i psycholog, autor książek: *Die Willenshandlung: Ein Beitrag zur physiologischen Psychologie* (1888), *Grundzüge der Psychotechnik* (1914).

może obserwować dzieci nauczyciel, który ma klasę złożoną z trzydziestu kilku uczniów, który spędza z tymi uczniami kilka godzin tygodniowo, lub choćby godzinę codziennie, i w dodatku ograniczony jest programem szkolnym, musi „przejść" z dziećmi w ciągu określonego czasu pewną obowiązującą ilość wiadomości, zazwyczaj ilość znaczną, aby postępy dzieci były widoczne. Nie ma tu po prostu miejsca na dokładną obserwację; sumienny nauczyciel może wiedzieć zaledwie, ile umie każdy z jego uczniów, co zdołał sobie przyswoić, może wiedzieć, który uczeń jest pilny, a który opieszały, który uważny, a który roztargniony. Przyczyny tych objawów są mu już po większej części nieznane. Nawet stopień zrozumienia wiadomości nabytych nie zawsze może być znany nauczycielowi, gdyż dzieci brak istotnego zrozumienia pokrywają często doskonale sprawnością pamięciową. Każdemu nauczycielowi zdarzyło się niewątpliwie w swej praktyce nauczycielskiej spostrzec przypadkowo, że to, co przez jakiś czas zdawało się być doskonale zrozumiane przez ucznia, było tylko przyswojone pamięciowo; dopiero jakieś pytanie uboczne, jakiś wyraz źle użyty rzucają światło właściwe i obracają w niwecz całą pracę. Obserwacja może być jeszcze prędzej stosowana w nauczaniu prywatnym, gdy się ma do czynienia z niewielką ilością dzieci, lub w szkołach o klasach liczebnie ograniczonych, które prowadzi jeden nauczyciel, lecz zarówno nauczanie prywatne, jak szkoły o małej ilości uczniów są przypadkami względnie rzadkimi, a mówiąc o pospolitym, ogólnym typie szkoły dzisiejszej, trudno znaleźć w niej miejsce na obserwację ze strony nauczyciela. Zamierzenia pedologii sięgają zresztą dalej niż dorywcza obserwacja sięgnąć jest w stanie; za pomocą eksperymentu i metodycznej obserwacji pedologia może dać dokładny obraz duchowy każdego dziecka, na który się złoży: ustalenie pobudliwości zmysłów, rodzaj i siła pamięci (pamięć słuchowa, wzrokowa, ruchowa i kombinacje tych typów), wyobraźnia, stopień i wytrzymałość uwagi, inteligencja, wreszcie dokładna znajomość fizycznego stanu ucznia; tego całokształtu obserwacja nauczyciela w klasie dać nie może, albo dać może, lecz pod pewnymi zastrzeżeniami: po pierwsze, zaznajomienia się pedagoga ze sposobami i metodami badania, po drugie – takiego zreorganizowania regulaminu szkolnego, aby te badania umożliwić. Ten ostatni warunek koniecznym będzie z innego jeszcze względu: gdyby do dzisiejszych obowiązków nauczyciela szkolnego, który ma 4–5 godzin wykładów dziennie, poprawianie kajetów, sesje itp. obowiązki, dodać jeszcze

obowiązek eksperymentowania, zapisywania wyników, klasyfikowania ich itd., byłoby to oczywiście pogorszeniem, nie polepszeniem sytuacji, gdyż przepracowanie nauczyciela fatalnie działa na jego system nerwowy, a co za tym idzie i na system nerwowy ucznia. Kto wie, czy w niechęci niektórych nauczycieli do nowego zwrotu w pedagogice nie kryje się właśnie ta obawa, obawa nadmiernej pracy, której podołać w obecnych warunkach nie byliby w stanie. Ze strony psychologów zaznaczyć trzeba pewną nieufność do pedologicznych poszukiwań nauczycieli, motywowaną brakiem teoretycznego przygotowania. Nie można się nagle zrobić eksperymentatorem, dowodzą oni, trzeba na to długich lat pracy, doświadczenia, trzeba pogłębienia metod i opanowania strony technicznej. Laicy nawet przy dobrej woli więcej krzywdy, niż korzyści przynieść mogą nauce.

Cały ten zatarg nosi na sobie wybitne piętno zatargu zawodowego, niechęci profesjonalnej. „Zdaje się, że słyszymy okrzyk »szkoła dla nauczycieli«", jak trafnie scharakteryzowała ten konflikt dr Joteykówna, która omówiła go obszernie w referacie swym na ostatnim genewskim zjeździe psychologicznym. Zatarg między pedagogami i psychologami przypomina podobne nieporozumienie, o którym wspomina Lay w swym artykule *Le médecin et le pédagogue* (w „Année psychol[ogique]"). „Przed kilkunastu laty, mówi dr L[ay], dał się odczuć w Niemczech bardzo wyraźny ruch przeciwko wprowadzeniu lekarza do szkoły. Współpracownictwo lekarza zaczęło się od skromnej bardzo woli: od wizyt lekarskich i diagnozy o stanie zdrowia ucznia, później lekarze szkolni zajęli się pielęgnowaniem fizycznej strony rozwoju dziecka, a wreszcie – kwestią higieny umysłowej, przepracowania i kwestią dzieci anormalnych. Obecnie higiena szkolna zrobiła już poważne postępy i pożytkowi współpracownictwa lekarza z pedagogiem nikt już dziś nie zaprzecza". Zatarg między pedagogiem i psychologiem prawdopodobnie również się załagodzi. Wobec rozwoju pedologii psychologia eksperymentalna i praca w laboratoriach psychologicznych staną się niewątpliwie koniecznym warunkiem wykształcenia dla nauczyciela; upadnie więc zarzut braku przygotowania naukowego. Oczywiście nie każdy nauczyciel będzie z obowiązku eksperymentatorem, jest to bowiem kwestia zamiłowania i talentu do pewnego stopnia; nie prowadząc osobiście badań, może być mimo to dobrym pedagogiem, o ile tylko teoretycznie obznajomiony będzie z wynikami psychologii eksperymentalnej.

Trudno dziś przewidzieć, jaki podział pracy nastąpi w pedologii: być może, że każda szkoła w przyszłości posiadać będzie kilku nauczycieli-eksperymentatorów, czyli inaczej mówiąc, pedologów, specjalnie w tym kierunku uzdolnionych, którzy łączyć będą praktykę nauczycielską z dociekaniami teoretycznymi, podczas gdy inni tylko zaznajamiać się będą z rezultatami tych badań, a tak jedni jak drudzy opierać się będą zawsze na wskazaniach ogólnej psychologii eksperymentalnej, utrzymując w ten sposób stały związek między pedologią, nauką stosowaną i psychologią – nauką czystą. W każdym razie przyznać należy, że w chwili obecnej cały ruch pedologiczny i rozwój tej gałęzi wiedzy zawdzięcza swój początek psychologom, nie pedagogom. Pierwsi odegrali rolę czynną i twórczą, drudzy informują się tylko co do wyników badań psychologicznych, starając się tu i ówdzie korzystać z nich w praktyce.

Przechodzę obecnie do drugiego konfliktu w pedologii, do różnicy zdań między samymi pedologami co do metod, jakie przyjąć należy. Jedni pedolodzy są zdania, że należy stosować tylko metody czysto psychologiczne, czyli metody tzw. testów, które poniżej omówię; odrzucają natomiast dociekania laboratoryjne, instrumenty, wszystko, co jest mierzeniem w psychologii, a zatem co łączy się z psychologią i psychofizjologią. Drudzy natomiast w imię ścisłości naukowej zalecają laboratoryjną metodę badań. Pierwsi zarzucają drugim, że analizując drobiazgowo naturę dziecka i rozkładając na czynniki zjawiska psychologiczne, otrzymują w rezultacie objawy sztuczne, których w życiu codziennym się nie spotyka i które, ze względu właśnie na ową sztuczność, nie mogą mieć wartości dla zagadnień wychowawczych. Drudzy zarzucają pierwszym, że miary ich są nieścisłe i nie dość określone, że z odpowiedzi dziecka na zadane pytanie sądzą o jego inteligencji, podczas gdy może się wmieszać dużo przyczyn ubocznych, wpływających na sformułowanie dobrej lub złej odpowiedzi (np. nieśmiałość dziecka), że wreszcie samo zakwalifikowanie odpowiedzi jako dobrej lub złej może być kwestią osobistego poglądu.

Oczywiście po obu stronach jest przesada i właściwie obie metody powinny by się wzajemnie uzupełniać. Badania laboratoryjne zajmują się zjawiskami psychologicznymi względnie prostymi, wyodrębniają one pewien objaw i starają się poznać go w formie możliwie prostej, w odosobnieniu od całego kompleksu pozostałych

czynności. Wymagają pracy bardzo dokładnej, nieraz długotrwałej, stosują miarę ścisłą, matematyczną, posługują się przyrządami delikatnymi i złożonymi, wymagają zatem doskonałego opanowania przez eksperymentatora technicznej strony doświadczenia. Z tego wszystkiego wynika, że metody laboratoryjne nie mogą być często stosowane w pedologii, ze względu na trudności natury praktycznej: nie każda szkoła może sobie pozwolić na instalację tak kosztowną, której kierownictwo złożyć musiałaby w ręce bardzo wyrobionego specjalisty. Wyniki jednakże tych badań nie powinny być lekceważone przez wychowawców, gdyż mogą one służyć za sprawdzian dla metod mniej ścisłych, a dających się ze względów praktycznych łatwiej zastosować. Słusznym jest, że zjawisko psychologiczne obserwowane bywa w laboratorium w warunkach nieco sztucznych: usuwa się wszelkie roztargnienie, którego w zwykłych warunkach uniknąć niepodobna, dobiera się bodziec ściśle określony i obserwuje się jego działanie na danego osobnika. Zjawisko badane w laboratorium nie wystąpi w życiu codziennym w formie równie czystej, dlatego właśnie, że odbywa się wśród warunków złożonych, wśród oddziaływań rozlicznych przyczyn ubocznych, które wpływają na zatarcie wyraźnych konturów zjawiska; niemniej jednak będzie ono dla danego osobnika w określonych ściśle warunkach charakterystyczne i dodać może do obrazu duchowego jednostki cechy bardzo znamienne i ściśle określone.

Metoda testów, zalecana przez innych pedologów, jest przede wszystkim przystępniejsza ze względów praktycznych. Testy polegają na zadawaniu pytań, na które dziecko ma dać odpowiedź, na dawaniu poleceń, których wykonanie ma świadczyć o pewnej zdolności dziecka, wreszcie na takich próbach jak: wyliczanie wyrazów, opisywanie obrazków, dawanie definicji pojęć konkretnych lub abstrakcyjnych, krytykowanie zdań, które zawierają jakiś nonsens, itp. Są to próby, uszeregowane wedle stopnia trudności, a mające na celu zbadanie wyższych władz umysłowych, jak: pamięć, wyobraźnia, sąd, inteligencja itd. Nie mogą one mieć pretensji do miary ścisłej, równie dokładnej, jaką osiągnąć można przy badaniach laboratoryjnych; wyniki badań opartych na testach są porównawcze, to znaczy, że nie dają one miary matematycznej, wyrażonej w liczbach, lecz jedynie miarę względną, zależną od stosunku do wyników otrzymanych poprzednio; na zasadzie testów określić można, że dane dziecko jest od

innego mniej lub więcej inteligentne, obdarzone gorszą lub lepszą pamięcią itd. Prócz tego testy pozwalają ustalić inteligencję normalną, więcej niż normalną i mniej niż normalną, a wedle Bineta nawet inteligencję normalną dla danego wieku, oraz stopień jej opóźnienia lub rozwoju przyspieszonego, a zatem zbadawszy dane dziecko za pomocą testów, można orzec np., że jest zatrzymane w rozwoju o rok, dwa lub więcej, albo że wyprzedziło rozwój normalny o pewną określoną ilość czasu. Prócz Bineta za testami wypowiedzieli się również Toulouse i [Henri] Piéron[33], dowodząc, że stanowią one metodę zupełnie poprawną pod względem naukowym. Zdaniem [Giulia Cesarego] Ferrariego[34] i [Giuseppego] Guicciardiego testy powinny odpowiadać następującym warunkom:

1) Być próbą dokładną i stałą.

2) Być dostępne dla jak największej ilości osób badanych.

3) Powinny być tak dobrane, aby mogły uchwycić jak największą ilość różnic indywidualnych w czynnościach intelektualnych możliwie kompletnych.

4) Powinny dać obraz duchowy jednostki badanej.

Testy więc ze względów praktycznych posiadają tę wyższość nad badaniami laboratoryjnymi, że dają się łatwiej zastosować i dają szybsze rezultaty; ustępują zaś metodom laboratoryjnym pod względem dokładności i ścisłości. Mimo tej nieścisłości testy dają nauczycielowi możność zorientowania się w umysłowości dziecka, określenia jej pod względem jakościowym i ilościowym, klasyfikowania dzieci podług inteligencji i dla tych zalet znalazły w pedologii olbrzymie zastosowanie. Można by zarzucić, że dla określenia inteligencji dziecka testy nie są wcale potrzebne nauczycielowi, któremu wystarczy obserwowanie dziecka w klasie. Jest to uwaga słuszna, lecz nie może być zarzutem. Testy, tam gdzie je stosowano, potwierdzały nawet po większej części obserwacje nauczycieli, co zresztą dowodzi, że są dobrą metodą badania; ale obserwowanie ucznia w klasie wymaga dłuższego czasu i utrudnione jest przez znaczną ilość dzieci, testy zaś pozwalają określić inteligencję dziecka w ciągu bardzo krótkiego czasu (badanie trwa 20 minut, pół godziny mniej więcej), w ciągu którego badający ma do czynienia z jednym tylko dzieckiem. Testy

[33] Henri Piéron (1881–1964) – francuski fizjolog i psycholog, jeden ze współtwórców nowoczesnej psychologii doświadczalnej.

[34] Giulio Cesare Ferrari (1867–1932) – włoski psychiatra i psycholog.

mogą więc służyć za sprawdzian dla obserwacji nauczyciela, podobnie jak badania laboratoryjne stanowić mogą kontrolę testów. Nauka współczesna dąży coraz bardziej do miar ścisłych – im więcej zatem środków kontroli posiadać będzie pedologia, tym lepiej, bo tym poprawniejsze będzie jej stanowisko naukowe. Same testy nie wystarczą pedologii, przy badaniu zmysłów np. uciec się trzeba do niektórych prostych zresztą przyrządów jak estesiometr, algesiometr, dynanometr itp.; metoda pedologii jest zatem kombinacją pracy laboratoryjnej w jej formie najprostszej i metody testów.

Należy mi wreszcie rozpatrzeć zarzuty prof. Münsterberga i Jamesa, którzy dowodzą, że psychologia nic lub bardzo niewiele dać może pedagogice. Ten zarzut wygląda tak, jakby się opierał na jakimś nieporozumieniu. Nikt chyba na serio nie będzie dowodził, że fizjologia na nic się nie zda higienie; stosunek jest ten sam: fizjologia i psychologia są to nauki czyste, higiena i pedagogika są naukami stosowanymi. Jest między nimi ta różnica, którą widzimy między teorią i praktyką. Jeśli nie zawsze umiemy zastosować w praktyce zasady wskazane przez teorię, nie dowodzi to chyba, że teoria jest zbyteczną. Pedagogika zawsze opierała się na psychologii i nadto dzieliła jej losy: była opisową dopóki psychologia była opisową, przekształciła się na eksperymentalną w ślad za psychologią. Pedagogikę obchodzi przede wszystkim psychologia dziecka, która jest specjalną częścią psychologii ogólnej: różni się od niej, tak jak ustrój dziecka różny jest od ustroju ludzi dorosłych; dlatego spodziewać się należy, że pedologia, tj. doświadczalna nauka o dziecku, zajmując się specjalnie psychologią dziecka, dostarczy pedagogice nieskończenie więcej korzyści, niż psychologia ogólna dostarczyć może. Nauczyciel ma wciąż do czynienia z uwagą dziecka, z pamięcią, wyobraźnią, sądem, a wszystkie te zjawiska rozważa i tłumaczy psychologia; nie znając jej teoretycznie, nauczyciel radzi sobie intuicyjnie i staje się czasami nawet nieświadomie psychologiem-praktykiem. Każdy nauczyciel wie o tym np., że w pamięci dziecka utrwalają się najlepiej te wrażenia, które posiadają zabarwienie wzruszeniowe, opierają się na zainteresowaniu i każdy dobry nauczyciel dąży do wzbudzenia owego zainteresowania żywością wykładu, intonacją głosu, grą fizjonomii. Jeśli tego nie robi, jest złym psychologiem, złym pedagogiem zarazem; rezultaty jego pracy będą opłakane. Oczywiście nie każdy wykształcony psycholog może być dobrym nauczycielem-pedagogiem, potrzeba

tu bowiem czegoś więcej: umiejętności zastosowania praktycznego, stworzenia metody, opartej na znajomości psychologii dziecka.

Słusznym jest natomiast, że psychologia nie wystarcza pedologii, która w poznaniu fizycznej strony dziecka oprzeć się musi na fizjologii i na znajomości budowy anatomicznej dziecka.

5. Dotychczasowe zdobycze pedologii. Cały materiał pedologii podzielić należy na pewne grupy:

I. Antropometria szkolna, która zajmuje się wagą, wzrostem, rozmiarami ciała, rozmiarami czaszki.

II. Badanie zmysłów, a więc pobudliwość narządów zmysłowych, asymetria, siła mięśniowa, złudzenia zmysłowe.

III. Psychometria, czyli badanie poszczególnych cech umysłowości dziecka oraz jego inteligencji.

I. Antropometria stanowi, jak wiadomo, część antropologii. Pomiary antropometryczne wymagają pewnych przyrządów niekosztownych zresztą i prostych. Przyrząd do mierzenia wzrostu przedstawia deskę poziomą, do której przymocowany jest pionowy drążek z wypisanymi podziałkami w metrach i centymetrach; na drążku umieszczona jest niewielka deseczka, którą można dowolnie przesuwać. Dziecko, zdjąwszy obuwie, staje na desce, opiera się plecami o drążek, dotykając go piętami; na wierzchołek głowy dziecka opuszcza się ruchomą deseczkę i odczytuje się miarę na drążku, w miejscu, które dotyka deseczka. Dla uniknięcia pomyłek, należy zwracać uwagę na pozycję dziecka przy mierzeniu wzrostu; można dla ścisłości wziąć miarę parę razy i przyjąć liczbę średnią. Dla ustalenia wagi ciała służy zwykła waga dziesiętna. Pomiary wzrostu i ciężaru stosowane są prawie wszędzie; zdołano też ustalić pewne ogólne prawa. Przede wszystkim odnaleziono związek między rozwojem fizycznym i położeniem społecznym: dzieci rodziców zamożnych są zwykle lepiej rozwinięte pod względem fizycznym; następnie pewne różnice charakterystyczne dla płci. Dla chłopców od lat 7–8 krzywa przyrostków wzrostu podnosi się, od 9-u do 13 opada, od 14 do 19-u znowu się wznosi; w roku dziesiątym przyrost jest stosunkowo najsłabszy, w 15-ym najznaczniejszy. U dziewcząt krzywa podobna, lecz w latach jest pewna różnica: te same objawy zachodzą u dziewcząt nieco wcześniej. W 12 roku życia dziewczęta rosną szybciej od chłopców, później chłopcy mają przewagę. Przyrost wzrostu i wagi nie odbywa się jednocześnie i równomiernie, lecz okresami: raz więcej przybywa

na wadze, a mniej na wzroście, to znowu przyrost wagi jest mniej znaczny, a wzrostu wyraźniejszy. Słaby okres wzrostu pod względem ciężaru poprzedza bezpośrednio okres dojrzałości płciowej: w okresie tym przeważa przyrost wzrostu, później przyrost ciężaru. Robiono również poszukiwania nad rozwojem fizycznym dziecka w stosunku do pór roku; [Rasmus] Malling znalazł w ciągu roku cztery okresy rozwoju; najszybszy przypada w lecie. Prof. Schuyten z Antwerpii dowodzi, że szkoła wpływa ujemnie na rozwój fizyczny dziecka: krzywa wzrostu obniża się w okresie wstąpienia dziecka do szkoły; przypuszczalną przyczyną jest brak dostatecznego ruchu, nie dość higieniczne urządzenia szkolne, zmęczenie umysłowe.

Objętość klatki piersiowej mierzy się za pomocą metra, biorąc miarę na wysokości brodawek piersiowych. Należy brać miarę w chwili najgłębszego wdechania i w chwili najgłębszego wydechania; u dzieci o klatce piersiowej dobrze rozwiniętej różnice wynoszą od 5–11 centymetrów. Istnieje przyrząd do mierzenia ilości wydechanego powietrza; przyrząd ten, zwany spirometrem, stanowi rodzaj pudła zaopatrzonego w rurę gumową; wewnątrz umieszczony jest przyrząd zegarowy; dziecko badane bierze do ust rurę gumową i zaczerpnąwszy uprzednio możliwie największą ilość powietrza, wdecha je do aparatu; prąd powietrza wprawia w ruch przyrząd zegarowy, który mierzy ilość wepchniętego powietrza w metrach sześciennych. Znaczne różnice w pojemności płuc zauważyć można u dzieci, które stosowały gimnastykę szwedzką; przekonano się, że ćwiczenia gimnastyczne, zwłaszcza oddechowe, mogą podwoić, a nawet potroić, pojemność płuc. Przeciąg czasu, w ciągu którego można wytrzymać ton w śpiewie, daje również miarę pojemności płuc; czas ten obliczyć można za pomocą zegarka z sekundomierzem; dochodzi przeważnie do 25–30 sekund.

Pomiary czaszki wymagają wielkiej wprawy i dokładności, gdyż omyłki nawet na milimetr nie są dopuszczalne. Przyrząd do mierzenia czaszki nosi nazwę kompasu Broca[35] lub cefalometru. Miarę bierze się zwykle w dwu kierunkach: największej długości i największej szerokości; niekiedy mierzy się prócz tego wysokość czaszki. Binet robił poszukiwania w kierunku pomiarów czaszek u dzieci i określił pewne minimum rozmiarów, granicę, poza którą rozpoczyna się

[35] Pierre Paul Broca (1824–1880) – francuski uczony, jeden z głównych twórców antropologii.

anormalność umysłowa – idiotyzm. Podobne poszukiwania robili Vaschide i p. Pelletier. […]

Gdy pomiary dokonywane są w określonych i stałych odstępach czasu, pozwalają śledzić za fizycznym rozwojem każdego dziecka, a po zanotowaniu pewnych zboczeń, zwrócić w tym kierunku baczną uwagę lub, jeśli zachodzi potrzeba, poddać dziecko pod obserwację lekarską. Pomiary antropometryczne dokonane być mogą przez nauczycieli.

II. Badania zmysłów nie wymagają również przyrządów skomplikowanych; cechy interesujące pedologię zbadane być mogą przez nauczycieli obeznanych z odpowiednimi metodami. Zauważywszy zboczenia, nauczyciel poinformuje o tym lekarza szkolnego, który zajmie się poszukiwaniem przyczyn. Głównie interesują pedologię zmysły związane z życiem intelektualnym, a więc wzrok, słuch, zmysły skórne, jakkolwiek dla całokształtu charakterystyki dziecka nie bez znaczenia jest zapoznanie się z pobudliwością węchu i smaku i ze zboczeniami, które zmysły te przedstawiać mogą.

Ze względów praktycznych ważnym jest ustalenie u dziecka stopnia krótkowzroczności, w zależności od niej bowiem dzieci powinny być rozmieszczone w klasie. Do badania tego służy tablica, jakiej używają okuliści przy wyborze szkieł dla krótkowidzów. Istnieje dużo skal optometrycznych, najczęściej używana jest skala Monoyera[36]; jest to skala dziesiętna złożona z 10-u rzędów liter coraz większych; litery pierwszego rzędu mają 7 milimetrów wysokości, wzrok normalny odróżnia je z odległości 5 metrów; na skali Monoyera wzrok taki oznaczony jest jako jedność. Jeśli osoba badana nie może z odległości 5 metrów odróżnić liter pierwszego rzędu, lecz odróżnia za to rząd drugi, wzrok jej oznaczony jest podług tablicy Monoyera jako 0,9; dla rzędu trzeciego pobudliwość wzrokowa równa się 0,8 itd., nie zmieniając oczywiście odległości. Dla użytku szkolnego Binet podaje skalę złożoną tylko z trzech stopni: rząd najniższy składa się z liter najmniejszych, z których każda ma 7 milim[etrów], i powinien być czytany, jak w skali Monoyera, z odległości 5 metrów. Rząd środkowy – średniej wielkości powinien być odczytany z odległości 10 metrów, a rząd najwyższy z odległości 15 metrów. Nie zmieniając odległości, można określić wzrok dobry u dzieci, które z odległości

[36] Ferdinand Monoyer (1836–1912) – francuski medyk okulista, profesor na Uniwersytecie w Lyonie.

5 met. czytają najmniejsze litery, średnią krótkowzroczność u tych, które odróżniają litery środkowego rzędu i silną krótkowzroczność u dzieci, które mogą rozróżniać jedynie litery największe. Można również poznać więcej niż normalny wzrok dziecka, powiększając odległość od tablicy. Dla osób niepiśmiennych lub dla dzieci, dla których rozpoznawanie liter przedstawia jeszcze pewne trudności, używają innych tablic, gdzie litery zastąpiono kwadracikami różnej wielkości. Każdy kwadracik jest z jednej strony niezamknięty, osoba badana musi określić, z której strony brak boku w kwadraciku. Badania odbywać się mogą pojedynczo lub zbiorowo; na ścianie umieszcza się tablice na wysokości głowy dziecka, oznacza się kredą na podłodze odległość 5 metrów i na tej linii ustawia się szeregiem kilkoro dzieci; każde dziecko ma ołówek i kawałek papieru i przepisuje z kartonu litery, które widzi. Dla łatwiejszej kontroli, lepiej jest ograniczyć ilość dzieci, należy bowiem zwracać uwagę, czy dzieci nie przepisują wzajemnie od siebie. Wynik badania jest zadowalający, jeśli na 7 liter w rzędzie dziecko rozpozna 3. Chcąc uczynić badanie możliwie dokładnym, można badać dzieci pojedynczo, oddzielnie oko prawe i lewe, a później oba jednocześnie; badając każde oko oddzielnie, zauważyć można stopień asymetrii wzrokowej, to dla charakterystyki jednostki jest ważnym spostrzeżeniem. Każda klasa powinna być badana rok rocznie przez nauczyciela, rezultaty notowane w karnetach pozwalają kontrolować stale stan wzroku dziecka.

Badanie wzroku, jak już wyżej zaznaczyłam, jest rzeczą niezmiernie ważną: nauczyciel po większej części nie wie, które dzieci w klasie są krótkowzroczne, z tej nieświadomości wynikają pomyłki opłakane: dzieci krótkowzroczne umieszczane w ławkach oddalonych od tablicy nie widzą, co nauczyciel pisze, rysuje lub objaśnia, narażone są więc na opóźnienie w postępach; zdarzało się nawet, że dzieci takie zaliczane bywały do anormalnych: nie umiano bowiem znaleźć przyczyny ich opóźnienia w nauce. Tego rodzaju fatalnych pomyłek unika się skutecznie, stosując opisane powyżej badania. […]

Do badania słuchu istnieje dużo specjalnych przyrządów, używanych w laboratoriach psychologicznych. Ze względów praktycznych do użytku szkolnego najłatwiej zastosować się dają dwie metody, nie wymagające żadnych przyrządów: 1) badanie za pomocą zegarka, 2) za pomocą szeptu.

Za pomocą zegarka. Do badania słuchu należy wybrać pokój możliwie cichy, aby żadne hałasy z zewnątrz nie przeszkadzały

osobie badanej. Dziecko siada na krześle, zwrócone twarzą do osoby badającej, oczy ma zasłonięte; od ucha dziecka opuszczamy w myśli pionową ku podłodze i od miejsca jej zetknięcia się z podłogą oznaczamy kredą metry, znacząc połowy i ćwierć metrów. Osoba badająca nakręca zegarek przed rozpoczęciem badania; każde ucho powinno być badane oddzielnie; dziecko zasłania sobie palcem lewe ucho i rozpoczyna się badanie prawego ucha. Trzymając w ręce wyciągniętej zegarek na wysokości ucha dziecka, osoba badająca postępuje po linii oznaczonej kredą na podłodze, zbliżając się i oddalając, dziecko na każde pytanie odpowiada, czy słyszy lub nie odgłos zegarka. Od czasu do czasu można chować za siebie zegarek dla sprawdzenia, czy dziecko nie podlega złudzeniom słuchowym. Tak samo postępuje się z lewym uchem; dla określenia progu pobudliwości przyjmuje się ucho, które lepiej odróżnia odgłos zegarka.

Za pomocą szeptu. Umieszcza się dziecko na odległość 2 metrów od eksperymentatora, który wymawia szeptem szereg wyrazów lub cyfr; dziecko cofa się zwolna, dopóki przestanie zupełnie słyszeć, od tej chwili zaczyna się przybliżać i podnosi w górę palce w chwili, gdy zaczyna odróżniać szept. Każda z dwu metod posiada swych zwolenników; Bezold np. zaleca drugą; pierwsza posiada tę wyższość, że bodziec jest wciąż w jednakowym napięciu, a w głosie trudno bardzo utrzymać taką stałość. Wyniki obu metod nie dają się jednakże porównać: niektórzy lepiej słyszą odgłos zegarka, inni lepiej odróżniają szept. Różnice indywidualne są znaczne: od 1–5 metrów przy użyciu pierwszej metody; średnia przeciętna wynosi 2 metry. Dzieci, które nie słyszą zegarka z odległości jednego metra, powinny być poddane badaniu lekarskiemu; zaburzenia słuchowe wiążą się bardzo często ze stanem chorobliwym przewodów słuchowych, z chorobami nosa i gardła: silny katar może być przyczyną chwilowego przytępienia wrażliwości słuchowej. Statystyka wykazała, że przynajmniej ¼ dzieci w szkole podlega zaburzeniom słuchowym; spośród tych 25% jest uleczalnych. Stąd konieczność stosowania badań nad słuchem u dzieci, gdyż zaburzenia słuchowe nie leczone wcześnie mają własność zaostrzania się i przejść mogą w głuchotę chroniczną.

Pobudliwość na dotyk. Badanie pobudliwości dotykowej zasadza się na tym zjawisku, że dwa jednoczesne dotknięcia sprawiają wrażenie jednego tylko, jeśli są zbliżone do siebie; dla rozróżnienia dwu dotknięć potrzeba pewnego oddalenia obu punktów. To oddalenie niezbędne dla rozpoznania dwu dotknięć jednoczesnych różnym jest

dla różnych osób, a nawet dla różnych części ciała, i stanowi właśnie miarę pobudliwości dotykowej; powiemy zatem, że wrażliwość jest tym większą, im zbliżenie niezbędne dla odróżnienia 2 jednakowych dotknięć jest większe, tym mniejszą, im większe jest oddalenie. Przyrząd, który służy do badania wrażliwości dotykowej, nazywa się esteziometrem; zastąpił on zwykły cyrkiel, którego używał [Ernst Heinrich] Weber (1803); esteziometr składa się z dwu nóżek równoległych umieszczonych na długim ramieniu, na którym wypisane są podziałki w milimetrach; jedna nóżka jest nieruchoma, druga przesuwa się wzdłuż ramienia, można więc dowolnie zmniejszać lub powiększać odległość między nóżkami esteziometru. […]

Przechodzę obecnie do badania siły mięśniowej, ważnej dla pedologii i dobrze poznanej. Do mierzenia siły mięśniowej służy dynamometr eliptyczny, dziecko ściska z całych sił przyrząd w ręku, a wskazówka, przesuwając się, mierzy ilość siły zużytej w kilogramach. Przyrząd ten posiada jedną niedogodność, jest bardzo twardy i po kilku próbach wywołuje uczucie bólu w ręce; mimo to jest w powszechnym użyciu. Badając siłę mięśniową, ustalono również pewne ogólne czynniki, które na nią wpływają; czynniki te to: 1) płeć – chłopcy zawsze silniejsi są od dziewcząt, 2) położenie społeczne – dzieci rodziców zamożnych są silniejsze od dzieci klas pracujących, 3) stopień inteligencji – dzieci inteligentne są silniejsze od mniej inteligentnych. Prof. Schuyten badał wpływ pór roku na siłę mięśniową i znalazł cztery okresy w ciągu roku, z których dwa odznaczają się przyrostem siły, a dwa obniżeniem. Od stycznia do marca siła mięśniowa obniża się, od kwietnia do czerwca – wznosi się, od lipca znowu opada aż do września, od października do grudnia po raz drugi się wzmaga. […] Doświadczenia te robione były w ciągu 2 lat, ilość dzieci zbadanych wynosiła 58,653; badania robione były oddzielnie dla ręki prawej i lewej i pozwoliły nadto ustalić prof. Schuytenowi związek między siłą mięśniową dziecka i inteligencją.

Do mierzenia zmęczenia mięśniowego służy przyrząd powszechnie używany w laboratoriach psychologicznych, zwany ergografem Mossa. Jest to instrument graficzny: palec środkowy wykonywa pracę polegającą na rytmicznym podnoszeniu ciężarka zawieszonego na sznurku przeprowadzonym przez blok; każdy ruch palca dźwigającego ciężarek notowany jest mechanicznie na obracającym się walcu. W ten sposób otrzymuje się krzywą, przedstawiającą wydatek siły

mięśniowej i zmiany wywołane zmęczeniem. Krzywe te są bardzo charakterystyczne: każda badana jednostka posiada własną krzywą zmęczenia mięśniowego; doświadczenia tego rodzaju pozwalają bardzo dokładnie uchwycić różnice indywidualne odnoszące się do wydatkowania energii i jej stopniowego wyczerpania, pozwalają również uchwycić pewne typy. Uczony niemiecki [Ferdinand] Kemsies z Berlina badał za pomocą ergografu zmęczenie umysłowe dzieci ze szkół; znalazł, że umiarkowana praca umysłowa działa niekiedy jak bodziec i wpływa na wzniesienie krzywej, że dzieci młodsze męczą się prędzej niż starsze. Odpoczynek wakacyjny daje maksimum siły po upływie 4 tygodni; dla dorosłych potrzeba dłuższego czasu.

Interesującym dla pedologii jest pewne złudzenie mięśniowe, zwane złudzeniem [Augustina] Charpentiera (ponieważ uczony ten po raz pierwszy je opisał 1891), a interesującym jest głównie ze względu na zachowanie się dzieci anormalnych. Przekonano się, że dwa ciężarki nierównej wielkości a jednakowej wagi wydają się niejednakowo ciężkie: mniejszy wydaje się cięższym. Flournoy z Genewy podaje wytłumaczenie tego zjawiska; dowodzi on, że wygląd ciężarków sugestionuje osobę badaną, która z większym ciężarkiem wiąże pojęcie większej wagi; stąd pewne napięcie muskułów, przygotowanie znaczniejszej sumy energii dla podniesienia większego ciężarka. Ponieważ jednak oba ciężarki są pod względem wagi jednakowe, przeto energia przygotowana nie zostaje zużytą – ciężarek wydaje się lżejszym. Dzieci poniżej lat 7-u nie doznają tego złudzenia, gdyż nie powstaje jeszcze w ich umyśle ów związek skojarzeniowy między rozmiarami i wagą ciężarków; dzieci starsze podlegają złudzeniu na równi z dorosłymi, przy czym wyraźniej objawia się ono u dziewcząt; wzrasta od lat 6-u do 9-u, a następnie słabnie około lat 17-u. Pp. Daniel i Demoor (Bruksela) badali pod tym względem dzieci anormalne i znaleźli brak złudzenia u idiotów. Prof. Claparède z Genewy przedsięwziął również poszukiwania w tym kierunku, chcąc sprawdzić, czy brak złudzenia mięśniowego może być miarą przy klasyfikowaniu dzieci anormalnych; doszedł do wniosku, że obecność złudzenia nie może być dowodem, iż dane dziecko anormalne jest tylko chwilowo zatrzymanym w rozwoju (*arrieré pedagogique*), bez poważnych zaburzeń psychicznych; natomiast – jeśli u danego dziecka anormalnego stale występuje brak tego złudzenia, może to być dowodem zaburzeń poważnych, jak idiotyzm.

Asymetria. Kwestią asymetrii zajmował się prof. Van Biervliet z Gandawy; na podstawie swych poszukiwań doszedł on do wniosku, że istnieje asymetria dla wszystkich czuć zmysłowych, że jest wyraźna różnica między prawą i lewą połową ciała. Prof. Schuyten robił poszukiwania w sprawie asymetrii siły mięśniowej u dzieci; przekonał się, że asymetria wzrasta z wiekiem; prawa ręka staje się coraz silniejsza od lewej, lub odwrotnie, a różnice te najwidoczniejsze są u dzieci inteligentnych, które dużo pracują. Asymetria siły mięśniowej, widoczna za pomocą prostego doświadczenia z dynamometrem, jest współrzędna dla wszystkich części ciała: dziecko przyzwyczaja się pracować tylko jedną półkulą mózgową. Schuyten widzi w tym niepokojący objaw, który przypisuje wpływowi szkoły: „okazuje się, że szkoła nie tylko nie zwalcza i nie zapobiega asymetrii lecz przeciwnie zaostrza ją, chociaż mogłaby za pomocą prostych środków ustalić równowagę, stosując ćwiczenia odpowiednie, jak np. pisanie i rysowanie zarówno lewą jak prawą ręką".

III. Psychometria. Badanie pamięci. Niezmiernie ważnym dla pedagogiki jest poznanie pamięci dziecka, tej strony życia umysłowego, która jest podstawą wszystkich złożonych jego funkcji: bez pamięci, bez możności zachowywania wrażeń nie ma odtwarzania, a bez niego znowu nie ma żadnej łączności w życiu intelektualnym jednostki. Pamięcią interesuje się od dawna psychologia eksperymentalna; istnieje też dużo metod badania pamięci pod względem ilościowym i jakościowym. Próby pamięci odpowiadać muszą pewnym wymaganiom: osobom badanym trzeba dać do nauczenia się tekst pozbawiony wszelkich skojarzeń, wyłączając możliwość zainteresowania się treścią tekstu, gdyż zarówno pierwsza, jak druga okoliczność ułatwiają w znacznym stopniu pracę pamięci. Najlepiej do prób pamięci nadają się cyfry, litery lub luźne niepowiązane zgłoski; niekiedy używają wyrazów, unikając zawsze logicznego związku między nimi. […]

Na zasadzie różnorodności typów pamięci proponują niektórzy pedolodzy tworzenie klas jednolitych, złożonych z samych słuchowców lub z samych wzrokowców; jednolitość taka zapewniłaby: 1) zysk na czasie – nauczyciel, znając rodzaj pamięci swych uczniów, trafiłby do ich umysłu najskuteczniejszymi środkami, 2) zaoszczędzenie sił umysłowych dziecka, któremu podawano by wiadomości w sposób najprzystępniejszy. Nie ma jednak pod tym względem zgody wśród pedologów, gdyż czyste typy pamięci słuchowej, wzrokowej

i ruchowej spotykają się rzadko i najczęściej mamy do czynienia z typem mieszanym. Przekonywa o tym następujące doświadczenie, dokonane przez Bineta i Vaney'a. Nauczyciel czyta w klasie serię złożoną z 25 wyrazów, po trzykrotnym powtórzeniu jej przez nauczyciela, dzieci zapisują wyrazy, które zapamiętały; potem nauczyciel pokazuje dzieciom inną serię 25 wyrazów, wydrukowanych na kartonie; po paru minutach karton zostaje usunięty i dzieci znów piszą z pamięci wyrazy, które zapamiętały. Powtarzając te próby kilka razy i porównując następnie ilość wspomnień zachowanych z obu serii, można obliczyć, która z nich pozostawia więcej śladów w umyśle dzieci: jeśli dziecko pamięta więcej wyrazów widzianych, można je uważać za wzrokowca, jeśli przeciwnie – zatrzymało w pamięci więcej wyrazów słyszanych – można je zaliczyć do słuchowców. Rozpatrując otrzymane wyniki, Vaney i Binet przekonali się, że różnice w ilości zatrzymanych wspomnień wzajemnie się znoszą, że dane dziecko przy pierwszej próbie mogło np. zapamiętać więcej wyrazów słyszanych, przy drugiej za to dało rezultaty przeciwne.

Na 25 badanych dzieci tylko 3, tj. 12%, posiadało typ wyraźny – byli to słuchowcy, reszta przedstawiała typy mieszane. Chcąc poznać czas, jaki przeciętnie potrzebny jest dla dziecka do nauczenia się na pamięć lekcji, Binet stosuje następującą próbę: odrzuca tabliczki z cyfr i liter, które zdaniem jego są sztuczne, a zamiast nich używa wierszy. Doświadczenie to robione było zbiorowo w klasie; dano dzieciom wybrany uprzednio wierszyk i kazano go się nauczyć na pamięć, po 10 minutach zabrano książki i dzieci z pamięci napisały wierszyk, którego się uczyły; po ośmiu dniach powtórzono próbę z innym wierszykiem, po 5 dniach – trzecia próba i znów inny wierszyk, wreszcie po upływie 4 dni ostatnia próba z czwartym wierszykiem. Przez porównanie kartek zapisanych przez dzieci znaleziono olbrzymie różnice indywidualne: największa ilość zapamiętanych wierszy wynosiła 54 (ogromna ilość), najmniejsza – 4. Po ośmiu dniach raz jeszcze powtórzono próbę dla przekonania się, co dzieci zapamiętały ze wszystkich wierszyków; tym razem chodziło o trwałość pamięci, a zatem o cechę najważniejszą dla życia umysłowego; znowu znaleziono znaczne różnice indywidualne: maksimum wierszy zapamiętanych wynosiło 61, minimum – 0. Metoda stosowana przez Bineta ma jedynie znaczenie praktyczne i bardzo ogólne; jeśli weźmiemy pod uwagę tak częste upodobanie dzieci do wierszy,

przekonamy się, że wiersze nie są odpowiednią miarą do mierzenia pamięci, zaczepiają bowiem o upodobania dziecka, o jego zainteresowanie, a wreszcie o specjalne zdolności pamięci. Tego wszystkiego unika się, używając tabliczek składających się z liter, cyfr lub sylab, co do których trudno mieć podejrzenie, aby wzbudzały w kimś specjalne zajęcie. Te same próby polegające na powtórzeniu lub napisaniu z pamięci serii wyrazów mogą być próbą dokładności odtwarzania; przekonano się, że odtwarzanie bywa niedokładne lub fałszywe, nie ma odtwarzania absolutnie wiernego. Pomyłki są wysoce charakterystyczne: obok zwykłych opuszczeń i przestawień wyrazów bywają wtrącenia nowych lub zamiany różnego typu; niektóre dzieci robią zamiany na zasadzie podobieństw dźwiękowych, np. ręka – męka, inne znowu na zasadzie podobieństw logicznych, np. bór – las, lub kontrastów; śmiech – płacz itp. Ogólne rezultaty badań nad rozwojem pamięci dadzą się streścić w sposób następujący. Niekorzystny dla pamięci jest okres od lat 14 do 15; stosunkowo największy pod względem ilościowym przyrost pamięci znalazł badacz niemiecki Lobsien (Kolonia) między 10 a 12 rokiem. Początkowo dziewczęta odznaczają się lepszą pamięcią, potem chłopcy mają przewagę do końca pobytu w szkole; największa różnica na korzyść dziewcząt zauważyć się daje w 11–12 roku; począwszy od 14 roku dziewczęta zaczynają ustępować chłopcom. Różne odmiany specjalnych pamięci rozwijają się niejednocześnie, można powiedzieć, że każdy okres wieku posiada swoją specjalność, przy czym znaleziono pod tym względem pewne różnice między chłopcami i dziewczynkami. Chcąc różnice te rozpatrzyć, przytoczyć muszę klasyfikację pamięci specjalnych podaną przez Meumanna. 1) Pamięć zmysłowa: a) pamięć dźwięków, barw, smaków, zapachów, czuć dotykowych, cieplnych i ruchowych; b) pamięć przestrzeni i czasu; c) pamięć przedmiotów i wydarzeń. 2) Pamięć znaków i symboli: nazw, liczb i słów o znaczeniu abstrakcyjnym. 3) Pamięć tworów fantazji. 4) Pamięć wzruszeniowa.

U chłopców rozwija się najpierw pamięć przedmiotów, później pamięć wyrazów o treści wzrokowej, wyrazów o treści słuchowej, potem pamięć tonów i dźwięków, pamięć wyobrażeń dotykowych i mięśniowych, pamięć liczb i pojęć oderwanych, na koniec pamięć wzruszeniowa. U dziewcząt porządek jest nieco zmieniony: najpierw zjawia się pamięć wyrazów o treści wzrokowej, później pamięć przedmiotów, pamięć dźwięków, liczb i pojęć abstrakcyjnych,

która u dziewcząt i chłopców rozwija się równolegle, następnie pamięć wyrazów treści słuchowej, pamięć czuć dotykowo-ruchowych, na koniec pamięć wzruszeniowa. Znajomość kolejnego rozwoju pamięci specjalnych daje możność wyciągania licznych wskazań praktycznych i unikania omyłek: ważnym jest np. fakt, że pamięć liczb i pojęć abstrakcyjnych zjawia się dopiero w 10–11 latach, podczas gdy już od 8–9-letnich dzieci wymaga się „rozwiązywania zadań" arytmetycznych.

Na zakończenie wspomnę o poszukiwaniach prof. petersburskiego Nieczajewa, który zajmował się gorliwie kwestią pamięci i badał między innymi stosunek jej do fizycznego rozwoju dziecka; mierzył pojemność płuc i siłę mięśniową u 130 dzieci i znalazł, że dzieci dobrze rozwinięte pod względem fizycznym odznaczają się jednocześnie sprawnością pamięci.

Badanie inteligencji. Sposoby badania inteligencji podzielić można na pośrednie i bezpośrednie; pierwsze polegają na zbadaniu fizycznego rozwoju dziecka, na pomiarach antropometrycznych rozmiarów czaszki, na mierzeniu siły mięśniowej, pobudliwości dotykowej itd. O sposobach tych wspomniałam już wyżej. Są to środki niepewne i niedokładne; jakkolwiek wielu badaczy w niezależnych poszukiwaniach znalazło związek między fizycznym i umysłowym rozwojem dziecka, jednakże związek ten słusznym jest tylko dla wielkich grup dzieci, w danych statystycznych przyjętym być może jako średnia ogólna, lecz w zastosowaniu do jednostek naraża na poważne pomyłki. O metodach czysto psychologicznych, zwanych testami, wspominałam już poprzednio, obecnie dla dokładniejszego zapoznania się z nimi rozpatrzę testy Bineta i Simona. Binet badał bardzo dużą liczbę dzieci w ochronkach, szkołach elementarnych i średnich, badał dzieci anormalne w zakładach specjalnych, wreszcie dorosłych idiotów, głuptaków i dementów w szpitalach i domach dla obłąkanych; wszystkie te badania zestawione i porównane pozwoliły mu zorientować się w zasobie umysłowym właściwym danemu wiekowi i rozgraniczyć normalność od anormalności. Znajomość pewnej średniej rozwoju umysłowego dla danego wieku pozwala dalej klasyfikować odchylenia w obu kierunkach i określać, o ile lat dane dziecko posunięte jest lub cofnięte w rozwoju. Oto w streszczeniu rezultaty poszukiwań Bineta i Simona. (Testy uszeregowane są od lat 3 do 12, wszystkich dla braku miejsca rozpatrzeć tu nie mogę, wybieram kilka dla zapoznania z zasadą, na której są oparte).

Dziecko normalne 6-letnie może: 1) powtórzyć zdanie złożone z 16 wyrazów; 2) porównać dwa rysunki pod względem estetycznym (rysunki te przedstawiają twarze kobiece, jedną szpetną, drugą ładną); 3) określić przedmioty codziennego użytku (w tym okresie definicje dzieci opierają się zawsze na użytku przedmiotów, np. pyt[anie] „co to jest stół?" – odpow. „żeby na nim jeść"); 4) wykonać trzy polecenia dane jednocześnie; 5) podać swój wiek; 6) odróżnić porę dnia ranek od wieczoru.

Dziecko 8-letnie: 1) Przeczytać w gazecie ustęp z kroniki wypadków i zapamiętać z tego czytania dwa „wspomnienia", jak się wyraża Binet, czyli dwa momenty charakterystyczne; 2) policzyć dziewięć monet prostych i złożonych, np. pojedyncze kopiejki i dwukopiejkówki; 3) nazwać 4 barwy; 4) liczyć wstecz od 20 do 0; 5) porównać z pamięci dwa przedmioty, np. motyla i muchę, drzewo i szkło itp.; 6) pisać tekst dyktowany itd. […]

Testy ocenia się najlepiej w użyciu praktycznym, zestawiając odpowiedzi różnych dzieci; porównania takie dają możność uchwycenia charakterystycznych różnic indywidualnych i pomagają znacznie do utworzenia obrazu duchowego badanego dziecka. Nawet niepowodzenie w próbach różnic świadczyć może o inteligencji dziecka. Dziecko, które na dane zapytanie odpowiada „nie wiem", stoi na wyższym poziomie niż inne, które zadowoli się byle jaką odpowiedzią. Binet zaznacza, że podając testy do użytku nauczycieli i osób zainteresowanych, przewiduje możliwość licznych zmian i ulepszeń, nie uważa ich bynajmniej za rzecz doskonałą. Główną poprawkę, jaką należałoby wprowadzić, to oczyszczenie testów z takich prób, które świadczą raczej o wiadomościach nabytych niż o inteligencji dziecka. Do takich np. można zaliczyć wyliczanie miesięcy, rozpoznawanie monet itp. Następnie testy powinny by ulegać pewnym modyfikacjom zależnie od tego, z jakiego środowiska społecznego dzieci mają być badane; Binet obserwował przeważnie dzieci ze szkół elementarnych, gdzie kształci się klasa mniej niż średnio zamożna: dzieci rzemieślników, sklepikarzy, drobnomieszczaństwa w ogóle. Dzieci tych sfer są wychowywane mniej starannie, otoczenie nie przyspiesza ich rozwoju, nie dostarcza im wcześnie wiadomości, jak się to dzieje z dziećmi klas zamożnych i tzw. inteligencji. Te same testy wydawałyby się nieodpowiednimi dla dzieci wiejskich, dla których pewna trudność przedstawiałyby np. próby zasadzające się na liczeniu

i rozpoznawaniu monet, z którymi dzieci wiejskie rzadko miewają do czynienia. Testy Bineta są przystosowane do rozwoju umysłowego i do wiadomości „małych paryżan" i to paryżan pewnej sfery – co zresztą nie jest zarzutem, gdyż z tego gruntu właśnie wyrosły.

Brak miejsca nie pozwala mi rozejrzeć się w innych testach, np. Sante de Sanctisa, Pizzoli i in. Wszystkie oparte są na wspólnej zasadzie, tj. na uszeregowaniu prób coraz trudniejszych.

Znużenie umysłowe, o którego mierzeniu wspominałam, mówiąc o poszukiwaniach esteziometrycznych, mierzone bywa również za pomocą metod ściśle psychologicznych, czyli, wedle wyrażenia Meumanna, bezpośrednich. Miarą zmęczenia umysłowego jest w tym przypadku praca umysłowa, nie wrażenia zmysłowe, jak to ma miejsce przy metodach pośrednich, kiedy badacz posługuje się esteziometrem, dynamometrem lub ergografem. Istnieje kilka sposobów mierzenia zmęczenia umysłowego metodą bezpośrednią, czyli ściśle psychologiczną. Sikorski proponuje zwykłe dyktando, stosowane najpierw przed lekcją, następnie po każdej godzinie lekcji; Bürgerstein wprowadził w użycie rachunki, dodawanie kolumn cyfrowych, wreszcie Ritter proponuje przekreślanie w tekście pewnych umówionych liter. Obrawszy jeden z wymienionych sposobów, poleca się dziecku wykonanie pracy przed lekcją i po lekcji, notując za każdym razem ilość pomyłek: wzrastająca ilość błędów jest miarą wzrastającego zmęczenia. […]

6. Zakończenie. W zakończeniu ostatniej swej książki, którą już kilka razy miałam sposobność cytować, Binet porównywa dawną pedagogikę do starego, niemodnego ekwipażu, który skrzypi, posuwa się z trudnością, lecz w każdym razie posuwa się jeszcze. Pedologia zaś to lokomotywa wspaniała, błyszcząca, o budowie bardzo złożonej, na pierwszy rzut oka olśniewa i podziw budzi, lecz przy bliższym rozpatrzeniu okazuje się, że pojedyncze jej części nie wiążą się wzajemnie i piękna maszyna ma jedną wadę – nie może ruszyć z miejsca. Z tego dowcipnego porównania widzimy, że badacze, nawet ci, którzy tak poważnie jak Binet przyczynili się do rozwoju nowej pedagogiki naukowej, nie przeceniają jej dzisiejszego dorobku i nie mają złudzeń co do jej praktycznego znaczenia w danej chwili. Rzeczą przyszłości będzie więc zespolenie pojedynczych części nowej lokomotywy i nadanie jej zdolności ruchu. Porzucając porównania, powiem, że pedologia w przyszłości przejdzie prawdopodobnie

w fazę zastosowań praktycznych, dziś częściowych zaledwie. Czy potwierdzi ono dzisiejszy system szkolny, czy go potępi, czy też go po prostu przeobrazi – trudno przewidzieć, zależy to bowiem nie tylko od wyników badania, ale również od wielu innych przyczyn. Przewidzieć za to można do pewnego stopnia, jaki przybiorą kierunek te najbliższe reformy. Przede wszystkim spodziewać się można, że sumiennie stosowana i możliwie wszechstronna analiza dzieci pozwoli organizować klasy bardzo jednolite. Wspominałam już o tym projekcie, mówiąc o różnych typach pamięci: wzrokowej, słuchowej, ruchowej; o ile projekt klasyfikowania dzieci na tej podstawie, pomimo wspomnianych wątpliwości (rzadkość typów czystych), zostałby wprowadzony w życie, pociągnąłby jeszcze za sobą niejedną dyskusję, choćby na temat, czy należy pewną cechę indywidualną zaostrzać jeszcze bardziej przez wychowanie, czy też przeciwnie, dążyć należy do zharmonizowania cech, do ustalenia pewnej równowagi, np. czy wykorzystać u wzrokowców ich pamięć wzrokową i na niej oprzeć metodę nauczania, czy też dążyć do wyrobienia u nich pewnej pamięci słuchowej. Proponowano nawet drogę pośrednią: dla celów praktycznych, dla nauczania korzystać z przewagi pamięci pewnego typu u danego dziecka, stosując jednocześnie specjalne ćwiczenia dla wyrobienia pamięci innego typu.

Jeśli podział dzieci na podstawie typów pamięciowych niezupełnie dałby się usprawiedliwić ze względu właśnie na rzadkość typów czystych, to – mając na względzie tak pożądaną jednolitość klas – można klasyfikować dzieci na podstawie ich ogólnego stanu umysłowego i fizycznego. Pierwszą, już realną zdobyczą pod tym względem, jest wyodrębnienie w oddzielną grupę dzieci anormalnych i stworzenie dla nich szkół specjalnych, jak to widzimy wszędzie za granicą, a po trosze i u nas. Ale i wśród dzieci normalnych istnieją znaczne różnice i w zakresie rozwoju normalnego są różne stopnie; na tej zasadzie można więc grupować dzieci tak, żeby klasy nie miały uczniów pozostających na końcu, zawsze opóźnionych i wiecznie doganiających bez rezultatu. Dzieci słabe pod względem umysłowym i fizycznym nie tylko nie rozwijają się w otoczeniu lepiej uposażonych kolegów, lecz przeciwnie, cofają się poniekąd, gdyż praca, jaką im przeznaczono przerasta ich siły.

Następnie pedologia, ustaliwszy różnice w rozwoju fizycznym i umysłowym między chłopcami i dziewczętami, rozstrzygnie może w przyszłości w sposób naukowy kwestię koedukacji, która dotąd

rozważaną była przeważnie z punktu widzenia społeczno-etycznego. Z prac, dotąd teoretycznych, przegląda pewna tendencja ze strony pedologii do odegrania w życiu młodzieży roli doradczej pod względem obrania zawodu. Mając do rozporządzenia środki, za pomocą których określić można specjalne zdolności w pewnym kierunku zwrócone, nowa pedagogika naukowa potrafi wskazać swym wychowańcom drogę, którą obrać powinni dla rozwinięcia swych zdolności z największym pożytkiem dla siebie i społeczeństwa. Kwestia ta wydaje mi się jednak bardzo zawiłą; w obraniu zawodu bowiem nie tylko rozstrzygają zdolności, lecz i upodobania, a poza nimi jeszcze w sposób najbardziej stanowczy wpływa na wybór zajęcia cały kompleks warunków społecznych: dziś jeszcze na ogół pewne zawody są przywilejami (*in plus* albo *in minus*) pewnych klas społecznych.

Przypuszczam wreszcie, że pedologia zajmie się w przyszłości drugą, że tak powiem połową szkoły, tj. osobą nauczyciela, a przede wszystkim kwestią przepracowania nauczycieli, oznaczeniem pewnego maksimum pracy dziennej, maksimum, które by pozwoliło nauczycielowi kształcić się, śledzić rozwój nauki, utrzymywać się stale na pewnym poziomie umysłowym i kulturalnym, który uchroni go niewątpliwie od niebezpiecznej mielizny, zwanej rutyną nauczycielską.

Na koniec jedno jeszcze ostatnie przypuszczenie: prawdopodobnie pedologia, prędzej czy później zrównana w prawach z innymi gałęziami wiedzy, zdobędzie specjalne wydziały przy uniwersytetach, na których wykładane będą wszystkie przedmioty stanowiące jej podstawy, a zatem: psychologia ogólna, psychologia eksperymentalna, psychologia dziecka, fizjologia, higiena. W ten sposób udostępnione będzie specjalne wykształcenie pedagogom i wychowawcom w ogóle, którzy dziś mozolnie zlepiać muszą swą wiedzę z rozproszonych materiałów.

Trudno zresztą przewidywać, co będzie w przyszłości, przy odrobinie fantazji i pewnej dozie optymizmu snuć można piękne obrazy. Nie jest to bynajmniej przedmiotem tego zarysu; rola jego jest czysto informacyjna, celem było rzeczowe przedstawienie rozwoju nowej gałęzi wiedzy, mało u nas znanej i zainteresowanie nią świata pedagogicznego.

Pozostaje wolne miejsce do dyskusji nad pożytecznością pedagogii w ogóle, a jej zastosowań praktycznych w szczególności.

Kazimierz Lutosławski

Czy pedologia kiedykolwiek zastąpi pedagogię?[37]

Nierozróżnianie pokrewnych pojęć, na pozór nawet drobne nieścisłości w ich użyciu i określeniu, doprowadzić jednak mogą w konsekwencjach do niebezpiecznej gmatwaniny myśli, która jako kontrola naszych czynów może wtedy stracić wszelką wartość. Ta uwaga nasunęła mi się przy czytaniu artykuliku pani M. Grochowskiej w styczniowym zeszycie „Wychowania" pt. *Pedologia, jej zadania i środki*. Pedologia jest istotnie bardzo obiecującą nauką, ale i jest bardzo młodą, jak to słusznie zaznaczyła w dopisku Redakcja. Nie waham się bynajmniej w przyznaniu jej pierwszorzędnego znaczenia i wpływu na pedagogię, jak to już przed paru laty obszernie umotywowałem gdzie indziej[38]. Ale właśnie dlatego, że się przez dłuższy czas pedologią bezpośrednio zajmowałem, a i pedagogia nie jest mi obcą, nie mogę zupełnie się zgodzić na rozumowania p. Grochowskiej; uważam, że tak bałamutnego budowania zamków na lodzie trzeba się wystrzegać, nie tylko dla dobra nauki, ale i dla dobra dzieci, które jest ważniejsze.

Pedologia jest nauką opisową i doświadczalną, zbierającą dane praktyczne i układającą w system naukowy wszystkie nasze wiadomości – dotyczące dziecka, jako zbiór pewnych zjawisk. I na tym się jej zadanie kończy. Pedagogia natomiast, jak to ubocznie słusznie zaznacza autorka artykułu, właściwie nauką nie jest, ale raczej sztuką, lub ściślej się wyrażając, jest nauką nie spekulatywną, ale praktyczną. Materiał faktyczny i uogólnienia teoretyczne, naukowe, dostarczyć jej powinna pedologia. Ale twierdzenie, że pedologia ma się stać nową, zreformowaną pedagogią, jest taką samą nieścisłością, jaką byłoby przypuszczenie, że puszkarstwo albo topografia zastąpi strategię, fizjologia – medycynę, lub akustyka – muzykę.

Pedologia stwierdza, czym dziecko jest, jak się naturalnie rozwija, jaki faktyczny wpływ na ten rozwój mają takie czy inne czynniki, pedagogia natomiast uczy, jak z tych danych pedologii korzystać, aby rozwojem dziecka w pewnym określonym kierunku pokierować.

---

[37] „Wychowanie w Domu i Szkole", R. 3: 1910, t. 1, z. 3, s. 211–218.

[38] *Nowe zasady pedagogiczne w wychowaniu domowym*, Lwów 1906.

To żadną miarą nie może być zadanie pedologii, która nigdy poza stwierdzenie stanu faktycznego wyjść nie może, i z żadnym celem zewnętrznym, do którego rozwój dziecka prowadzić należałoby, liczyć się nie będzie. Pedagogia natomiast, ile że jest właśnie agogią, wodzeniem, prowadzeniem, musi niezbędnie mieć cel zewnętrzny tego prowadzenia przed oczami – bo iść można tylko dokądś; więc chcąc wychowywać, to jest kierować rozwojem dziecka – trzeba koniecznie wiedzieć, dokąd się kierować chce; tu wola świadoma gra rolę pierwszorzędną, a cel tej woli nie może być wzięty z badań stanu faktycznego, jeno z uświadomienia sobie pewnego ideału, do którego się chce dążyć: stan faktyczny i jego oddalenie od ideału, jako też doświadczenia zestawione przez pedologię, wskażą jakich środków należy się chwycić, by do celu tego dojść – ale i to tylko pośrednio. I to wyszukanie środków celowych jest zadaniem pedagogii, a sprawdzenie, jaki faktycznie wpływ mogą mieć te albo inne środki, jest zadaniem pedologii.

Rozróżnienie to logiczne jest bardzo doniosłe. Tylko młodością właśnie nowej nauki można wytłumaczyć ten pośpieszny prozelityzm, z jakim cytowani przez p. Grochowską autorzy francuscy – mieszają oba pojęcia i wyrzucają pedagogii to, co jest od jej pojęcia nieodłączne – to jest zasady *a priori*, czyli cel pedagogicznego działania; posiadanie takich „zasad" byłoby błędem tylko w pedologii, która bez uprzedzeń ma badać, co i jak jest, ale jest właśnie niezbędnym w pedagogii, która nim zacznie używać danych, ze zbadania stanu faktycznego pochodzących, musi mieć przed sobą wyraźne zadanie – do czego mianowicie ich użyje.

Inne zarzuty uczonych francuskich są również płytkie i na nieporozumieniu oparte, a podyktowane także prozelityzmem dla nowej gałęzi nauki.

Gdybyśmy z rozstrzygnięciem najważniejszych kwestii wychowawczych chcieli czekać na ostateczne wyniki badań pedologicznych, to tymczasem pokolenia całe wyrosłyby zgoła bez wychowania. Niestety nie jest to przykład tak fantastyczny. W medycynie stan pacjenta i groźba jego śmierci bardzo prędko zmusza do przecięcia wątpliwości – i do użycia środków według dotychczasowych świadectw prawdopodobnie skutecznych, nie czekając na ukończenie eksperymentalnych badań i statystyki. Iluż to ludzi skonałoby w torturach, gdyby wstrzymano wszystkie operacje ślepej kiszki aż do rozstrzygnięcia naukowego – roli wyrostka robaczkowego w organizmie!

Nauka bada i czeka z wnioskiem naukowym; ale praktyka musi czynić, nawet na podstawie niedoskonałych i niezupełnych badań.

W pedagogice niestety sprawa nie jest taka jasna: wielu, szczególniej nowoczesnych pedagogów, czeka na rozstrzygnięcie naukowe, czy lepsze, dajmy na to, uczenie moralności na podstawie katechizmu, czy na podstawie przykładów z życia wielkich ludzi – a tymczasem dzieci wyrastają nieraz bez religii i bez moralności: czy nie lepszy tu autorytet wiekowego doświadczenia aniżeli czekanie i próbowanie na podstawie świeżych niesprawdzonych pomysłów?

Wreszcie trzeci argument, jakoby dotychczasowa pedagogia zadowalała się prawieniem morałów zamiast badania natury dziecka, jest bardzo słaby: w każdym razie na podstawie badań trzeba będzie jednak rozstrzygnąć, czy prawienie morałów utrzymać, czy je zaniechać, a w inny sposób rozwijać poczucie moralne w wychowańcach; ale zamiast wychowywać, tylko badać, wątpię, czy ktokolwiek, mający do czynienia z praktyką wychowawczą i zdający sobie sprawę z jej odpowiedzialności, na to się zgodzi. Istotnie, ścisłe, na naukowej metodzie oparte badania, będą daleko mocniejszym fundamentem dla decyzji praktycznych, jak wychowywać, aniżeli ogólnikowe, nieraz źle interpretowane, doświadczenie pokoleń. I w tym tkwi ogromna wartość pedologii. Ale zużytkować je korzystnie, z istotnym pożytkiem dla dzieci, można tylko w związku z dotychczasowym doświadczeniem, bo dorobek naukowy przybywa powoli, a cały gmach doświadczenia musi być uwzględniony, żeby móc skutecznie działać. Wszelki prawdziwy postęp i zdrowa reforma musi być konserwatywna: postąpić można dopiero, gdy się wprzód stąpiło, budować dalej można tylko na tym, co zbudowano przed nami, a przerabiać można tylko to, co jakoś jest już zrobione. We wszystkich dziedzinach jest to prawdą, ale szczególniej w wychowaniu, gdzie doświadczenia zbyt przypominają wiwisekcję na ludziach, muszą więc być stosowane z wielką ostrożnością i bez doktrynerskich zapędów: dzieci są ważniejsze od doktryn.

Nie trzeba też znowu zanadto wyników nowej nauki przeceniać. Jest to dziedzina niesłychanie skomplikowana, gdzie składanie cegiełki do cegiełki jest nadzwyczaj mozolne. Proszę sobie uprzytomnić ogrom pracy, zawarty w tak znakomitej serii badań pedologicznych, jak niedawno ogłoszone w „Wychowaniu" cenne badania mowy dziecka pani [Jadwigi] Rzętkowskiej – i cóż stąd dla wychowania

dzieci da się wysnuć? Prawie nic. Dopiero setki takich prac dadzą prawo do kilku skromnych wniosków. Cała ta dziedzina pedologiczna z takiego mozołu budować musi swoje naukowe dane.

Zbieranie ich nastręcza drugą poważną trudność: mianowicie ustalenie miary ścisłości samych danych. To się łatwo pisze „pomiary czaszki" – w kwestionariuszu dla szkół. Ale trzeba uwzględnić, że pomiary te, przez różnych ludzi wykonane, wypadną zgoła odmiennie, i to przy różnicach tak znacznych, że bardzo często do zestawień zupełnie się nie nadadzą; a raczej – zestawienia na nich oparte (bo liczby są bierne!) będą zupełnie fałszywe. Pomiary antropometryczne należą do najtrudniejszych i wymagają nadzwyczajnej wprawy i ścisłości – i serie mają tylko wtedy absolutną wartość, jeżeli przez jednego pracownika zostały wykonane, albo przynajmniej przez ludzi ściśle, bezpośrednio, osobiście i praktycznie przez jednego badacza wyuczonych. Są one inaczej do tego stopnia bałamutne, że wybitny szkocki specjalista, lekarz naczelny przy wydziale oświaty szkockim, W.L. Mackenzie, autor znakomitego i najwyższy autorytet posiadającego dzieła pedologicznego *Medical inspection of school children* – stanowczo odradzał mi rozciągania w szkole stałych badań uczni pod względem antropometrycznym na więcej danych aniżeli wzrost i waga. Pisał mi, że wszelkie inne pomiary uważa za bardzo wątpliwej wartości, bo tylko wzrost i waga dadzą się zmierzyć ściśle przy masowych szkolnych badaniach, nawet przy inteligentnym i wprawnym personelu: reszta musi należeć do specjalistów w laboratoriach.

Tak bardzo rozpowszechnione w Ameryce kwestionariusze do rodziców już nieraz w prasie pedologicznej spotkały się z uzasadnioną krytyką. Dają one materiał niesłychanie bałamutny, bo bardzo nieścisły, nie pozwalający na porównania, bo bardzo różnie zbierany i mierzony; wnioski z takich ankiet często muszą wypaść zupełnie fałszywie, a w żadnym razie nie mogą rościć pretensji do naukowej ścisłości.

A nawet w laboratoriach używane metody tylko w rękach uczonych mają wartość; bo prawdziwi uczeni wiedzą, że tak zwane „łatwe" metody, np. określania typu pamięci, dlatego są łatwe, że mało są warte pod względem naukowej ścisłości: zjawiska, o które tu chodzi, są znacznie bardziej skomplikowane, aniżeli się osobom, pełnym dobrych chęci, wydaje: mało jest ludzi o wybitnie jednostronnym typie pamięci; uczony wie o tym i umie ocenić względną wartość wyników

swoich badań; ale popularna literatura łatwo z hipotez robi teorie, z przypuszczeń pewniki; dopóki się to dzieje na papierze, szkoda jest niewielka; ale gdy się na takich niby to naukowych wnioskach chce opierać reformy praktyczne, to każdy prawdziwy pedagog, który kocha dziecko żywe, musi zaprotestować przeciwko takim próbom *in anima vili*. O ileż cenniejsze wskazówki dają tu dzieła prawdziwych znawców natury ludzkiej, wielkich wychowawców ludzkości, którzy nawet z daleko mniejszym materiałem faktycznym, a prawie żadnym zasobem danych naukowych, potrafili jednak znakomicie uchwycić potrzeby rozwijającej się duszy dziecka i ocenić środki, które z niej istotnie silną i piękną latorośl ludzkiego drzewa zdolne są uczynić.

Prozelityzm i tu zaciemnia sądy. To, że szkoły zwykłe hamują rozwój dzieci, wcale nie jest zdobyczą pedologii: uczeni współcześni tylko liczbowo tę szkodę umieli zanalizować, i unaocznić bliżej przyczyny tego zjawiska. Ale samo zjawisko, a nawet w ogólnych zarysach jego przyczyny, są znane bardzo dawno – my tylko nie lubimy historii i dlatego nieraz po raz drugi odkrywamy Amerykę. Dzieła filantropistów XVIII wieku są pełne obszernych krytyk naszych urządzeń szkolnych; i wszystkie „najnowsze" pomysły obecnych reformatorów były już przez tamtych wypróbowane, dla zapobieżenia złemu stanowi rzeczy.

A o strasznych wpływach na ducha dziecka szkoły pogańskiej nikt wymowniej nie pisał jak św. Augustyn[39] już w IV wieku; gdy się czyta jego krytyki, nieraz ma się żywe obrazy obecnych stosunków: *nihil novi*! i ratunek ten nam dzisiaj wskazują, co wówczas reformatorzy, którzy prawdziwie duszę ludzką i jej rozwój kochają.

A wreszcie, ostatnia uwaga ochładzająca trochę zapały przesadzonego prozelityzmu: stosowanie nawet względnie pewnych wyników pedologii w praktyce jest niesłychanie trudne i wymaga ogromnej mądrości życiowej. Ktokolwiek praktycznie próbował ułożyć program rozkładu godzin i zajęć dla szkoły, nawet nielicznej, zgodnie z wymaganiami higieny i pedologii – ten niezawodnie przekonał się, że uwzględnienie wszystkich tych wymagań, graniczy nieraz z niepodobieństwem. Wiele można w tym kierunku uczynić, by tym wymaganiom stało się zadość, ale zawsze praktyka pedagogiczna pozostanie daleko w tyle za teoretyczną doskonałością wyników pedologii.

---

[39] Augustyn z Hippony (354–430) – wybitny filozof i teolog, święty, jeden z ojców Kościoła.

To samo zresztą jest we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Myśleć i pisać można wszystko – ale robić – tylko to, co jest wykonalne. I nie trzeba doktrynerskimi wymaganiami szczegółów mącić jasności i celowości całego układu życia szkolnego, jako harmonijnej całości: tu praktyczne poczucie dobrego wychowawcy często daleko większe odda usługi od mozolnych dostosowań do teoretycznych koncepcji. I w dziedzinie czysto wychowawczej jest to samo. Pedologia może stwierdzić, że kara cielesna np. miewa takie a takie skutki; ale czy należy jej zaniechać, czy też pomimo pewnej szkodliwości stosować w konkretnych wypadkach, o tym nie może decydować pedologia, ale cel wychowawczy i zważenie przeciwko sobie wpływów moralnych jednego i drugiego kroku, co zupełnie przekracza zadania nauki ścisłej, stwierdzającej fakty. Pedologia na pewno z całą jasnością wykaże, że silne wzruszenia osłabiają system nerwowy i nawet wpływają ujemnie na zdolność produkcyjnej pracy umysłowej. Czy jednak do niej należy rozstrzygnąć na tej podstawie, czy urządzać wzruszające rekolekcje, czy w Wielkim Tygodniu czytać dzieciom pasję? W ten sposób doszlibyśmy do absurdu.

Mam nadzieję, że ze wszystkiego, co dotąd powiedziałem, nie zechcą czytelnicy wnioskować, że jestem „przeciwnikiem" pedologii. Tak samo można by być „przeciwnikiem" astronomii lub fizjologii! Jestem tylko stanowczym przeciwnikiem gmatwania pojęć i rozstrzygania zagadnień wychowawczych mechanicznie lub doktrynersko przez pedologię. Pedologia ma olbrzymie pole badań, i jak je oświetli, będzie miała ogromną zasługę – bo da nam materiał przesłanek faktycznych dla nowej pracy myśli pedagogicznej. Ale nie pedologia pomoże nam wyjść z chaosu w wychowaniu i kształceniu młodzieży. Ona nam ten chaos wszechstronnie oświetli i ukaże nam sto kierunków do wyboru, w ich wszystkich wpływach i konsekwencjach; każdy kierunek stanowczo obrany usunie chaos – ale wybór takiego albo innego kierunku, takie albo inne wyjście z chaosu, nie zależy od pedologii. Ten wybór, który zadecyduje o przyszłości pokoleń, musi uczynić świadoma swej odpowiedzialności pedagogia, posługując się wszystkimi danymi pedologii, by wiedzieć, co wybiera: ale decyzja będzie zależała od moralnej wartości pedagogów i od ostatecznego celu wychowania, który sobie postawimy.

Aniela Szycówna

Pedologia, czyli nauka o dziecku[40]

I. Rys historyczny

Wyraz „pedologia" stanowi najogólniejszą nazwę wszelkich studiów, dotyczących stopniowego rozwoju dziecka, zarówno pod względem fizycznym, jak psychicznym, prowadzonych bądź to niezależnie w celach naukowych, bądź z zastosowaniem do praktyki. Nauka ta, chociaż z nazwą grecką, jest na wskroś nowożytną. Wprawdzie każdy z wielkich pedagogów i myślicieli przeszłości powoływał się na naturę dziecka i żądał wychowania, zgodnego z jej prawami, lecz na poparcie swej tezy miał tylko luźne, choć często trafne obserwacje, albo też pewien pogląd, przyjęty *a priori*, wywnioskowany dedukcyjnie z takiegoż poglądu na rozwój człowieka.

Pierwsze badania systematyczne stopniowego rozwoju dziecka pojawiają się w XVIII wieku. Mianowicie w r. 1787 wydaje Dietrich Tiedemann obserwacje nad swoim synem w ciągu jego pierwszych lat życia: jest to pierwsza biografia psychologiczna dziecka; stąd Niemcy nazywają Tiedemanna „ojcem psychologii dziecięcej". Wkrótce i w innych krajach pojawiają się jednostki, które, wyprzedzając swój czas, rozumieją całą doniosłość studiów nad dziećmi i gorąco je popierają. Do takich należy między innymi Aurore Necker de Saussure[41], autorka pięknego dzieła o wychowaniu pt. *L'éducation progressive, ou Étude du cours de la vie* (*Wychowanie stopniowe, czyli bieg życia*). Z wielką siłą przekonywającej argumentacji dowodzi ona konieczności wytworzenia nauki o dziecku, opartej na systematycznych spostrzeżeniach rodziców i wychowawców, a nadto sama podaje cały szereg własnych obserwacji, zwłaszcza co do wyobraźni dzieci i co do ich zabaw. Były to jednak zjawiska sporadyczne, głosy odosobnione, które na razie nie budziły echa. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku różne czynniki, działając jednocześnie, zwróciły badaczy ku psychologii dziecka. Naprzód Herbart[42], oparłszy całą pedagogikę

---

40 *Encyklopedia wychowawcza*, t. 8, Warszawa 1912, s. 278–298.

41 Albertine Necker de Saussure (1766–1841) – szwajcarska pisarka.

42 Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – niemiecki badacz, uchodzi za twórcę pedagogii naukowej, autor pracy *Allgemeine Pädagogik* (1806).

na psychologii, wytworzył szkołę pedagogów, którzy rozwijali jego zasady i stosowali je w praktyce nauczania. Wśród nich zrodziła się myśl badania zasobu wyobrażeń i pojęć, z którym dziecko 6-letnie wstępuje do szkoły, aby zdobyć pewną podstawę racjonalną do nauki początkowej. Taką statystykę szkolną prowadzono w Niemczech już od r. 1869 (w Berlinie, w Plauen, w Annabergu), były to pierwsze kwestionariusze, na które odpowiadały same dzieci. Następnie teoria ewolucji zwróciła myśl ludzką ku pierwszym fazom rozwoju człowieka, doszukując się tam początków życia psychicznego. Zaczynają się więc już nie sporadycznie jak niegdyś, lecz coraz częściej pojawiać studia nad pierwszym dzieciństwem. [Charles] Darwin[43] (1877) i [Wilhelm Thierry] Preyer[44] (1882) torowali szczęśliwie drogę całym zastępom badaczy późniejszych. W tym samym mniej więcej czasie lekarze i pedagodzy zaczęli podnosić palącą sprawę przeciążania młodzieży szkolnej, o której początkowo rozprawiano teoretycznie tylko, lecz w miarę rozwoju psychologii doświadczalnej, pracach laboratoryjnych Wundta i Kraepelina eksperyment zaczyna wkraczać do szkoły i daje początek licznym już dziś studiom nad zdolnością do pracy, uwagą i znużeniem młodzieży szkolnej. Do tych studiów psychologicznych i psychofizjologicznych dołączają się wkrótce badania antropometryczne i lekarskie, dotyczące fizycznego rozwoju młodzieży, wykazujące współzależność umysłu i ciała, rozróżniające obok typu dziecka normalnego liczne od niego zboczenia, co wytworzyło w czasie późniejszym odrębną gałąź studiów nad tzw. patologią wychowawczą. Tym sposobem nauka o dziecku, jakby jaka rzeka potężna, ma za początek nie jedno źródło, lecz kilka strumieni, które czas dłuższy płyną oddzielnie i niezależnie od siebie, nim się kiedyś połączą i ku wspólnemu celowi potoczą swe fale. W latach 1880–1890 badanie dzieci zajmuje już znaczną ilość pracowników w Europie Zachodniej, lecz każdy z nich działa na swoją rękę, w ciszy swego gabinetu, nic nie wiedząc o innych; ani porozumienia się co do celu i zakresu tych badań, ani wspólnej nazwy dla tworzącej się nauki nie było; miała ona adeptów gorliwych, lecz brakło apostoła nowej idei.

---

[43] Charles Darwin (1809–1882) – brytyjski uczony, stworzył teorię ewolucji.

[44] Wilhelm Thierry Preyer (1841–1897) – niemiecki uczony, jeden z inicjatorów badań w zakresie psychologii rozwojowej, autor głośnej pracy *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (1882).

Dopiero gdy badania dzieci przeniosły się z Europy do Ameryki i podczas wystawy powszechnej i połączonego z nią kongresu pedagogicznego w Chicago 1892 r., obudziły ogólny interes, sprawa na nowe zupełnie weszła tory. Stało się to zaś dzięki iście apostolskiemu zapałowi i niestrudzonej pracy najbardziej dziś zasłużonego na tym polu działacza, Stanleya Halla. Umysł zdolny i bystry, wykształcony filozoficznie, obeznany z postępami psychologii niemieckiej nie tylko pośrednio z książek, lecz bezpośrednio ze swego dwukrotnego pobytu w Europie, z wykładów, których słuchał na uniwersytetach niemieckich, z pracy osobistej w laboratorium Wundta – po powrocie do Ameryki w r. 1880 zostaje docentem w uniwersytecie Harwarda i tam od początku głosi ważność i znaczenie systematycznego badania dzieci. W r. 1881 w Bostonie wygłasza w 12 odczytach kurs pedagogiki, którego myślą przewodnią jest, że wychowanie należy oprzeć na dokładnej znajomości dziecka, a w r. 1882 w osobnym artykule domaga się katedr pedagogiki i psychologii dziecięcej – we wszystkich wyższych uczelniach. W r. 1883 zakłada przy uniwersytecie w Baltimore, gdzie z kolei był powołany, pierwsze w Ameryce laboratorium psychologiczne, a w r. 1887 specjalny kwartalnik: „American Journal of Psychology" z mnóstwem studiów z dziedziny psychologii dziecka. W dwa lata później (r. 1889) dzięki zapisowi bogacza amerykańskiego, Jonesa G. Clarke, powstaje nowy uniwersytet w Worcester, którego stałym rektorem (prezydentem) zostaje Hall. Nowa instytucja staje się wkrótce ogniskiem nauki o dziecku, *child-study*, jak ją nazwano; tam pod okiem Halla kształci się cały zastęp przyszłych badaczy. Tak przygotowawszy grunt, Stanley Hall w r. 1892 przystępuje do najważniejszego czynu w dziejach naszego przedmiotu – organizacji sił, pracujących na polu badań pedagogiczno-psychologicznych. Z jego inicjatywy powstają we wspomnianym wyżej i następnym roku dwa pokrewne zrzeszenia naukowe: towarzystwo amerykańskie psychologiczne (American Psychological Association) i towarzystwo narodowe pedagogiczne (National Educational Association). W tym ostatnim towarzystwie zaraz po jego powstaniu tworzy się osobna sekcja, pod nazwą „towarzystwo narodowe badania dzieci" (National Association for the Study of Children). Od tej pory badanie dzieci inny przybiera charakter. Uniwersytet Clarka oraz towarzystwa specjalne (po zrobieniu bowiem pierwszego kroku przez Halla towarzystw pedologicznych powstało więcej, tak, że w lat

parę [1892–1896] liczba ich podniosła się w Stanach Zjednoczonych do pięciu – wszystkie dzieliły się na liczne oddziały prowincjonalne i drobniejsze kółka) opracowują kwestionariusze, dotyczące rozmaitych zagadnień; kwestionariusze te są rozsyłane w niezmiernej ilości egzemplarzy do szkół i szkółek, nauczycieli i rodzin, skąd powracają wypełnione, aby posłużyć za materiał do sumiennie opracowanych tablic statystycznych i graficznych i opartych na nich studiów i rozpraw.

Nauka o dziecku, którą po raz pierwszy Oskar Chrisman w r. 1894 nazwał pedologią, budzi ogromny entuzjazm, a metoda kwestionariuszy, stosowana na wielką skalę w Ameryce, zyskuje sobie popularne miano amerykańskiej. Zapał ten do studiów nad dzieckiem przenosi się do Europy: we wszystkich krajach wzrasta ilość badaczy dzieciństwa, niektórzy z nich ogłaszają kwestionariusze i odezwy, prosząc rodziców, wychowawców, nauczycieli o materiał faktyczny; inni sami chodzą po szkołach i tam wypytują dzieci lub czynią eksperymenta, powstają też na wzór amerykański towarzystwa badań nad dziećmi i pisma specjalne; najwięcej ich przypada na koniec XIX wieku i zaranie XX, a więc w Niemczech: Allgemeiner Deutscher Verein für Kinderforschung w Jenie i Verein für Kinderpsychologie w Berlinie – oba w r. 1899; we Francji: Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant w r. 1901; w Belgii: Allgemeine Paedologische Gesellschaft w Antwerpii 1902; w Anglii: The British Child Study Association od r. 1899; w Austrii: Verein für Kinderforschung w Wiedniu. Do zainteresowania się tą sprawą przyczynił się niemało współczesny stan pedagogiki. O ile koniec XVIII stulecia obfitował w imiona wielkich reformatorów wychowania, których dzieła stały się gwiazdą przewodnią dla kilku pokoleń pedagogów, o tyle koniec wieku XIX był czasem schyłku, upadku na wielu polach, a między innymi i w pedagogice. Ale już w powietrzu odczuwano powiew innych prądów: pedagodzy rozumieli, że pedagogika herbartowska już nie wystarcza w wielu razach, jako oparta na założeniach psychologicznych z początków XIX w., a pozytywizm [Herberta] Spencera[45] ustępuje miejsca innym kierunkom filozoficznym i społecznym, nieobojętnym dla sprawy wychowania. Wobec tego zachwiania się

[45] Herbert Spencer (1820–1903) – angielski uczony, czynny m.in. w dziedzinie filozofii i socjologii, pionier pozytywizmu, autor głośnej pracy pedagogicznej pt. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1860).

zasad, długo uznawanych za niewzruszone, pedagogikę ogarnia zniechęcenie i wielu jej adeptów wyraża przekonanie, że już nic nowego nie można powiedzieć w danym przedmiocie, inni ze sceptycyzmem odrzucają wszystko, co dotąd o nim powiedziano, lecz nie ma wśród nich żadnego Komeńskiego czy Pestalozziego, który by zaczął głosić nowe słowo. I wówczas zwątpiali zwracają wzrok ku tym, którzy z młodzieńczą wiarą, z zapałem, z wytrwałością czynią odkrycia w mało znanej dotąd krainie – w duszy dziecięcej. Pedagogika widzi, że tam się rozpoczyna budowa jej przyszłości, że tam się gromadzą materiały, na których się oprą nowe, zgodne z nauką spółczesną systemy. I oto geneza interesu i entuzjazmu dla badań pedologicznych na przełomie dwóch wieków, entuzjazmu, którego najsilniejszy wyraz dała autorka szwedzka, Ellen Key, gdy w *Stuleciu dziecka*, najbardziej rewolucyjnej książce pedagogicznej z ostatnich czasów, powiada: „Całą pedagogikę powinien by zalać potop, z którego ocalałyby tylko dzieła [Michela] Montaigne'a[46], Rousseau, Spencera i nowsza literatura psychologii dziecięcej". Równie naturalnym jednak, jak ten zapał, to pierwsze zasłużone zwycięstwo nowej gałęzi badań, był współcześnie objaw wprost przeciwny: ostra, a czasem namiętna ich krytyka. Dopóki badanie dzieci było dziełem kilku wybitnych uczonych i nie wychodziło poza obręb ich pracowni, niewiele na nie zwracano uwagi; lecz gdy się stało ono zbiorową pracą licznych badaczy, którzy wciągnęli do swych szeregów już nie tylko psychologów specjalistów, lecz nauczycieli, nauczycielki, rodziców, a zwłaszcza matki; gdy przeniknęło do szkół, poddając krytyce ich systemy, wówczas zrozumiano, że to jest ruch, z którym się liczyć należy. Wtedy pojawia się opozycja. Badacze psychologii dziecięcej w początkach XX wieku muszą walczyć na dwa fronty: z jednej strony atakują ich nauczyciele, z drugiej – sami psychologowie. Nauczyciele, a właściwie część ich bardziej konserwatywna lub bardziej doktrynerska, nie są zadowoleni z krytyki tych zasad, rutyny szkolarskiej, z którą się zżyli, z którą im było wygodnie; przyjmują więc badanie uczniów w szkole z niechęcią, albo też zbijają je bardzo popłatnym w pewnych sferach argumentem, że te badania nic nowego nie odkryły, albo że mają charakter czysto teoretyczny, nie dają się zastosować w praktyce. Ta niechęć, a w najlepszym razie obojętność pewnej części nauczycielstwa, wywołuje zjawisko dość dziwne: gdziekolwiek się

[46] Michel de Montaigne (1533–1592) – francuski pisarz.

rozpoczyna żywszy ruch w dziedzinie badania dzieci i zwolennicy jego dążą do zrzeszenia, wszędzie tworzą oni towarzystwo odrębne, a czasem zakładają organ specjalny niezależnie od istniejących towarzystw nauczycielskich i pism pedagogicznych. Z innych powodów przeciw badaniu dzieci występują ludzie uczeni, fachowi psycholodzy: tych przeraża dyletantyzm, wkradający się do tych badań z chwilą, gdy biorą się do nich ludzie bez specjalnego wykształcenia psychologicznego, jakimi są średniej miary nauczyciele lub matki. Z ostrymi więc zarzutami występuje przeciw psychologii dziecka Münsterberg, odmawiając jej nie tylko wartości naukowej, lecz i znaczenia dla pedagogiki, dość sceptycznie zapatruje się na badanie psychologiczne w szkole W. James w przełożonych na język polski *Pogadankach psychologicznych dla nauczycieli* – Wilhelm Ament choć sam z zapałem oddaje się studiom nad rozwojem pojęć i mowy dziecka, nie oszczędza w swej krytyce nikogo, gromiąc najwięcej ogromne ankiety i kwestionariusze amerykańskie. Zarzuty te miały w sobie wiele przesady, ale nie można im zaprzeczyć pewnej słuszności i w rezultacie nie zaszkodziły one sprawie, lecz raczej posunęły ją naprzód pod pewnym względem. Zarzuty Münsterberga, podające w wątpliwość samo znaczenie badań nad dziećmi, odparł Stanley Hall w sposób dla każdego nieuprzedzonego przekonywujący (*Znaczenie studiów nad dziećmi* – przekład polski K. Króla. Wydanie M. Arcta. „Książki dla Wszystkich"). Wykazanie błędów i braków w dotychczasowych metodach i sposobach badania pobudziło sumiennych pracowników do gorliwego zajęcia się metodyką i techniką badań, co przyczynia się bardzo do podniesienia poziomu naukowego pedologii i stopniowego oswobodzenia jej z naleciałości dyletantyzmu. Z drugiej strony równoczesny zwrot ku oparciu pedagogiki na gruntownej znajomości dziecka wytworzył nową gałąź badań pod nazwą pedagogiki doświadczalnej, która obejmuje eksperymenta, pozostające w bliższym związku z różnymi szczegółami wychowania i nauczania. Równolegle z tą pracą nad udoskonaleniem metod pedologicznych i nad zastosowaniem do studiów nad dziećmi ścisłych eksperymentów naukowych tworzą się specjalne laboratoria pedologiczne pod kierunkiem ludzi fachowych: w Zurychu zakłada laboratorium takie przy uniwersytecie Ernest Meumann, w Petersburgu istnieje ono pod kierunkiem prof. Nieczajewa, w Antwerpii powstaje laboratorium, utrzymywane przez miasto, pod kierunkiem

Schuytena, w Lipsku stowarzyszenie nauczycielskie założyło w r. 1906 instytut pedagogiki doświadczalnej i psychologii pod kierunkiem Brahna, a w Brukseli rodaczka nasza, dr Józefa Joteykówna, kierowniczka laboratorium psychologicznego przy uniwersytecie, organizuje mniejsze laboratoria pedologiczne przy seminariach nauczycielskich w Monsie i Charleroi, gdzie prowadzi odpowiednie wykłady. Jeżeli bowiem badania nad dziećmi, pozbywszy się dyletantyzmu, mają wejść na drogę ściśle naukową, nadto przynieść korzyść rzeczywistą samej pedagogice, wymagają one innego niż dotychczas przygotowania nauczycieli, bez których pomocy cel ten nie może być osiągnięty. Stąd jednocześnie z przekształceniem się pedagogiki idzie prąd ku reformie kształcenia nauczycieli, ku wprowadzeniu psychologii eksperymentalnej i studiów nad dziećmi do programu seminariów nauczycielskich i kursów pedagogicznych. Dążenie to ujawniło się najsilniej na ostatnim VI kongresie międzynarodowym psychologii w Genewie w sierpniu 1909 r., gdzie po wyczerpującym referacie dr Joteykówny pt. *L'introduction à la méthodologie de la psychologie pédagogique* wywiązała się bardzo ożywiona dyskusja, a jej wynikiem był wniosek stworzenia komisji międzynarodowej, złożonej z psychologów i pedagogów, która by określiła zakres i metody psychologii dziecka, oraz najlepsze metody współdziałania psychologów i nauczycieli; jednocześnie wyłonił się projekt pierwszego międzynarodowego kongresu pedologicznego. To wszystko wróży nauce o dziecku coraz szybszy i bujniejszy rozwój w XX wieku.

II. Pedologia w Polsce. Z przedstawionego wyżej rysu historycznego widać, że pedologia jest dziełem XIX wieku, tj. czasu, w którym u nas szczególne warunki bytu narodowego tamowały lub osłabiały pracę we wszystkich dziedzinach wiedzy, a zwłaszcza w tych, które się wiążą ściślej ze sprawą wychowania. Poza tymi warunkami życia na pedagogice naszej wyraźnie się odbiły pewne właściwości charakteru narodowego. Polak z natury swej nie ma zamiłowania do czysto abstrakcyjnych i teoretycznych dociekań, z wielką łatwością jednak przyswaja sobie wszelkie prawdy naukowe i bardzo trafnie je stosuje, a pomaga mu do tego wcale niepowszedni dar spostrzegawczy. Dowodem nasza literatura pedagogiczna: po wszystkie czasy przeważały w niej kwestie praktyczne wychowania przy braku popędu do roztrząsania teoretycznych podstaw pedagogiki, a tym samym i systematycznych badań umysłu dziecięcego; ale dzieła nasze

pedagogiczne są nader bogate w trafne, wprost z życia wzięte obserwacje, znamionujące dobrą znajomość świata dziecięcego. Skutkiem tego i ów świt badań pedologicznych, którego pierwsze błyski notowaliśmy w Europie Zachodniej już w XVIII wieku, nieco inaczej przedstawia się u nas. Badań systematycznych nie mieliśmy ani w XVIII, ani w pierwszej połowie XIX wieku, ale sama idea obserwacji dziecka nie była obcą wielu naszym pisarzom pedagogicznym. Wiele trafnych spostrzeżeń zwłaszcza co do rozwoju fizycznego znaleźć można już w dziele Jędrzeja Śniadeckiego[47]: *Fizyczne wychowanie dzieci* (1805); wkrótce potem młoda Klementyna Tańska[48] w dzienniku swym wyznaje, że nadzwyczaj lubi przypatrywać się zabawom dzieci i przysłuchiwać się ich rozmowom, ale ten pęd do obserwacji nie wydaje u niej tych owoców, co u p. Necker de Saussure: nasza autorka ogranicza się do zbierania i zamieszczania w *Rozrywkach* anegdot prawdziwych o dzieciach, ale nie wysnuwa z nich żadnych wniosków psychologicznych. Lepszym obserwatorem życia dziecka był Stanisław Jachowicz[49]: bajeczki jego pomimo swego moralizatorskiego tonu nieraz się opierają na dobrze pochwyconych rysach charakteru dziecięcego, na tym, co poeta istotnie widział i słyszał, a jego lekcje prawdopodobnie dlatego były tak bardzo lubiane przez dzieci, że nauczyciel znał je dobrze, więc umiał do nich przemawiać. Nie był pedagogiem teoretykiem, ale w papierach jego, przechowywanych dotąd przez rodzinę, widziałam rzecz bardzo ciekawą: rodzaj dzienniczka, w którym zapisywał swoje spostrzeżenia, dotyczące nauki z dwiema dziewczynkami, bodaj pierwszymi jego uczennicami. Ten pierwiastek obserwacji silniej jeszcze uwydatnia się u [Bronisława Ferdynanda] Trentowskiego[50]: filozof, przejęty spekulacją [Georga Wilhelma Friedricha] Hegla[51], a stąd skłonny do

[47] Jędrzej Śniadecki (1768–1838) – polski filozof, medyk i chemik, autor pracy o fizycznym wychowaniu dzieci zamieszczonej na łamach „Dziennika Wileńskiego" z 1805 r.

[48] Klementyna Hoffmanowa (1798–1845) – polska pisarka, autorka publikacji o treści wychowawczej.

[49] Stanisław Jachowicz (1796–1857) – pedagog, poeta, autor bajek.

[50] Bronisław Ferdynand Trentowski (1808–1869) – czołowy polski filozof i pedagog okresu romantyzmu, autor wielkiego dzieła *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (1842).

[51] Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) – wybitny niemiecki filozof, przedstawiciel idealizmu obiektywnego.

rozstrzygania wszystkich kwestii *a priori*, niemniej w *Chowannie* swej (1842) ogromny kładzie nacisk na znajomość duszy dziecka, jako podstawę pedagogiki; wszak jego to są słowa: „Nie obwiniaj wychowańca twego o zupełny brak talentu, o kompletną niezdolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić ochmistrz bez brody, ale poznaj go dobrze i przenieś się całkowicie w jego duszę. On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty jeszcze nie wiesz do czego!". Od tych słów upłynęło jednak lat kilka dziesiątków, nim w literaturze naszej i w życiu zabrzmiały jako hasło. W najgorszych czasach dla pedagogiki polskiej znaleźli się ludzie, którzy odważnie rozświetlali jej mroki, zaznajamiając rodaków z postępem wiedzy na Zachodzie. Tą drogą dość wcześnie przyszła do idea systematycznych badań nad dziećmi. „Przegląd Tygodniowy" dał streszczenie dzieła Preyera zaraz po jego ukazaniu się w r. 1877; wkrótce potem przełożono dzieła [George'a Johna] Romanes'a[52] i [Hippolyte'a] Taine'a[53], a w r. 1885 Adolf Dygasiński[54] wydaje swą *Psychologię wychowawczą*, będącą przeważnie kompilacją z pisarzy obcych, którzy rzucili światło na pierwiastki rozwoju dziecka. Już w tych czasach na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" i niektórych pism innych spotykamy nazwisko J.Wł. Dawida, który jest tym dla pedologii u nas, czym Stanley Hall dla Ameryki – inicjatorem systematycznych badań dzieci. W roku 1887 ukazuje się jego praca pt. *Program spostrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia*. We wstępie wyjaśnił autor znaczenie i cel studiów nad dziećmi, kończąc gorącą odezwą do wychowawców, aby nie uchylali się od tej pracy; zasadniczą zaś część broszury stanowi kwestionariusz spostrzeżeń, jedyny w literaturze nie tylko polskiej, lecz ogólnej, bo zawierający aż 500 pytań, dotyczący wszystkich okresów życia dziecka i wszystkich jego objawów psychicznych. Tym sposobem studia nad dziećmi zaczęły się u nas zupełnie inaczej niż gdzieindziej: we wszystkich krajach naprzód ukazywały się monografie, dotyczące szczegółów, u nas – zaczęto od programu, który mógł starczyć na długie lata dla niejednego badacza. Takie postawienie kwestii nie było bez wpływu na dalszy jej rozwój i to zarówno pod względem dodatnim, jak ujemnym. Dobrą stroną *Programu spostrzeżeń* było, że zaznajamiał czytelników

[52] George John Romanes (1848–1894) – kanadyjsko-angielski fizjolog i biolog ewolucyjny.

[53] Hippolyte Taine (1828–1893) – francuski psycholog, filozof, historyk.

[54] Adolf Dygasiński (1839–1902) – pedagog, powieściopisarz.

z całym obszarem i doniosłością badań nad dziećmi, co zjednywało nielicznych wprawdzie, lecz bardzo gorliwych zwolenników nowej idei; złą zaś stroną było to, że wobec rozmiaru kwestionariusza nikt nie mógł wypełnić wszystkich jego punktów, co utrudniało zbieranie odpowiedzi. Autor kwestionariusza, a od roku 1890 redaktor „Przeglądu Pedagogicznego" sam wkrótce poznał tę niedogodność swego programu, powziął więc myśl zamiast żądania odpowiedzi na cały kwestionariusz, stopniowo gromadzić materiał co do każdego punktu oddzielnie. Na początek wybrał *Zasób doświadczeń i wyobrażeń*. W roku 1893 kwestionariusz ten został przedrukowany w „Przeglądzie Pedagogicznym" z nową odezwą. Autor dał szczegółowe wskazówki, jak należy dzieci wypytywać, a chcąc ułatwić zarówno zbieranie materiału, jak jego segregowanie i obliczanie obmyślił dogodny format kartkowy do zapisywania danych o każdym dziecku. Podjęliśmy więc pracę podobną, jak poprzednio Niemcy w Annabergu i Amerykanie w Bostonie, lecz jakże odmienne były nasze warunki! Niemcy i Amerykanie mogli swe kwestionariusze drukować w tysiącach egzemplarzy i rozsyłać po szkołach całego kraju, powierzając tę sprawę nauczycielom, gdy my nie mieliśmy w owych czasach szkół polskich, do których moglibyśmy się zwrócić – cała więc praca spadła na barki nielicznych jednostek. Pewna ilość nauczycielek, zajętych w domach prywatnych lub prowadzących klasy wstępne i podwstępne po pensjach, zapełniła część kartek, resztę zawdzięczaliśmy głównie Zarządowi kolonii letnich w Warszawie, który pozwolił mi osobiście przychodzić do biura kolonii i wypytywać dzieci, zakwalifikowane do wyjazdu na wieś; podobnież niektóre ochrony i przytułki pozwoliły wypytywać swych wychowanków. Tym sposobem zebraliśmy materiał niewielki, bo liczący niespełna 500 kartek i ten posłużył za podstawę do pracy J.Wł. Dawida pt. *Zasób umysłowy dziecka* (Warszawa, 1896). Zachęcona tym pierwszym powodzeniem, zebrałam również 500 odpowiedzi na drugi kwestionariusz J.Wł. Dawida i opracowałam go oddzielnie pt. *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12* (Warszawa, 1899). W tym samym czasie we Lwowie Bolesław Błażek rozpoczyna badanie eksperymentalne nad znużeniem uczniów w szkole; wyniki swych prac pomieszcza początkowo w pismach pedagogicznych, jak „Muzeum", „Przegląd Pedagogiczny", później zaś wydaje dwie książki: *Znużenie w szkole* (Lwów, 1898) i *Studia psychometryczne* (Lwów, 1901). W roku 1900

wychodzi we Lwowie pod redakcją prof. [Kazimierza] Twardowskiego[55] książka zbiorowa pt. Z *psychologii i fizjologii wychowania*, zawierająca 7 prac z tej dziedziny (4 oryginalne i 3 tłumaczenia). Autorami prac oryginalnych są: Bolesław Błażek, dr Eugeniusz Piasecki[56], Aniela Szycówna i prof. dr Kazimierz Twardowski. W tymże roku na IX zjeździe przyrodników i lekarzy polskich w Krakowie wygłosiłam w sekcji psychologicznej referat pt. *Psychologia dziecka w stosunku do psychologii ogólnej i pedagogiki*. Po referacie tym również na wniosek prof. Twardowskiego zapada uchwała, aby opracować broszurę popularną o zadaniach i metodach psychologii dziecka i tę rozesłać bezpłatnie po wszystkich szkołach, aby zachęcić nauczycieli do gromadzenia obserwacji. Uchwała ta wkrótce została wykonana, a broszura moja, która miała dwa wydania (we Lwowie, 1901 i w Warszawie, 1904), nie rozbudziła wprawdzie tak potężnego ruchu, jak w Ameryce, lecz powiększyła znów zastęp pracowników na polu badań nad dziećmi: w tej dobie zaczynają się pojawiać studia: Mariana Jakimowskiego, Józefa Ciembroniewicza[57], Anny Grudzińskiej, nie licząc już tych rodziców i nauczycieli, którzy zbierają i notują spostrzeżenia, lecz nie ogłaszają ich drukiem. Wówczas budzi się i u nas potrzeba towarzystwa, które by zjednoczyło wszystkich ludzi, zainteresowanych tą sprawą, dla tym owocniejszej pracy. Warunki życia w Królestwie, gdzie założenie jakiegokolwiek towarzystwa natrafiało na ogromne przeszkody, nie dozwalały nam na razie myśleć o czymś podobnym w Warszawie; oglądaliśmy się więc zrazu na Galicję, gdzie przez jakiś czas kołatała się myśl utworzenia sekcji psychologicznej przy Towarzystwie Pedagogicznym, a ówczesny redaktor „Szkoły", dr Karol Falkiewicz, wystąpił w r. 1901 na zjeździe nauczycieli we Lwowie z gotowym projektem; wystąpienie to przyjęto sympatycznie, ale nie dało ono praktycznych rezultatów. Natomiast w Warszawie po manifeście konstytucyjnym w r. 1905 i po wydanych w parę miesięcy później przepisach tymczasowych co do zakładania towarzystw postanowiliśmy nieodmiennie zorganizować Polskie

[55] Kazimierz Twardowski (1866–1938) – wybitny uczony, twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii.

[56] Eugeniusz Piasecki (1872–1947) – lekarz, współtworzył polską teorię wychowania fizycznego, interesował się higieną szkolną.

[57] Józef Ciembroniewicz (1877–1929) – jeden z pionierów polskich badań nad dzieckiem na początku XX w., autor książki pt. *Jak kształcić i rozwijać duszę dziecka w klasie pierwszej* (1916).

Towarzystwo Badań nad Dziećmi i uczynić odpowiednie kroki celem jego zatwierdzenia. Starania nasze półtoraroczne zostały uwieńczone pomyślnym rezultatem: w kwietniu r. 1907 Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi zostało zatwierdzone, a niebawem zaczęło funkcjonować. Posiedzenie organizacyjne odbyto w maju r. 1908, a pierwsze posiedzenie naukowe we wrześniu tegoż roku. Już w pierwszym okresie swej działalności towarzystwo zorganizowało miesięczne zebrania naukowe, na których wygłaszano referaty bądź oryginalne bądź sprawozdawcze. Pierwsze zaznajamiały obecnych z wynikami badań, prowadzonych w Polsce. W ciągu lat trzech istnienia towarzystwa: p. Anna Grudzińska, J. Ciembroniewicz i J[anina] Mortkowiczowa przedstawili studia, dotyczące rysunków dziecięcych przez siebie zbieranych; p. J. Rzętkowska odczytała dwa przyczynki do badań nad mową dziecka; J.Wł. Dawid przedstawił wyniki swych badań nad inteligencją, przeprowadzonych własną oryginalną metodą; D[orota] Zylberowa badania nad inteligencją dzieci nienormalnych oraz próby nowej metody czytania; A. Szycówna zestawiła swój materiał co do rozwoju pojęć moralnych dzieci oraz co do pamięci. W innych referatach dawano sprawozdanie z ruchu zagranicznego na polu pedologii, dzięki czemu członkowie poznali prace takich badaczy, jak: Meumann, Winteler, Stern, Binet, Joteykówna i inni. Jednocześnie wspólnie z Towarzystwem Psychologicznym zorganizowano czytelnię, w której znajdują się pisma psychologiczne i pedagogiczne we wszystkich językach, i zaczęto czynić zabiegi celem utworzenia również biblioteki specjalnej. W następnym roku 1908 przy towarzystwie powstały trzy komisje naukowe, a mianowicie: badania rysunków dziecięcych, badania mowy i badania pojęć matematycznych. Pierwsza rozesłała kwestionariusz w sprawie rysunków dziecięcych i zaczęła gromadzić rysunki, posiada już zbiór liczący około 2000 egzemplarzy, z którego część przedstawiono na urządzonej w jesieni r. 1908 wystawie p.n. *Sztuka w życiu dziecka*. Komisja badań mowy opracowała dwa kwestionariusze: jeden, dający wskazówki, jak badać mowę dziecka od samego początku dla lat 3-ch, drugi dla dzieci od lat 3–7. Zjednawszy sobie pewną ilość współpracowniczek, rozpoczęto już zbierać odnośny materiał do późniejszego opracowania; wkrótce zaś zostanie wydany trzeci kwestionariusz, dotyczący mowy dziecka w wieku szkolnym, tj. od lat 7-miu. Komisja badań matematycznych zajmowała się

opracowaniem ich programu, a wkrótce rozpocznie badanie co do pewnych pojęć geometrycznych. W następnym roku 1909 powstała czwarta komisja badania dzieci upośledzonych umysłowo, która za pierwsze swe zadanie uznała wyjaśnienie różnicy między dzieckiem normalnym a nienormalnym i w tym celu opracowała program badania inteligencji. Na kongresie neurologów, psychiatrów i psychologów polskich w Warszawie, w październiku 1909 r., członkowie towarzystwa złożyli 5 referatów z dziedziny badań pedologicznych, gdy do nich dodamy szósty referat Bolesława Błażka, dotyczący wpływu pracy ręcznej na umysł i wolę uczniów, dojdziemy do wniosku, że jakkolwiek pedologia w Polsce przedstawia się skromnie, niemniej w ciągu lat ostatnich znaczne zrobiła postępy. W listopadzie r. 1909 na polskim kongresie pedagogicznym we Lwowie zapadła uchwała utworzenia towarzystwa, poświęconego badaniom dzieci polskich w zaborze austriackim. Uchwała ta już w pewnej części jest wykonana; w kwietniu roku 1910 zawiązało się towarzystwo pedologiczne w Zakopanem, a niebawem podobneż we Lwowie.

III. Zadanie nauki o dziecku i jej zakres. Pedologia jako nauka o dziecku obejmuje cały okres rozwoju człowieka od urodzenia aż do dojrzałości; jakkolwiek niektórzy badacze ograniczali swe studia do pierwszych lat życia dziecka, inni przedłużali je do wieku szkolnego, inni wreszcie do czasu dojrzałości płciowej. W ostatnich zwłaszcza czasach zrozumiano, że i wiek młodzieńczy zasługuje równie na badania specjalne, i rozszerzono zakres badań tak, jak proponował J.Wł. Dawid w swym programie, do 20-go roku życia. Zjawiska, które w latach tych obserwujemy, są co do swej natury identyczne z tymi, jakimi zajmuje się psychologia i fizjologia ogólna, lecz mają one swe znamiona specjalne, zależne od wieku badanego osobnika. Stąd i pedologia ma cały szereg zadań szczególnych, których żadna inna nauka nie uwzględnia. Z zadań tych wymieniamy najważniejsze:

I. Badanie dzieci, rozwijających się prawidłowo. Określić stopniowy rozwój dziecka od pierwszego błysku świadomości, scharakteryzować różne fazy jego ewolucji psychicznej, zobrazować dokładnie każdy okres życia, więc: niemowlęctwo, wiek przedszkolny, wiek szkolny, wiek młodzieńczy. II. Porównać normalny przebieg rozwoju dziecka z jego zboczeniami. Badania dzieci nienormalnych, upośledzonych umysłowo i wyjątkowo uzdolnionych. III. Zboczenia indywidualne, typy umysłowości. IV. Różnice indywidualne zależne od

wpływów dziedziczności i otoczenia. Porównanie dzieci wiejskich i miejskich. Dzieci różnych ras i narodowości. V. Określić i wyjaśnić wpływ różnych metod i środków wychowania i nauczania, skuteczność ich i wartość rzeczywistą w stosunku do celu, który pragniemy osiągnąć z ich pomocą. Badania tej kategorii stanowią podstawę pedagogiki doświadczalnej.

Spełniając te wszystkie zadania, nauka o dziecku czerpie swój materiał z wielu nauk pokrewnych i nawzajem dzięki swym badaniom przyczynia się do ich postępu. Fizjologia, psychologia, antropologia, zajmując się w ogóle człowiekiem, dostarczają podstaw naukowych w badaniu pierwocin jego rozwoju; w studiach swych nad dziećmi nienormalnymi, nad różnymi zboczeniami patologicznymi, pedologia wiąże się blisko z psychiatrią, badając rozwój dziecka w zależności od środowiska, w którym przebywa, wkracza niejednokrotnie w dziedzinę etnografii i socjologii, a badając mowę dziecka, łączy swój dorobek ze studiami lingwistycznymi. Najważniejszym jednak, najściślej określonym, jest jej stosunek do psychologii i pedagogiki. Psychologia dziecka, badając życie umysłowe u samego źródła i przechodząc różne fazy jego ewolucji, daje psychologii ogólnej genezę i analizę wielu zjawisk, które u człowieka dorosłego spotykamy w formie skończonej, skomplikowanej, utrudniającej rozpoznanie ich wszystkich czynników. Dla pedagogiki nauka o dziecku ma znaczenie podstawowe. Wprawdzie ogólny pogląd na wychowanie, jego cele i zadania wynikać musi z ogólnego poglądu na świat i wspierać się na szerszej podstawie filozoficznej; lecz tylko gruntowna znajomość dziecka wskazuje, które z tych celów i zadań mogą być osiągnięte w każdej fazie jego rozwoju, oraz jakie metody i sposoby działania są dla tej epoki najwłaściwsze i najskuteczniejsze. Świadomość tego – to pierwszy postulat wszelkiego wychowania racjonalnego, zgodnego z naturą dziecka: pominięcie go – to grzech kardynalny, wiodący za sobą cały szereg błędów najzgubniejszych w swych następstwach dla wychowańców. Pedologia, określając normalny przebieg rozwoju, wskazuje nam z góry, czego możemy się spodziewać od dziecka danego wieku, z którym mamy do czynienia, dopomaga nakreślić racjonalny program wychowania i nauczania dla danej szkoły czy klasy; z drugiej strony jednak taż sama pedologia wskazuje liczne od przyjętej przez nas normy odstępstwa, przekonywające o różnicach indywidualnych: jednostki, bogato obdarzone od natury,

przerastające pod tym lub owym względem rówieśników; jednostki o rozwoju powstrzymanym, opóźnionym, dla których wymagania stosowane do ogółu są wręcz niedostępne; wreszcie cały szereg typów umysłowości odrębnych a równoważnych, które mogą dojść inną drogą do tych samych wyników. Te wszystkie odkrycia dają nam ścisłą naukową podstawę do zastosowania drugiego ważnego postulatu pedagogiki: uwzględnienia indywidualności; dzięki nim rozumiemy, że zadaniem naszym nie jest wszystkie dzieci przystosowywać do tego samego szablonu, lecz każdej jednostce dać najlepsze warunki, dla całkowitego harmonijnego rozwoju w zakresie indywidualności; w specjalnych więc wypadkach okażą się potrzebne specjalne metody, a nawet i szkoły specjalne. O ile owe odrębności są wynikiem wpływów dziedzicznych i rasowych, odrębnych warunków życia i otoczenia, to stać się one mogą podstawą właściwie pojętej pedagogiki narodowej, wskazując, czy i o ile dzieci różnych narodów wymagają odmiennego traktowania. Pedologia też nadaje pedagogice właściwą naukową metodę przy rozstrzyganiu wszelkich kwestii spornych, dzielących pedagogów na przeciwne sobie obozy. Dawniej w dyskusji nad takimi sprawami budowano całe rozumowania na pewnych postulatach, przyjętych *a priori*; nieraz były one wyrazem uprzedzeń osobistych mówcy czy autora, najczęściej zaś oddawały pedagogikę na pastwę polityki, czyniąc szczegółowe zagadnienia wychowawcze zależnymi od poglądów jakiejś partii czy stronnictwa; w przeciwieństwie do tego pedologia uczy, że przed rozstrzygnięciem takich zagadnień należy przede wszystkim zebrać dostateczny materiał faktyczny, że tego materiału nie wolno fałszować, ani tendencyjnie naginać do pewnych z góry przyjętych poglądów, czy doktryn, lecz należy sumiennie go zestawić i z wszelką ostrożnością i poszanowaniem prawdy wysnuwać z niego wnioski, ale i te wnioski choć może skromniejsze, nie tak daleko idące, rzucą prawdziwe światło na kwestię. Pedologia wreszcie ma wpływ niezawodny i na samego wychowawcę-nauczyciela; polecając mu ciągłą i sumienną obserwację, wnikanie w duszę dziecka, czyni go bardziej samodzielnym, wyzwala spod wszechwładztwa rutyny lub co gorsza kilku formułek, przyswojonych mechanicznie z jakiegoś podręcznika; dozwala najskromniejszemu nawet pracownikowi na pracę nad ogólnym postępem wiedzy przez dostarczenie oryginalnych spostrzeżeń nad dziećmi, budzi do pracy tej i jej przedmiotu – dziecka, żywy niesłabnący nigdy interes,

co przyczynić się musi zarówno do podniesienia wyników pracy pedagogicznej, jak do podniesienia nastroju nauczyciela: przestaje on być rzemieślnikiem, spełniającym swe obowiązki dla chleba, staje się artystą, zamiłowanym w swej sztuce.

IV. Metody badań pedologicznych. Każda nauka posługuje się metodami, ściśle zastosowanymi do właściwych jej zagadnień. Nauka o dziecku, czerpiąc materiał swój w największej części z psychologii, od niej również brać musi i metody badania, modyfikując je tylko stosownie do wymagań swego przedmiotu – umysłowości dziecięcej. Niektóre metody odpowiednie przy badaniu dorosłych nie dadzą się w całej pełni zastosować do dzieci, gdy inne przeciwne tu, mają szczególne znaczenie. Trzeba się tu liczyć zwłaszcza z dwoma faktami: 1) dziecko ma bardzo słabą zdolność samoobserwacji, stąd introspekcja, tak ważny czynnik przy badaniu dorosłych, musi tu być zupełnie lub w znacznej części wykluczona; 2) zjawiska umysłowości dziecka w przeciwieństwie do takichże zjawisk u dorosłych mają charakter bardziej zmienny, nie ustalony, ulegający ciągłym przekształceniom, nieustannej ewolucji; stąd każdy objaw poszczególny zarysowuje się jasno tylko na tle stopniowego rozwoju dziecka, musi być badany poniekąd genetycznie. Pedologia obejmuje taki obszar zagadnień bardzo różnorodnych, że niepodobna mówić o jednej jakiejś metodzie badania, jako najlepszej i jedynej przy studiach nad dziećmi, lecz trzeba uznać, że przede wszystkim rodzaj zagadnienia winien rozstrzygać o wyborze drogi, wiodącej do jego poznania. Z tego powodu jakkolwiek wśród badaczy naszego przedmiotu zdarzają się i fanatycy jednej jakiejś metody, lekceważący wszystkie inne i odmawiający im wartości naukowej; wydaje nam się rzeczą słuszniejszą przejść kolejno wszystkie, które były dotąd stosowane, zastanawiając się nad zakresem, właściwościami i specjalną techniką każdej. Metody te są:

1. Metoda biograficzna. Polega ona na możliwie dokładnym odtworzeniu życia umysłowego dziecka od pierwszego błysku świadomości przez skrzętne notowanie każdego objawu w postaci wyczerpującego dziennika. Metodę tę stosowano czasem całkowicie, aby dać obraz rozwoju dziecka, np. w klasycznych dziełach Darwina i Preyera; czasem zaś używano jej również dla wyświetlenia genezy jednego jakiegoś zjawiska, np. mowy dziecka np. w znanych monografiach Amenta (*Die Entwickelung des Sprechen und Denken beim*

Kinde) w dziele Miss Shinn (*Notes on the development of a child*), którego każda część odtwarza inną stronę psychiki dziecka, a ostatnio w pracach małżonków Sternów (I *Die Kindersprache*, II *Erinnerung, Aussage und Lüge*) osnutych na systematycznych spostrzeżeniach, dotyczących ich trojga dzieci. Istotę metody biograficznej stanowi obserwacja zewnętrzna, obiektywna; badacz stara się uchwycić i zanotować każdy objaw życia umysłowego dziecka, które nie wie wcale, że jest przedmiotem studiów, czasem nawet, np. gdy chodzi o dzieci starsze, staramy się tak postępować, aby nie domyślały się nawet, że są obserwowane, aby niczym nie mącić ich swobody i szczerości. Z obserwacją tą łączą się niekiedy próby umyślne, np. chcąc się przekonać, czy dziecko w pewnej epoce rozpoznaje i nazywa barwy, nie poprzestajemy na okolicznościowej obserwacji jego zachowania się, lecz wykonywamy odpowiednie doświadczenie, ujmując jego wyniki w sposób możliwie ścisły. Metoda biograficzna wymaga od badacza ciągłego obcowania z dzieckiem, dokładnego spostrzegania i natychmiastowego notowania wszystkich objawów, do czego niezbędną jest inteligencja, umiejąca szybko wyróżnić i rozpoznać zjawiska i towarzyszące im okoliczności i nie pominąć niczego, co ma związek z pewnym planem, który się ciągle zachowuje w pamięci, oraz dużej dozy krytycyzmu, chroniącej nas przy obserwacji dziecka od ulegania złudzeniom, autosugestiom wszelkiego rodzaju, przeinaczającym fakta dostrzeżone albo wysnuwanie z tych faktów wniosków zbyt daleko idących. Zależnie od posiadania lub braku tych przymiotów metoda biograficzna dać może zarówno dzieła wielkiej wartości naukowej, jak zbiory anegdot o dzieciach, przypominające bezkrytycznie opowiadanie niewykształconych matek lub nianiek. Właściwości tej metody i jej warunki określają najlepiej jej zastosowanie: jest ona najlepszą i jedyną, gdy chodzi o badanie rozwoju dziecka w pierwszych latach jego życia; w studiach zaś nad dziećmi starszymi i młodzieżą ma ona znaczenie dopełniające, np. przy rozmaitych ankietach szkolnych, w których uczniowie dają sami odpowiedzi, ważne dopełnienie stanowi charakterystyka odpowiadającego dziecka, nakreślona przez wychowawcę lub nauczyciela i zawierająca fakta z jego życia, które wyjaśniają lepiej rezultat samej ankiety; podobnież przy badaniu eksperymentalnym, np. dzieci, upośledzonych umysłowo, do wyników eksperymentu dołącza się zazwyczaj charakterystykę dziecka, zawierającą nie tylko szczegóły z jego życia, poczynając

od urodzenia, lecz nieraz i fakta z życia jego rodziców i dziadków, o ile pewne wpływy dziedziczne mogą wyjaśnić jego stan umysłowy.

2. Metoda statystyczna, zapoczątkowana jeszcze w połowie XIX wieku przez pedagogów niemieckich, lecz rozwinięta głównie w Stanach Zjednoczonych przez Stanleya Halla i jego uczniów, a stąd niekiedy zwana amerykańską, polega na układaniu kwestionariuszy, czyli tzw. sylabusów, które, rozsyłane po szkołach, dostarczają setek i tysięcy odpowiedzi. W tym razie współpracownikami psychologa stają się wychowawcy i nauczyciele, którzy według wskazówek kwestionariusza wypytują dzieci lub rozdają im kartki do samodzielnego zapełnienia. Materiał zebrany segreguje się następnie według jego pochodzenia, np. według płci dzieci, wieku ich, narodowości, warunków życia itp., rezultaty zaś oblicza się i ujmuje w tablice, oznaczające np. jaki procent dzieci w danym wieku posiada lub nie posiada jakiegoś pojęcia, albo w jakim stosunku pewna zdolność umysłowa wzrasta z wiekiem. Dobre zastosowanie tej metody wymaga wielu warunków, o których zachowanie musi się starać zarówno psycholog, prowadzący daną ankietę, jak i pedagog, który ją wypełnia. Od psychologa zależy ułożyć dobry kwestionariusz, tj. wybrać pytania, najściślej i najwszechstronniej ujmujące przedmiot danej ankiety, sformułować je tak samo, aby odpowiadający (nauczyciel czy dziecko) nie miał żadnej wątpliwości, o co chodzi, a jednocześnie nie miał żadnej sugestii, co do wymaganej odpowiedzi, lecz mógł ją wyrazić z całą swobodą. Osoba, wypytująca dziecko, czy jest nią sam autor kwestionariusza, czy też kto inny, musi posiadać wiele przymiotów pedagogicznych, a mianowicie: sztukę umiejętnego sformułowania pytania, polegającą na przystosowaniu się do umysłów dziecięcych i umiejętności postępowania z dziećmi: trzeba dziecko ośmielić, rozgadać, wzbudzić jego zaufanie, aby mówiło swobodnie i szczerze; trzeba czasem zmienić formę językową pytań, gdy się spostrzeże, iż dziecko pewnych wyrazów nie rozumie, choć sama rzecz jest dla niego dostępną; trzeba mieć cierpliwość, gdy dziecko nie od razu daje odpowiedź; trzeba panować nad sobą, aby nie okazać swego niezadowolenia z niektórych odpowiedzi dziecięcych, bo to by popsuło ich szczerość, a przede wszystkim trzeba samemu być przejętym ważnością sprawy, aby odpowiedzi otrzymane podawać ściśle i dokładnie bez żadnych poprawek i upiększeń, dających fałszywe wyobrażenie o istotnym stanie rzeczy. Niemniej warunków wymaga i ostateczne

opracowanie zebranego materiału: prócz ścisłości i dokładności matematycznej w obliczeniach, trzeba tu nadto wielkiej dozy krytycyzmu przy ocenie jego wartości, pewną część odpowiedzi nieścisłych lub wątpliwych trzeba odrzucić, z pozostałych zaś wyciągnąć wnioski z należytą ostrożnością, wystrzegając się zwłaszcza zbyt daleko idących uogólnień. Metoda statystyczna miała od początku i ma zawsze zarówno gorących zwolenników, jak przeciwników zażartych, którzy wykazali niejednokrotnie jej dobre i złe strony. Dobrą jej stroną jest, że gromadząc materiał obfity, daje najogólniejszy, przeciętny obraz rozwoju dziecka, np. gdy wykazuje procentowo powtarzanie się pewnych objawów w danym roku życia, albo na podstawie licznych spostrzeżeń średnią cyfrę wyrazów spamiętanych czy zrozumianych, usuwając dzięki wymowie wielkich liczb zboczenia indywidualne od normy przeciętnej. Wadą, którą jej zarzucano niejednokrotnie, jest niejednolitość materiału, zebranego tą drogą: wśród setek lub tysięcy dzieci wypytywanych nie wszystkie znajdują się w jednakowych warunkach, wśród kilku lub kilkunastu osób zajmujących się wypytywaniem dzieci, mogą zachodzić znaczne różnice indywidualne w sposobie wzięcia się do rzeczy; stąd nieraz drobna, a przecież ważna okoliczność, nieprzewidziana przez autora kwestionariusza, może wpłynąć na zmianę rezultatu. Naturalnie, że wada ta daje się uczuć najsilniej tam, gdzie do badania dzieci biorą się osoby nieprzygotowane; natomiast wpływ jej można znacznie osłabić, jeśli zbieraniem materiału kieruje psycholog zawodowy, umiejący w porę zwrócić uwagę na każdą taką okoliczność. W każdym razie te charakterystyczne znamiona metody statystycznej określają wyraźnie jej właściwe zastosowanie: będzie ona odpowiednią przy badaniach zbiorowych, gdzie chodzi nie o różnice indywidualne, lecz o stan przeciętny, normalny, a że szkoła jest zawsze ogniskiem wychowania zbiorowego, więc często dla jej celów uciekać się trzeba do statystyki.

3. Metoda indywidualno-porównawcza. Braki metody statystycznej w ostatnich czasach wywołały pewien odrębny kierunek w badaniach pedagogicznych, który pozwoliliśmy sobie tak nazwać. Polega on na tym, że zamiast starać się o nagromadzenie możliwie największej liczby danych, dotyczących setek i tysięcy dzieci, psycholog wybiera tylko kilka lub kilkanaście jednostek, które poddaje licznym obserwacjom i próbom, tak, aby otrzymać dla każdej możliwie dokładny obraz tej zdolności czy objawu umysłowego, o który w danej

chwili chodzi; porównanie tych nielicznych osobników daje możność wysnucia pewnych wniosków ogólnych, określić wyraźnie różnice indywidualne, wyodrębnić pewne typy umysłowości. Binet np. nadzwyczaj interesującą pracę pt. *L'étude experimentale de l'intelligence* oparł na badaniu dwóch dziewczynek, a Winteler do swych badań inteligencji używał tylko ośmiu chłopców 10-letnich. Zastosowanie tej metody wymaga tychże warunków co metoda statystyczna – szczególniej trzeba zwrócić uwagę, aby przy wysnuwaniu wniosków nie przenieść pewnych właściwości indywidualnych badanych osobników na ogół dzieci. Z tym zastrzeżeniem metoda ta szczególnie jest godną polecenia tam, gdzie chodzi o poznanie pewnych typów, np. typów wyobrażeniowych, typów pamięci, typów uwagi, zmęczenia itp. i odrębnego sposobu ich reagowania na te same przedmioty w tych samych warunkach. Cała psychologia indywidualna opierać się musi na takich badaniach porównawczych; niekiedy mają one wartość ogólniejszą i wykrywają fakta całkiem nowe, najwięcej jednak mają znaczenia, gdy chodzi i zastosowanie osiągniętych już rezultatów w nowym wypadku, np. gdy przyjmiemy miarę inteligencji, obmyślaną przez Bineta, tj. określającą, jakie zagadnienia są dostępne dla każdego roku życia, możemy sprawdzić, czy dane dziecko jest normalnie rozwinięte umysłowo, czy też zapóźnione i – do pewnego stopnia zmierzyć to zacofanie za pomocą różnicy pomiędzy wiekiem dziecka, a jego rozwojem umysłowym, np. gdy dziecko 8-letnie znajduje się na poziomie 6-letnich, mówimy, że jest spóźnione o 2 lata. Podobnież gdy chodzi np. o określenie stosunku pomiędzy inteligencją a pamięcią lub zdolnością uwagi, można zamiast metody statystycznej użyć porównawczej, tj. badać pamięć nie wszystkich dzieci w szkole, lecz niewielkiej ilości jednostek, których poziom inteligencji jest nam dobrze znany, a następnie porównać rezultaty, otrzymane w próbie z inteligentnymi i z mało zdolnymi. Próby te jednak trzeba powtarzać kilkakrotnie, aby ów wynik nie był zależny od okoliczności zupełnie przypadkowych. W ogóle przy tej metodzie, jak przy biograficznej, mała ilość osobników badanych okupuje się znaczną ilością obserwacji i możliwie dokładnym opisem wszystkich okoliczności badania.

4. Metody eksperymentalne. Obserwacja dzieci w zwykłych warunkach ich życia lub odpowiedzi ich na odpowiednio przygotowane kwestionariusze nie dają możności ścisłego zbadania wielu zjawisk.

Do tego celu koniecznym jest eksperyment, tj. możność dowolnego wywoływania pewnego zjawiska i wprowadzenie zmian określonych w jego warunkach. Ponieważ dziedzina badań pedologicznych jest nadzwyczaj rozległą, nie może tu być mowy o jednej metodzie eksperymentalnej, lecz należy ich odróżnić tyle, ile jest rozmaitych rodzajów zjawisk, które badaniu eksperymentalnemu poddać można. Ze względu na charakter badań odróżniłabym tu trzy główne kategorie metod: a) metody pomiarów, b) metody prób czyli testów, c) metody eksperymentalno-introspekcyjne.

Metodami pomiarów nazywano ocenę rozwoju dziecka, ujętą w ścisłą formę matematyczną. Dotyczy to przede wszystkim rozwoju fizycznego dzieci, a więc tu należą badania antropologów i lekarzy szkolnych, obejmujące: wzrost (długość ciała) w różnych okresach życia, wagę, objętość klatki piersiowej, pojemność płuc, długość i szerokość głowy, kąt twarzy itp.; następnie niektóre badania sprawności zmysłów, np. wzroku (jak daleko czyta litery określonej wielkości), słuchu (z jakiej odległości rozróżnia dźwięki); wreszcie badania pedagogiki doświadczalnej, dotyczące wpływu pewnych warunków na rozwój fizyczny dzieci, np. ważenie ich przed i po egzaminach (o ile praca wytężona odbija się ujemnie na rozwoju fizycznym) albo ważenie dzieci przed wyjazdem z miasta na kolonie letnie i po czterotygodniowym pobycie na wsi (o ile świeże powietrze i dobre odżywianie wpływają dodatnio na rozwój fizyczny). W ogóle są to metody, przy których pomocy badamy to, co istotnie da się wymierzyć bezpośrednio, np. długość i waga ciała.

Metody prób, czyli testów, w przeciwieństwie do poprzednich, bywają stosowane wyłącznie przy ocenie zjawisk psychicznych. Wychodzą one z założenia, że wszelka czynność umysłowa uzewnętrznia się w pewien sposób, badają więc te właśnie objawy zewnętrzne, np. spostrzegawczość za pośrednictwem ilości przedmiotów (szczegółów), które zostały dostrzeżone; pamięć, za pośrednictwem ilości wyrazów, które zostały spamiętane itd. Do tego celu służy jakaś próba, jak mówią z angielska, test określony, tj. zadanie, które badany winien wykonać. Stopień zdolności oceniamy na podstawie tego zadania, zwracając uwagę: czy zostało ono wykonane? ile zajęło czasu? ile popełniono w nim błędów? W innych razach nadto możemy porównywać nawet zadania dobrze wykonane co do sposobu, w jaki zostały uskutecznione i wyodrębniać na tej podstawie różne typy

umysłowości lub różne stopnie uzdolnienia, np. gdy chodzi o kojarzenie, a próba polega na szybkiej odpowiedzi na wyraz podany, zwracamy uwagę nie tylko na to, czy dziecko odpowiedziało lub nie, ale także, jak odpowiedziało, tj. jaki zachodził związek logiczny między pytaniem a odpowiedzią.

Metodami eksperymentalno-introspekcyjnymi nazywam takie, które nie poprzestają na badaniu objawów zewnętrznych, np. rysunków, słów powiedzianych lub napisanych, lecz starają się przeniknąć do samej istoty zjawisk psychicznych, zbadać, co zachodzi w umyśle dziecka w danej chwili – do tego celu konieczną jest introspekcja, tj. odwołanie się do samoobserwacji, np. gdy chcemy poznać naturę obrazów umysłowych dziecka, musimy wprost zapytać, co ma w umyśle, gdy usiłuje sobie uprzytomnić jakiś przedmiot nieobecny, liczbą, wyraz itp.

Wszystkie metody eksperymentalne mają przewagę nad innymi skutkiem swej ścisłości i dokładności, z jaką rezultaty ich można obliczyć; one dopiero nadają pedologii charakter naukowy, do nich więc niewątpliwie należy przyszłość; pod ich hasłem zakładają się laboratoria pedologiczne i stosuje się eksperyment do rozwiązania zagadnień, które rozwój dziecka nasuwa. Już dziś są ludzie, którzy nie uznają żadnych badań nad dziećmi poza metodami laboratoryjnymi. Tak daleko iść jednak nie należy; i metody eksperymentalne mają swoje granice, poza które nie wolno nam wychodzić; w pewnych więc razach trzeba będzie eksperyment zastąpić obserwacją okolicznościową lub kwestionariuszem. Dzieje się to w trzech zwłaszcza wypadkach. 1) Gdy dane zjawisko jest zbyt złożone lub subtelne, aby je można było badać eksperymentalnie. Pamiętać należy, że eksperyment najłatwiej stosować do zjawisk najprostszych; stąd mamy już opracowane dokładnie metody pomiarów antropometrycznych, metody badania sprawności zmysłów, po części metody pamięci, bo to są rzeczy stosunkowo proste; ale już gdy chodzi o znużenie umysłowe, które zależy od bardzo wielu czynników, mamy kilka różnych metod (metoda dyktanda, dodawania, korekty, doświadczenia z estezyometrem Griesbacha i Błażka, metoda wibracyjna itp.), których wartość nie została ostatecznie ustalona; podobnież metody badania inteligencji są bardzo różne (np. metoda kombinacyjna Ebbinghausa, metoda Bineta, metoda przyczyn i skutków Dawida), a żadna nie jest wolna od pewnych zarzutów jednostronności. Jeśli zaś pójdziemy

jeszcze dalej, np. gdy chodzi o badanie wyobraźni twórczej, pojęć i uczuć estetycznych, pojęć i uczuć moralnych, znajdziemy kwestie, których żadną metodą eksperymentalną zbadać nie można, przynajmniej przy dzisiejszym stanie wiedzy. 2) Gdy dany eksperyment czy cała metoda, zupełnie odpowiednia dla dorosłych, nie da się zastosować do dzieci; np. gdy nie mogą one zrozumieć, czego od nich żądamy, nie umieją należycie skupić uwagi, nie są zdolne wyjaśnić nam swoich stanów wewnętrznych itp. Z tych powodów będziemy musieli odrzucić niektóre eksperymenta jako zbyt trudne i uciekać się do innych metod badania, zwłaszcza gdy będzie chodziło o dzieci małe lub starsze słabo rozwinięte. 3) Gdy dany eksperyment jest niebezpieczny ze względów pedagogicznych. Pod tym względem nie należałoby żywić przesadnych obaw niektórych naszych pedagogów z góry uprzedzonych przeciw wszelkiemu eksperymentowaniu, którzy by ładnie brzmiącym frazesem „dzieci to nie króliki" chcieli psychologom raz na zawsze zamknąć drogę do szkoły. Eksperymenta stosowane w pedologii, są po większej części zupełnie nieszkodliwe, a często interesujące i pouczające dla dzieci; wprowadzenie więc ich do szkoły nie grozi żadnym niebezpieczeństwem. Mogą się jednak znaleźć wyjątki, a wówczas obowiązkiem naszym będzie ryzykownej próby zaniechać, np. gdy dane doświadczenie dziecko nadmiernie męczy, wyczerpuje lub denerwuje. Z tego powodu np. eksperyment wyjątkowo tylko można stosować, gdy chodzi o stany uczuciowe dziecka, umyślne bowiem wywoływanie silnych wzruszeń, np. strachu, gniewu, mogłoby je wstrząsnąć zbyt silnie, a przy tym zachwiać zaufanie do wychowawcy, który martwi je umyślnie. W takich wypadkach lepiej poczekać na chwilę, gdy samo życie zrobi eksperyment, tj. gdy będziemy mogli obserwować dziecko przestraszone lub rozgniewane przy odpowiednim zbiegu okoliczności.

W razach, gdy pewna metoda eksperymentalna jest wskazana, należy przed jej stosowaniem zaznajomić się dokładnie z całą techniką doświadczenia, następnie zaś przy jego prowadzeniu obserwować i notować skrzętnie wszystkie towarzyszące mu okoliczności, zwłaszcza te, co do których z góry możemy przypuszczać, że wpłyną na wynik badania. Nowe metody należałoby naprzód wypróbować na małej liczbie osobników, nim się je wprowadzi samemu lub poleci innym do szerszych zastosowań. Przy interpretacji otrzymanych wyników postępować należy nadzwyczaj ostrożnie, wyprowadzając z nich

takie tylko wnioski, które z naszych danych wyciągnąć można bezpośrednio, porównywując rezultaty, otrzymane jedną metodą z wynikami, do jakich doszli inni badacze przy pomocy metod innych, zestawiając wyniki eksperymentów specjalnych z faktami codziennej obserwacji, słowem, starając się o nadanie badaniom pedologicznym możliwej ścisłości naukowej.

V. Zbieranie dokumentów z życia codziennego. Jeżeli pedologia, opierając się na obserwacji faktów rzeczywistych i posługując się eksperymentem, zbliża się swym charakterem do nauk przyrodniczych, to niemniej, mając do czynienia ze zjawiskami, rozgrywającymi się w czasie, ma wiele wspólnego z badaniami historycznymi. Dowodem tego nie tylko opisana wyżej metoda biograficzna, lecz i znaczenie, jakie posiadają dla naszej nauki dokumenta życia dziecięcego. Nazywam tak wszelkie przedmioty, rzucające światło na rozwój fizyczny lub umysłowy, na tę lub ową jego dziedzinę w danej epoce jego życia. Mogą więc one być najrozmaitsze. W niektórych razach wielkie znaczenie może tu oddać fotografia, np. gdy chodzi o wyraz pewnych uczuć u dzieci, ważne będą zdjęcia migawkowe w chwili, gdy dziecko znajduje się w odpowiednim nastroju, np. jest uradowane, zawstydzone, smutne, rozgniewane, przestraszone, zdziwione, zachwycone, zamyślone, uczy się ze skupioną uwagą itd. – toż samo, gdy chodzi o wpływ pewnych stanów chorobliwych na fizjognomię dziecka, np. fotografia dziecka, dręczonego przez narośle adenoidalne i fotografia tegoż dziecka po dokonanej szczęśliwie operacji; albo gdy chodzi o pewne postawy ciała, np. jak siedzą dzieci przy tym systemie ławek, jak przy innym; jak siedzą przy piśmie pochyłym, a jak przy prostym itp. W innych wypadkach dokumentem będą wytwory samego dziecka, a więc: rysunki samodzielne, próbki modelowania, wycinanie z papieru, wyrzynanie z drzewa, zabawki własnego wyrobu; dalej: próbki pisma dziecinnego, zeszyty z kaligrafią, z dyktandem, z ćwiczeniami, wierszyki, ułożone przez same dzieci, powiastki, komedyjki, listy, dzienniki wrażeń, pisma wydawane (najczęściej krążące w odpisach) przez uczniów i uczennice; ustawy kółek i stowarzyszeń młodzieży niedorosłej itd. Wreszcie dokumentem takim mogą być wyjątki z autobiografii ludzi wybitnych i zwyczajnych śmiertelników, odtwarzające wspomnienie z pierwszej epoki życia, bo jakkolwiek człowiek dorosły nie zawsze te swoje dawniejsze stany psychiczne pamięta dokładnie i odtwarza wiernie, niemniej tylko takim

wspomnieniom zawdzięczamy wiele wiadomości o zjawiskach psychicznych najgłębszych, najsubtelniejszych, do których inaczej nie dotarlibyśmy zupełnie, gdyż jedynie samoobserwacja może je ujawnić, a dzieci zapytane nie dałyby nam zadawalających odpowiedzi, krępując się z rozmaitych względów. Tak często poruszana i rozwiązywana *a priori* kwestia uświadamiania chłopców i dziewcząt domagałaby się podstawy psychologicznej, którą można by znaleźć w materiale wprost z życia wziętym; tak samo w sprawie rozwoju uczuć religijnych, utraty wiary lub nagłego nawrócenia w wieku młodzieńczym; sprawa wpływu pewnych książek i systemów wychowawczych; stosunku ucznia do szkoły i jej całego urządzenia daje się poznać z takich osobistych wspomnień, choćby skreślonych w późniejszej epoce życia, byle szczerych, bezpretensjonalnych. Nic dziwnego, że gromadzenie takich dokumentów bywało nieraz przedmiotem zabiegów bądź poszczególnych badaczy, bądź instytucji, szczególniej zbiory rysunków samodzielnych są bardzo liczne we wszystkich krajach (u nas gromadzić je zaczęło od początku istnienia swojego Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi). Trzeba tylko pamiętać, że jest to dopiero surowy materiał, który należy właściwie i umiejętnie spożytkować. Dokumenta dziecięce powinny odpowiadać pewnym warunkom, z których najpierwszym jest stwierdzona autentyczność, stąd korzystać można jedynie albo ze zbiorów, zgromadzonych osobiście, albo z rzeczy, dostarczonych przez osoby zupełnie wiarygodne. Każdy dokument musi być opatrzony dokładną datą i to podwójną, tj. zanotować trzeba zarówno rok i dzień według kalendarza, jak i wiek dziecka (lata i miesiące), od którego pochodzi. Oprócz wieku niezbędne będą inne szczegóły osobiste o dziecku, a więc: płeć, stan zdrowia, temperament, ogólny rozwój umysłowy, miejsce zamieszkania i środowisko, z którego pochodzi. Przy wszelkich utworach dziecinnych niezbędną będzie jak najdokładniejsza geneza, tj. wskazówka, w jakich okolicznościach i pod jakim wpływem dany utwór powstał, ile w nim jest własnej twórczości dziecka, a ile naśladownictwa wzorów lub sugestii ze strony starszych. Bez tych wskazówek czasem nawet bardzo interesujące materiały nic dla psychologa dać nie mogą; dopiero przy takim wszechstronnym oświetleniu stają się prawdziwą skarbnicą dla badaczy dzieciństwa.

Józefa Joteyko

Wykłady pedologii[58]

Teraźniejszy stan pedologii w zachodniej Europie

1. O zadaniach pedologii. Od lat kilkunastu najwyżej świat ucywilizowany wciągnięty został w wir nowych badań, nowych dociekań, a choć hasła mogą być różne, usiłowania wszystkich zmierzają do jednego celu. Pojęcie, z którego wykwitła pedologia, jest tak proste i łatwe i tak logiczne, że dziwić się tylko można, że jest ono wytworem nowoczesnym. Poznać dziecko, poznać je w jego objawach, zarówno fizycznych, jak umysłowych i moralnych!… Zanim przystąpi się do jego kształcenia, zanim się je uczyć zacznie. Właściwie to pojęcie to nie jest nowe, jeżeli pominiemy milczeniem najdawniejsze, scholastyczne systemy pedagogiczne, które mniemały, że wszystkie dzieci ukształtowane są według jednego typu, że zatem nie ma tu nic nowego do poznania i do odkrycia i że do wszystkich dzieci należy stosować te same sposoby nauczania, oparte wyłącznie na rutynie, nie zaś na zrozumieniu rzeczy. W gruncie rzeczy już dawno w świecie pedagogicznym dają się zauważyć nowe dążenia, chęć badania, obserwowania dzieci – dla tym lepszego zastosowania metod pedagogicznych. W dzisiejszym jednak pojęciu pedologii poznać dziecko nie znaczy to samo, co dawniej. Tym pedagogom, którzy dowodzą, że dawniej już badali dziecko, pedologia odpowiada, że brakło im najważniejszego narzędzia ku temu. Jakież narzędzia daje pedologia?

Są kwestie tak ważne, że przekroczyły granice laboratoriów, w których uczeni uprawiają „naukę dla nauki", podobnie jak inni uprawiają „sztukę dla sztuki". Owe ważne kwestie, przez długi czas niezrozumiane, poruszyły nareszcie opinię publiczną, gdyż zastosowania ich wykazały niezmierną doniosłość. Chodzi tu o racjonalne wychowanie, dane dzieciom, aby uczynić z nich istoty doskonalsze, lepiej rozwinięte fizycznie i moralnie, lepiej przystosowane do wymagań życia.

Pedologia jest to doświadczalna nauka o dziecku, jest to znajomość natury dziecka: fizycznej, umysłowej i moralnej. Tej znajomości nabywa się doświadczalnie. Nasuwa się tu porównanie z innymi

[58] „Szkoła", R. 45: 1912, s. 30–42; 113–129; 185–211.

naukami, jak fizyka i chemia, które stały się naukami dopiero od chwili wprowadzenia eksperymentu – jako metody badań. Jednakże i w fazie przednaukowej istniało już wiele spostrzeżeń z tej dziedziny, a i dziś człowiek bez wykształcenia, który nigdy nie słyszał o prawie ciążenia, wie jednak o tych zjawiskach na zasadzie codziennej obserwacji. Tym sposobem odeprzeć możemy zarzut tych, którzy dowodzą, że pedologia nic nowego nie wniosła, że obserwowanie dziecka istniało od najdawniejszych czasów. Owe spostrzeżenia, choć nieraz trafne, pozbawione były naukowości i – co najwyżej – stanowią przyczynki drobne do wiedzy o dziecku. Nawet psychologia, nauka o wiele dawniejsza od pedologii, stała się wiedzą dopiero w początkach XIX stulecia. Obserwacje nauczyciela przy obecnym systemie szkolnym są trudne i powierzchowne z konieczności rzeczy, a choć nieraz zauważy on, że dziecko jest leniwe lub że ma złą pamięć, słabą inteligencję itp., nie może dociec przyczyny tych zjawisk i zaradzić złemu nie jest w stanie. Zbytecznym byłoby tu zatrzymywać się dłużej nad licznymi pomyłkami, dokonywanymi co do oceny stopnia inteligencji dzieci. Dzieci pokrywają brak istotnego zrozumienia nieraz doskonałą pamięcią, przechodzą dzięki temu z klasy do klasy, otrzymują dyplomy, a niższość inteligencji okazuje się dopiero w całej pełni i bezpowrotnie w chwili objęcia jakiegoś zawodu, wymagającego samodzielnej działalności. Błędy w ocenianiu inteligencji wywołane są trzema przyczynami głównymi: 1) zbyt dobrą pamięcią ucznia, zwłaszcza pamięcią wyrazów, nieidącą w parze ze stopniem inteligencji; 2) łatwością wysłowienia się, które na razie może być brane za inteligencję; 3) szybkością w odpowiedziach. Nauczyciel nie ocenia uczni, którzy odpowiadają powoli i z namysłem. Otóż bez wątpienia dobra pamięć, łatwość wysłowienia się i szybkość w odpowiedziach są dodatnimi cechami umysłowymi, a choć wchodzą w skład inteligencji, istoty jej jednak nie stanowią. Dla nauczyciela, nieobeznanego z nowoczesnym badaniem dziecka, rozstrzygnięcie kwestii staje się prawie niemożliwe i nie powinniśmy go obwiniać, jeżeli nieraz dalsze koleje ucznia kłam zadadzą jego ocenie. W kwestii określenia inteligencji dzieci anormalne, tj. poniżej stojące pod względem inteligencji, wielkie oddały usługi pedologii: obdarzone najczęściej bardzo złą pamięcią, nie były w stanie pochwycić udzielonego im nauczenia i zmusiły poniekąd pedagogów do odkrycia innych, przystępniejszych dla nich metod, opartych na prawdziwej znajomości,

a nie na frazeologii, jaką posługiwano się tak chętnie. Otworzyły one oczy pedologii na niedostatki przyjętych sposobów nauczania, wykryły, że spamiętać – to nie znaczy z konieczności zrozumieć i zasymilować, a świat pedagogów nie bez zdziwienia spostrzegł się, że te same metody, tylko o szerszym zakresie, stosowane być powinny i do dzieci normalnych, gdyż są to metody naturalne, oparte na znajomości natury dziecka, liczące się ze stopniem rozwoju jego inteligencji.

Dawna obserwacja, dorywcza z konieczności rzeczy, zastąpiona być powinna obserwacją metodyczną. Dla nauki o zakresie doświadczalnym sama obserwacja wszakże nie wystarcza: eksperyment staje się niezbędnym. Doświadczenia te, z zakresu fizjologii i psychologii dziecka, dokonywane bywają bądź w laboratoriach uniwersyteckich, skąd wzięły początek, bądź też w laboratoriach, zakładanych obecnie przy szkołach lub towarzystwach pedologicznych. W pracowniach tych poddaje się analizie władze, zdolności, usposobienia dzieci, zarówno jak ich rozwój fizyczny.

Zamierzenia pedologii sięgają daleko: za pomocą eksperymentu i metodycznej obserwacji dać ona może obraz fizyczny i duchowy każdego dziecka, na który się złożą:

1. Znajomość fizycznego rozwoju dziecka.
2. Zbadanie pobudliwości zmysłów.
3. Rodzaj i siła pamięci i wyobraźni.
4. Stopień i wytrzymałość uwagi.
5. Zdolność do pracy, znużenie umysłowe.
6. Stopień i rodzaj inteligencji.
7. Charakter dziecka (etologia).
8. Przyszłość dziecka, oceniona według tych danych.
9. Wybór odpowiedniego zawodu.
10. Socjologia wieku dziecięcego.

Rzecz oczywista, pomiary te i wskazania nie mogą mieć pretensji do matematycznej ścisłości i nie mają również jednakowej wagi, bo, jeżeli znajomość fizycznego rozwoju i pobudliwości zmysłów badaną być może w sposób naukowy w całym znaczeniu tego wyrazu, to natomiast studia nad pamięcią, inteligencją i uwagą zawierają jeszcze wiele punktów ciemnych, a charakterologia dziecka i badanie strony moralnej stawiają dopiero pierwsze kroki. Braki te nie powinny nas jednak zniechęcać: nie zapominajmy, że pedologia jest nauką nową, z której dogmaty surowo są wyrugowane, nauką, podlegającą

udoskonaleniu. Te jej niedostatki powinny przeciwnie zachęcić do pracy – celem zdobycia odpowiedzi na postawione pytanie.

Nazwa antropometrii umysłowej stosuje się do tych badań psychicznych, podobnie jak antropometria fizyczna oznacza badanie fizycznego rozwoju.

2. O metodach pedologii. Co zaś do samych metod, jakimi posługuje się pedologia, powiemy w krótkości, że zbiera ona jak najwięcej faktów drogą obserwacji i doświadczeń i z tych faktów wyciąga prawa. Jest to metoda analityczna, ogólnie przyjęta w naukach doświadczalnych. Chcąc np. dane dziecko poznać w jego przejawach psychicznych, poddaje się analizie jego władze, jak: pamięć, wyobraźnia, inteligencja, wrażliwość; po poznaniu władz poszczególnych pedolog stara się doprowadzić wszystko do syntezy i połączyć ponownie władze, składające się na obraz psychiczny dziecka. Tym sposobem, nieprzejrzany na pozór chaos, zaczyna się rozjaśniać i zaczynamy spoglądać w duszę dziecka. Do najciekawszych i najnowszych zdobyczy pedologii należy badanie korelacji, (współmierności) między władzami, do czego dojść można na zasadzie zestawienia jednych władz z drugimi i po nader dokładnym obliczeniu, co każdej z nich przypada w udziale. Fizjognomia moralna i umysłowa dziecka zarysowuje się przed nami w coraz wyraźniejszych barwach i już możemy z niej czytać, możemy wyciągać wnioski, czynić zastosowania.

Jak widzimy, zawdzięczamy pedologii powstanie psychologii indywidualnej. Bada ona nie tylko dziecko w ogólności, ale dzieci: każde dziecko może być przedmiotem analizy: obraz mniej lub więcej dokładny każdego dziecka pedologia może skreślić, w czym różni się zasadniczo od przyjętych formuł pedagogicznych, które nie uwzględniały indywidualności dzieci. Obok tych metod indywidualnych pedologia posługuje się nadto metodami statystycznymi, które polegają na wyciąganiu wniosków ogólnych i opierają się na wynikach nader licznych doświadczeń. Każda grupa dzieci do porównania powinna być złożona z jednostek jak najbardziej jednolitych, tym sposobem porównywać można chłopców z dziewczętami i badać kolejno rozwój władz, zależnie od wieku. Wyniki metod statystycznych nie zawsze potwierdzają wyniki metod indywidualnych, gdyż w pierwszym przypadku wnioski opierają się na liczbach przeciętnych. Obie te metody dopełniają się wzajemnie i jedna bez drugiej nie mogłaby nawet istnieć i tak: dla wyciągnięcia wniosków statystycznych należy

zbadać indywidualnie grupę dzieci, a przy badaniu indywidualnym danego dziecka wyciągnięcie wniosków byłoby niepodobieństwem, gdybyśmy nie wiedzieli, jaką powinna być średnia norma w tym wieku. Doświadczenia, dokonywane przez pedologów, są podwójnego rodzaju:

A) Doświadczenia laboratoryjne, dokonywane za pomocą przyrządów, wkraczających w zakres fizjologii i psychologii doświadczalnej, bądź w pracowniach uniwersyteckich, bądź w szkołach.

B) Doświadczenia, czynione za pomocą tzw. testów. Nazwę mental-testów nadano niektórym doświadczeniom psychologicznym, które nie wymagają przyrządów, trwają krótko i stanowią niejako próbę, tj. probierz niektórych wyższych władz psychicznych i tak: istnieją testy pamięciowe, testy dla uwagi, dla inteligencji itd. Właściwością testów jest jeszcze to, że mają zawsze na celu rozstrzygnięcie jakiejś kwestii o znaczeniu praktycznym. Ta właśnie część psychologii doświadczalnej otrzymała nazwę antropometrii umysłowej. Metodę testów zaliczyć można do metod naukowych, choć nie ma tu tej ścisłości, jaką przywykliśmy widzieć w badaniach laboratoryjnych. Jeżeli testy nie są w stanie w zupełności wymierzyć jakiej władzy, to w każdym razie dają nam pewne kryterium oceny, pozwalające na utworzenie skali, u której szczytu będą się znajdowały dzieci najlepiej obdarzone. To samo da się uczynić odnośnie do najważniejszych władz. Porównanie miejsc, zajmowanych przez rozmaite władze na skali, prowadzi do badania korelacji.

Poznanie władz i zdolności za pomocą testów wywarło decydujący wpływ na losy pedologii: z jednej strony władze, badane za pomocą testów, były właśnie te, które najwięcej obchodzą pedagogię, z drugiej zaś strony wywiady za pomocą testów – o wiele łatwiejsze i szybsze niż doświadczenia, czynione w laboratoriach (te ostatnie wymagają kosztownych i złożonych przyrządów) – mogły również pociągnąć świat nauczycielski. Pomimo braku zupełnej ścisłości naukowej wynik okazał się niemal cudownym w tej dziedzinie, gdzie panowały grube ciemności. A owo powodzenie, z jakim spotkały się testy w pedagogice, zaliczyć można do tryumfów metody eksperymentalnej, która po przekształceniu nauk fizycznych wkroczyła w dziedzinę nauk biologicznych, a tutaj, stworzywszy fizjologię i psychologię naukową, jest obecnie w trakcie stworzenia najmłodszej z nauk eksperymentalnych: pedagogiki naukowej, czyli doświadczalnej. Jakie

węzły – zapytać możemy – łączą pedologię z pedagogiką doświadczalną? Czy nazwy te są jednoznaczne? Jak zwykle w początkach nauk, tak i tu powstało pewne zamieszanie w terminach: niektórzy utożsamiali pedagogikę naukową z pedologią. Jest to zapatrywanie błędne. Pedagogika, jak sama jej nazwa wskazuje, jest umiejętnością kierowania, podczas gdy pedologia jest nauką o dziecku, nauką, która służyć powinna za podstawę pedagogice naukowej. Ta ostatnia liczyć się powinna z jej wynikami i opierać dzieło kształcenia dziecka na znajomości jego natury. Pedagogika, pojęta w ten sposób, staje się naukową, czyli doświadczalną. Czy pedagogika doświadczalna jest wytworem dawnej pedagogiki, czy też jest nową pedagogiką – zdania są jeszcze podzielone. Niektórzy uważają, że dawna pedagogika powinna całkiem zniknąć.

Nie chodzi tu bynajmniej o reformę dawnej pedagogiki, mówią Binet i Henri z Sorbony, lecz o wytworzenie pedagogii nowej. Dawna pedagogika, pomimo niektórych dobrych stron drugorzędnych powinna być w zupełności zaniechaną, gdyż ma wady zasadnicze: jest ona wytworem z góry powziętych twierdzeń, przekonań, na niczym nieopartych; miesza ona rzeczy rdzennie naukowe z cytatami literackimi, rozstrzyga najważniejsze kwestie, opierając się na powadze rzekomej [François] Fénelona[59] lub [Marcusa Fabiusa] Quintiliana[60], fakty zaś zastępuje przez nawoływania i kazania; scharakteryzować ją można najlepiej terminem „werbalizmu". W tym samym duchu przemawia Blum, profesor liceum w Lyonie. „Pedagogika tradycyjna nie czyniła odkryć: zbierała ogólne wyniki nauki i zamieniała je na wskazania praktyczne; uczyła swych adeptów, w jaki sposób i w jakich okolicznościach zastosować te wskazania w życiu szkolnym lub domowym dziecka. Stara pedagogika tak dalece już wyszła z mody, że niepodobna było nazwać jednym mianem tej dawnej sztuki, a tej nowej nauki, która pierwsze stawia kroki i zaczyna się orientować, stąd nazwa pedologii".

Inni autorowie, do których zalicza się Van Biervliet z Gandawy, uważają zapatrywania Bineta za zbyt ostre dla dawnej pedagogiki. „Niepodobieństwem jest", mówi on w swej świeżo wydanej książce, „aby usiłowania mozolne ludzi inteligentnych i bezinteresownych,

[59] François Fénelon (1651–1715) – francuski duchowny, pisarz i pedagog, autor książki o wychowaniu dziewcząt *Traité de l'éducation des filles* (1681).

[60] Marcus Fabius Quintilianus (ok. 35–ok. 96) – rzymski pedagog, nauczyciel retoryki, napisał dzieło *Kształcenie mówcy*.

przeprowadzane przez tyle wieków, miały nie doprowadzić do żadnych wyników". Na poparcie swego twierdzenia Van Biervliet przytacza niezwykły rozkwit nauk w ostatnim stuleciu, zakładanie licznych zakładów i pracowni i podniesienie się stopnia oświaty klas najbiedniejszych. Rozstrzygnięcie kwestii nie posiada w danej chwili zbyt wielkiego znaczenia. Zapewne Van Biervliet pragnął zjednać sobie zaufanie nauczycieli belgijskich, nie odstraszać ich ogromem reformy, jaką pedologia zamierza wprowadzić. Słynny psycholog amerykański William James wywołał był zdumienie w kołach pedagogicznych swym paradoksalnym powiedzeniem, że psychologia bynajmniej nie jest potrzebną nauką dla wychowawców. Jak przypuszcza Claparéde, słowa te, wypowiedziane w roku 1899, miały na celu uspokojenie umysłu wychowawców, którzy „czuli się niczym w psychologii". Dość tu zaznaczyć, że rutyna jest najgorszym złem, gdyż oparta jest na przesądach i służy tylko umysłom niekrytycznym. Już naśladownictwo lepsze jest od rutyny, gdyż zdradza przejęcie się nowymi formami życia. W przyszłości pedologia stworzy niewątpliwie nowy system wychowawczy, a i dziś wskazania jej są już niezmiernej wagi i dają się zastosować w większości wypadków. Nowy system wychowawczy będzie się tym różnił od dawnych, że posiadać będzie obiektywny sprawdzian naukowy.

Pedologia, jako nauka o dziecku, może być czysta lub stosowana. Tej ostatniej nadano nazwę pedotechniki; przedmiotem jej jest wyszukiwanie pewnych sposobów praktycznych, dążących do celów określonych. Pedologia czysta zajmuje się określeniem zjawisk fizjologicznych i psychicznych dziecka oraz praw rządzących tymi zjawiskami. Pod nazwą pedologii pojmujemy jednocześnie pedologię czystą i stosowaną (pedotechnikę). Wreszcie dydaktyką doświadczalną nazywamy tę gałąź wiedzy, która zajmuje się sposobami nauczania, opartymi na metodach naukowych pedologii. Wszystkie te gałęzie (pedologia czysta, stosowana, czyli pedotechnika, pedagogika doświadczalna i dydaktyka doświadczalna) wchodzą w skład pedologii czyli nauki o dziecku.

Rozpatrzmy teraz główne nauki, na których opiera się pedologia, jest ich trzy:

a) Higiena szkolna,

b) Psychologia pedagogiczna,

c) Pedagogika medyczna, czyli ortofrenia, jeżeli chodzi o dzieci anormalne.

Jak widzimy, są to nauki doświadczalne, wchodzące w zakres biologii. Wszystko, co się odnosi do fizycznej strony dziecka, czerpie pedologia z higieny szkolnej oraz z nauk jej pokrewnych: fizjologii i antropologii. Dane, dotyczące strony umysłowej i moralnej dziecka, zawdzięcza pedologia psychologii dziecka w jej zastosowaniach do wychowania. Wreszcie pedagogika medyczna, oparta na znajomości neurologii i psychiatrii, daje pedologii niezbędne wskazówki, odnoszące się do leczenia zboczeń i anomalii.

3. Współpracownictwo lekarza i pedagoga. Pedologia nie jest zatem równoznaczną z higieną szkolną, jak mniemają niektórzy dotychczas: higiena szkolna jest tylko jedną z jej gałęzi. Wobec tak obszernego materiału organizacja pedologiczna, dobrze zrozumiana, wymaga współpracownictwa psychologa, lekarza szkolnego i nauczycieli. Współpracownictwo nauczycieli jest niezbędne: po pierwsze dlatego, że nauczyciel zna zagadnienia psychologii pedagogicznej, które najczęściej obce są lekarzowi, po wtóre, że nauczyciel, przejęty celem i ideałem wychowawczym, potrafi połączyć w osobie dziecka wszystkie trzy nauki, na których opiera się pedologia. Jeżeli pedologię uznać możemy jako naukę samodzielną, to właśnie dlatego, że wszystkie zjawiska, jakie bada, mają wspólną widownię: rozgrywają się w ustroju dziecka i przez to łączą się w jedną całość. Podział na objawy fizyczne, umysłowe i moralne przyjmujemy dla ułatwienia klasyfikacji, w rzeczywistości jedne z tych objawów oddziaływują na drugie i pozostają od nich w zależności. Dla tych przyczyn najwybitniejszą rolę pedologa przypisujemy wychowawcy, pedagogowi, nauczycielowi, tak dalece, że nawet praca higieniczna lekarza nie powinna być im obcą. Czyż znajomość dziecka może się oprzeć wyłącznie na jego objawach duchowych? Czyż na tej niedokładnej znajomości można by zbudować jakikolwiek system nauczania? Więc i higiena szkolna i antropometria powinny znaleźć w nauczycielach – mam tu na myśli nauczycieli przyszłości – wiernych adeptów, którzy nie zadowolą się rolą bierną, lecz przyłożą samą rękę do dzieła przy braniu licznych pomiarów. A ponieważ pedologia jest nauką, więc nie może być tylko szeregiem pomiarów, ale zawiera liczne wnioski, wyliczenia, prawa, używa – oprócz metod doświadczalnych – wielu innych sposobów, opartych na wyliczeniach korelacyjnych itp. Dzięki tej znajomości nauczanie dziecka oprzeć będzie można na stopniu jego rozwoju fizycznego i umysłowego. Owo wmieszanie się nauczyciela

w sprawę higieny jest najzupełniej zgodne z rozwojem tej nauki. Jak wiadomo, posiada ona przede wszystkim znaczenie zapobiegawcze. Wobec tego pomoc lekarska okazuje się niewystarczającą. Któż może być tym zapobiegawcą? Przede wszystkim te osoby, z którymi dziecko najwięcej przebywa, a więc nauczyciel podczas wieku szkolnego dziecka, rodzice w fazie wychowania domowego. Znajomość higieny pozwoli im wywiązać się należycie z tej roli zapobiegawców, która nie wchodzi wcale w drogę opiece lekarskiej. Nawet pojęcie o tajemnicy lekarskiej uległo dziś zmianie, odkąd higiena stała się publiczną.

Współzawodnictwo lekarza znalazło swój wyraz praktyczny w powstaniu tzw. karneciков, czyli fiszek medyko-pedagogicznych, przyjętych już dziś w bardzo wielu szkołach. Do tych karneciков wpisuje się głównie pomiary, czynione periodycznie na dzieciach, a odnoszące się do ich wagi, wzrostu, pobudliwości wzrokowej i słuchowej, obwodu klatki piersiowej, pojemności płuc itd., czyli, jak dotychczas, pomiarów głównie natury fizycznej. Pomiary te powinny być dokonane przez lekarza i nauczycieli, gdyż nawet te dane, czysto fizyczne, okażą się ważne w ich zastosowaniach pedagogicznych, znajdują odzwierciedlenie i na stronie umysłowej i moralnej dziecka. Druga część karnecika poświęcona być powinna pomiarom psychicznym, głównie pamięci i inteligencji. Znaczenie ich dla pedagogiki jest pierwszorzędne. W dzisiejszej dobie spostrzegamy brak przygotowania, zarówno ze strony lekarzy, jak i pedagogów. Lekarz, jako obeznany z metodami doświadczalnymi, dopełni łatwiej brak wiadomości pedagogicznych. Dla nauczycieli sprawa przedstawia się trudniej, gdyż do seminariów nauczycielskich nauki pedagogiczne nie są jeszcze wprowadzone (oprócz kilku wyjątków, mianowicie w Belgii). Zanim to nastąpi, świat nauczycielski powinien wszystkimi siłami starać się obeznać z tą nową gałęzią wiedzy, która jest pedagogiką przyszłości. Znaczenie intuicji, specjalnego daru wychowawcy, nie przestanie być nader cennym i w przyszłości, ale jakież obszerne pole otwiera się przed wychowawcą, który będzie mógł nareszcie oprzeć nauczanie swe na naukowych podstawach! A dla każdego rozwoju pedologii – czyż nie należy zużytkować owego licznego materiału, złożonego z milionów dzieci w wieku szkolnym? Materiał ten ginął dotychczas, gdyż nie było nauczycieli obdarzonych odpowiednim narzędziem pracy, zdolnych do wyzyskania go dla dobra ludzkości. Pedologia, badając dziecko, pozna wreszcie i człowieka i przyczyni

się do wytworzenia nowej ludzkości, opartej na samopoznaniu. Będzie wówczas mniej błędów popełnianych w ocenianiu się wzajemnym, mniej nieporozumień, konkurencja się zmniejszy, gdyż tylko uzdolnione jednostki przystępować będą do danych zawodów, a rozwój ludzkości oparty zostanie na większej etyce we wzajemnych stosunkach. Dotychczas mamy tylko naukę o dziecku; powoli zaczyna się rozwijać i nauka o młodzieży i dopiero po poznaniu dokładnym wszystkich faz rozwoju istoty ludzkiej (psychomechanika) dojdziemy do prawdziwej znajomości człowieka.

Do tej grupy problematów wchodzi również eugenika, nowy dział naukowy, stworzony przez znakomitego ekonomistę i biologa angielskiego Galtona. Nauka ta stosowana ma na celu badanie czynników natury społecznej, które polepszają lub też pogarszają cechy wrodzone ras, zarówno fizyczne, jak i umysłowe; celem jej jest wynalezienie środków, zdolnych do ulepszenia przyszłych pokoleń. W roku 1905 [Francis] Galton[61] i [Karl] Pearson założyli w Londynie pierwsze *eugenics laboratory*, gdzie prowadzi się badania statystyczne nad czynnikami, działającymi na cechy rasy.

4. Jak powstała pedologia? Jak wytłumaczyć powstanie pedologii? Czy utworzenie się tej nauki zawdzięczać mamy tej okoliczności, że sama psychologia doświadczalna stała się bardziej naukową i że wprowadzono do niej ścisłość pomiarów? „Niemożliwość – mówi [Alexander] Bain[62] – określania z dokładnością ilości, stanowi wielki niedostatek we wszystkich gałęziach nauk; bez niej dana gałąź umiejętności nie może stać się nauką. Należy też przyznać, że psychologia jest jedną z tych nauk, w których pojęcie ilości najtrudniejsze jest do zdobycia nawet w przybliżeniu". Jakiż wielki postęp dokonano od chwili, gdy wypowiedziane były te słowa! Zanim odpowiemy na pytanie, zwróćmy uwagę, że pedologia niewątpliwie zawdzięcza swój początek rozwojowi psychologii. Nawet dawna pedagogia oparta już była na psychologii i już Pestalozzi głosił, że pragnie on „spsychologizować" nauczanie, a Spencer mówi, że wychowanie będzie dostatecznie wysystematyzowane dopiero wtedy, gdy nauka ta posiadać będzie psychologię racjonalną. Prócz tego wielu psychologów wybitnych zajmowało się umysłowymi władzami dziecka, a mimo to psychologia nie wykwitła z tych poszukiwań: trzeba było nowego zwro-

[61] Francis Galton (1822–1911) – brytyjski uczony, eugenik, podróżnik, antropolog, badacz inteligencji.

[62] Alexander Bain (1818–1903) – szkocki filozof i pedagog.

tu w ewolucji psychologii, aby nagle znaczenie jej dla wychowania zostało ogólnie przyznane. Dla zrozumienia tego nowego zwrotu należy rzutem oka, retrospektywnym, objąć ewolucję psychologii doświadczalnej. […]

5. Ruch pedologiczny. Jak wiadomo, termin „pedologia" użyty był po raz pierwszy przez Amerykanina O. Chrismana (w roku 1896), który przedstawił na Uniwersytecie w Jenie tezę doktorską pt. *Paidology*, co znaczy w języku greckim: nauka o dziecku. We Francji termin wszedł w użycie pod wpływem Bluma, profesora liceum w Lyonie. Rzecz oczywista, że już znacznie wcześniej zajmowano się nauką o dziecku, zwłaszcza w Ameryce, ale wprowadzenie nowego terminu, oznaczającego nowo powstałą naukę, przyczyniło się niemało do ześrodkowania prac i do skierowania ich na właściwą drogę. Ruch ten, aczkolwiek nowy, przybrał już dziś tak obszerne rozmiary i z tak natężonym odbywa się tempem, że literatura pedologiczna zapełnić by mogła nader piękną bibliotekę. Już nawet specjaliści nie są w stanie śledzić za całym ruchem. Prace te – są to przeważnie artykuły, umieszczane w licznych czasopismach, poświęconych badaniu dzieci. Przez długi czas brakło jednak podręczników, dla przyczyn łatwo zrozumiałych, gdyż niezbyt łatwo było ująć w całość badania tak różnorodne i mnogie, które jeszcze nie doprowadziły do zupełnie pewnych wyników, jak zwykle przy nowo powstającej nauce. I ta jednak luka zapełniła się ostatnimi czasy i pedologia, a głównie dział jej, odnoszący się do psychologii pedagogicznej, liczy w chwili obecnej już dość pokaźną liczbę podręczników, zwłaszcza w języku niemieckim. Pojawiły się również liczne monografie. Książkom tym uczynić możemy jednak ten zarzut, że najczęściej powiadamiają one czytelnika tylko o wynikach doświadczeń ogólnych, lecz mało zajmują się samą techniką doświadczeń i metodologią. Otóż dział ten właśnie jest najważniejszy i najcenniejszy dla nauczycieli, którzy techniki tej nie nabyli w seminariach nauczycielskich.

Wymieńmy we Francji prace Bineta i jego współpracowników oraz założenie przed niespełna dwunastu laty w Paryżu towarzystwa: Sociéte libre pour l'étude psychologique de l'enfant, wydającego biuletyn, który zawiera wynik wielu cennych poszukiwań. Jak wiadomo, „Année psychologique", redagowana przez Bineta już od lat siedemnastu, poświęcona jest w znacznej mierze sprawom pedagogiki naukowej, zwłaszcza w ostatnich latach. Prócz tego w Paryżu innym ogniskiem pedologii jest „Hygiéne scolaire", redagowana przez kółko

lekarzy szkolnych. Trzecim punktem prac pedologicznych jest Asile de Villejuif pod Paryżem, gdzie dokonywane bywają poszukiwania pod dyrekcją dra Toulouse.

Ruch Niemiec przedstawia się niezwykle interesująco tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Ebbinghaus, dzięki swym „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane", Griesbach dzięki swym „Archiv für Schulhygiene", Meumann, dzięki „Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik" i „Archiv f. Gesamte Psychologie", Ziehen i [Hermann] Schiller, zakładający bibliotekę pedagogiczną, przyczynili się niemało do rozwoju pedologii. William Stern i Otto Lipmann[63] wydają od lat kilku „Zeitschrift für Angewandte Psychologie", będący organem instytutu psychologii stosowanej w Berlinie. Pomijamy milczeniem inne, nader cenne wydawnictwa – z braku miejsca.

W Anglii w roku 1894 założono British Child Study Association z sekcjami we wszystkich ważniejszych miastach; stowarzyszenie wydaje początkowo pismo „The Paidologist"; obecnie pismo to nosi tytuł: „Child Study", a towarzystwo nazywa się Child Study Society. Anglia wiele prac pedologicznych zawdzięcza takim autorom jak: J. Sully, [William Henry] Winch, MacDugall, [William Halse] Rivers, Galton, [Karl] Pearson, [Charles] Spearman, Brown, Green.

Ruch pedologiczny wziął początek w Ameryce. W roku 1884 powstało w Ameryce pierwsze laboratorium psychologiczne w Worcester, którego założycielem był Stanley Hall. W Stanach Zjednoczonych laboratoria psychologiczne zawsze bardzo chętnie zajmowały się psychologią dziecka. Z laboratorium tego wyszły niezwykle liczne prace, poświęcone wszystkim postaciom wiedzy o dziecku. Publikacje te wychodzą w czasopismach: „American Journal of Psychology" i „The Pedagogical Seminary", redagowanych przez Stanleya Halla, oraz w „Psychological Review", wychodzącym pod dyrekcją Baldwina. W r. 1893 założono towarzystwo: National Association for the Study of Children. Wzmianka należy się również takim psychologom, jak: MacDonald (*Experimental study of children*), Kirkpatrick (*Fundamental's of child study*), Teodata Smith (ankiety nad uporem u dzieci, nad ciekawością itd.) i wielu innych.

Austria zakłada w Wiedniu towarzystwo: Oesterreichische Gesellschaft für Kinderforschung, a we Węgrzech istnieje w Budapeszcie: Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung, posiadające

[63] Otto Lipman (1880–1933) – niemiecki psycholog, opublikował cenne prace naukowe.

pracownię psychologiczną, pozostającą pod kierunkiem Ranschburga. Organem towarzystwa jest „Gyermek" („Dziecko"), wychodzące pod redakcją Nagy'ego. Burgerstein z Wiednia wydał znany podręcznik higieny szkolnej. Wspomnijmy jeszcze nazwiska następujące: [Salomon] Krenberger[64], [Theodor] Heller, Martinak, [Stephan] Witasek[65], [Ödön] Weszely[66].

We Włoszech ruch pedologiczny przybrał od razu znaczne rozmiary, znalazłszy poparcie takich mistrzów, jak: [Giuseppe] Sergi[67], [Augusto] Tamburini, [Enrico] Morselli[68]. W Mediolanie założono instytut poświęcony pedagogice doświadczalnej. Dr [Giulio] Cesare Ferrari wydaje nader cenne pismo: „Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia ed alla Psicopatologia". Dziećmi niedorozwiniętymi zajmuje się znakomity psychiatra Sante de Sanctis. Doktorka Montessori zasłynęła jako twórczyni nowych metod nauczania dla małych dzieci.

W Szwajcarii głównym przedstawicielem pedologii jest Genewczyk Claparéde, autor cennej książki: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (4-te wydanie 1911. Genewa) i redaktor pisma: „Archives de Psychologie". W Zurychu pedologia naukowa ma przedstawiciela w osobie [Friedricha Wilhelma] Foerstera[69]. Jego piękne dzieło: *Szkoła i charakter* jest powszechnie znane. Wspomnijmy nadto nazwiska: dra Zollingera, Vannoda, [Pierre'a] Boveta[70] itd.

Rosja posiada w Petersburgu od r. 1908 instytut psychologiczno-pedagogiczny pod kierunkiem Nieczajewa. Do głównych przedstawicieli tego ruchu zaliczyć należy słynnego newrologa [Władimira] Bechterewa[71]. W Moskwie Ignatiew, [Grigorij] Rossolimo[72], Bogdanow otwierają towarzystwo pedagogiczne i zakładają laboratorium.

---

64 Salomon Krenberger (1861–1931) – czesko-austriacki pedagog, autor pracy *Über Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder* (1890).

65 Stephan Witasek (1870–1915) – austriacki filozof i psycholog, napisał *Grundlinien der Psychologie* (1907).

66 Ödön Weszely (1867–1935) – węgierski pedagog.

67 Giuseppe Sergi (1841–1936) – włoski antropolog.

68 Enrico Morselli (1852–1929) – włoski psychiatra, krytyk teorii Freuda.

69 Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) – niemiecki pedagog i etyk, autor poczytnych dzieł pedagogicznych.

70 Pierre Bovet (1878–1965) – szwajcarski psycholog i pedagog.

71 Władimir Bechterew (1857–1927) – rosyjski psycholog, psychiatra i neuropatolog, założyciel Instytutu Psychoneurologicznego w Petersburgu, autor pracy *Objektiwnaja psichołogija* (1904).

72 Grigorij Rossolimo (1860–1928) – rosyjski neurolog, założył Instytut Psychologii i Neurologii Dziecięcej.

W Polsce powstaje Towarzystwo Badań nad Dziećmi (Warszawa), a ostatnimi czasy założono towarzystwa pedologiczne we Lwowie i w Krakowie. Bibliografia pedologiczna polska, wydana staraniem Tow[arzystwa] Badań nad Dziećmi w Warszawie, z okazji pierwszego międzynarodowego zjazdu pedologicznego w Brukseli (1911) wykazuje liczne i różnorodne prace, dokonane przez Polaków w tej dziedzinie. Brakło dotychczas laboratorium. I tę lukę zapełniono, gdyż w jesieni r. 1911 dr Michalina Stefanowska[73], była docent newrologii przy uniwersytecie w Genewie, długoletnia współpracowniczka instytutu Solvaya i laboratorium psychofizjologicznego przy uniwersytecie w Brukseli, zakłada w Warszawie pierwsze w kraju laboratorium pedologiczne.

Belgia nazwaną została przez Compayrégo (z Paryża) „ziemią świętą pedagogiki". Pierwsze laboratorium pedologiczne założone zostało przez Schuytena w Antwerpii, w r. 1899. Liczne prace tego autora wychodzą w języku flamandzkim w roczniku: „Paedologisch Jaarboek". Prócz tego istnieją: w Antwerpii i Gandawie towarzystwo pedologiczne, a w Brukseli towarzystwo pedotechniki i sekcja pedologiczna przy towarzystwie pedagogicznym. W roku 1905 seminarium nauczycielskie męskie w Brukseli wprowadza pedologię jako kurs obowiązujący i zakłada laboratorium pedologiczne, w r. zaś 1906 kurs pedologii na szeroką skalę wraz z pracownią pedologiczną wprowadzony zostaje do nowo powstających seminariów pedagogicznych w Monsie i Charleroi. Kurs ten prowadzę od lat pięciu.

W roku 1908 zaczyna wychodzić w Brukseli pismo: „La Revue psychologique" (pod moim kierownictwem). Pracownia psychofizjologiczna uniwersytetu w Brukseli, pozostająca pod moim kierownictwem, prowadzi już od wielu lat prace z zakresu psychologii dziecka. W Belgii czynnym jest również ruch, odnoszący się do dzieci nienormalnych, do ich leczenia i kształcenia. Tutaj także szkoły publiczne zrywają z rutyną, wprowadzają bardzo wiele nowości pedagogicznych. W Brukseli również powstają szkoły prywatne nowego typu pod zarządem dra Decroly'ego. W roku 1909 Van Biervliet zakłada w Brukseli instytut narodowy pedologiczny, znajdujący się pod opieką rządu.

W Bułgarii pedologia ma reprezentantów w osobach drów Georgewa, Noikowa, Zonewa; w Holandii wymienimy nazwisko van

[73] Michalina Stefanowska (1855–1942) – polska neurofizjolog, specjalizowała się również w biologii.

Wayenburga; w Szwecji Ellen Key, słynną autorkę *Stulecia dziecka*, Sydneya Alrutza i Bergquista; w Norwegii wymienimy Aarsa, w Danii Höffdinga, Lehmanna. Hiszpania posiada od roku 1882 w Madrycie muzeum pedagogiczne narodowe wraz z pracownią psychologiczną, będącą pod zarządem [Luisa] Simarro [Lacabra]. W ostatnich latach ukazuje się w Hiszpanii wiele prac pedologicznych. W Argentynie ruch pedologiczny rozwija się głównie dzięki inicjatywie prof. Mercantego z uniwersytetu w La Plata. Japonia posiada w Tokio towarzystwo pedologiczne pod przewodnictwem prof. Motora. W Serbii powstało w roku 1906 towarzystwo badań nad dziećmi (Belgrad). W Rumunii wymienimy panią [Anę] Conta-Kernbach[74] i prof. [Constantina] Rădulescu-Motru[75].

Poza licznymi zjazdami, poświęconymi po części pedologii (kongresy pedologiczne niemieckie, kongresy międzynarodowe higieny szkolnej, kongresy międzynarodowe psychologii), pedologia, jako nauka samodzielna, domagała się kongresów, jej wyłącznie poświęconych. Myśl ta przyoblekła się w czyn na I Międzynarodowym Kongresie Pedologii w Brukseli, w roku 1911, którego echa jeszcze nie przebrzmiały, a powodzenie, jakie było jego udziałem, pozwala rokować najlepsze nadzieje na przyszłość dla tej nowej gałęzi umiejętności ludzkich, a zarazem przekonywa, że ruch pedologiczny jest niezwalczony, że odpowiada nieuniknionej potrzebie i że prędzej czy później poruszy najszersze warstwy psychologów i wychowawców.

Metody badania. Pedologia, jak już zostało zaznaczone, nie posiada specjalnych osobnych przyrządów do badania słuchu. Jednakowoż przy badaniach wrażliwości i podatności słuchu posługuje się dwoma sposobami, które można zaliczyć do pedologicznych metod badania. Pierwszy z nich próbuje wykazać, na jaką odległość dziecko słyszy tik-tak zegara. Trudno i w tym wypadku o ścisłe rozstrzygnięcie, gdyż zegary i ich konstrukcje są dosyć różne.

Ale każda szkoła może posiadać zegar specjalny do podobnych doświadczeń. Doświadczenie to odbywa się w ten sposób: dziecko siada na krześle z zamkniętymi oczami, a to w celu uniknięcia tak często zdarzającej się iluzji albo sugestii. Eksperymentator bierze zegar w rękę i badać może dwojako: trzymając zegar wprost twarzy

[74] Ana Conta-Kernbach (1865–1921) – rumuńska nauczycielka i pisarka.

[75] Constantin Rădulescu-Motru (1868–1957) – rumuński filozof, pedagog, dramaturg.

dziecka albo też z boku głowy, badając kolejno obydwoje uszu. Trzymając zegar w ręku, eksperymentator oddala się coraz bardziej, pytając o dosłyszenie. Kiedy dziecko odpowie, że już nie słyszy, mierzy w metrach i centymetrach odległość ostatniego oddalenia. Badanie to musi być bardzo dokładnie przeprowadzone na jedno ucho i drugie i kilka razy powtórzone. Zdarza się, że dzieci już z odległości 1, 2 do 3 metrów niedosłyszą chodu zegara. Gdy już badanie z wszystkimi uczniami skończono, nauczyciel sporządza spis nazwisk uczniów według siły pobudliwości ich słuchu.

Jeżeli jednak wychowanek odstąpi od zwykłej normy niedosłuchu, gdy w jego organie słuchowym zachodzą pewne znaczne zaburzenia, to trzeba ucznia poddać egzaminowi lekarskiemu. W tym wypadku uzupełni wiedza lekarska badanie pedologiczne nauczyciela.

Drugą metodą badania jest oznaczenie pobudliwości słuchu za pomocą głosu ludzkiego. Znaczna część nauczania w szkołach polega na zastosowaniu głosu w wykładach nauki szkolnej. Lecz badanie to jest jeszcze mniej ścisłe od pierwszego, gdyż dźwięk i barwa głosu zmieniają się bardzo. W tym wypadku posługuje się metodą głosem szeptanym. Metoda ta była przeprowadzona w Niemczech. Nauczyciel wymawia jakieś liczby szeptem po bardzo silnym wydechu, gdyż z tą chwilą, z powodu małej zawartości powietrza w płucach, szept będzie równy. […]

Poczucie barw i ich odróżnianie u dzieci normalnych, pod tym względem rozwiniętych, nie tylko istotnych, zasadniczych, ale i przejściowych, nie sprawia żadnej trudności. Natomiast dzieci, posiadające anomalie zmysłu barw, nie mogą różnic tych przedstawić. Dzieje się to i u osób starszych, które barw zasadniczych odróżnić nie mogą: im świat cały wydaje się złożony tylko ze światła i cieni, a więc szary. Ślepota na barwy może być zupełna lub częściowa. W tym wypadku ostatni osobnik albo barwę czerwoną miesza z zieloną (daltonizm) lub też żółtą z niebieską. Jeżeli dziecko nie widzi barwy czerwonej, nie znajdzie w trawie poziomek. We wielu wypadkach osobnik może nazwać barwy, które odróżnia według ich jasności. Badanie zmysłu barw mieć będzie wielkie zastosowanie w seminariach nauczycielskich, w szkołach sztuk pięknych, gdzie powinno się badać, czy zmysł barw uczniów jest normalny, czy też nie. Przy egzaminach urzędników kolejowych, dalej w marynarce badany jest również zmysł barw i pobudliwość wzrokowa.

Sposób badania zmysłu barw nie odbywa się sposobem pytań, lecz specjalnym badaniem istotnego, prawdziwego rozpoznawania barw.

Są dwa sposoby badania: 1. Daje się osobom badanym szereg włóczek w motkach lub pasmach, tzw. włóczek J. Holmgrena. Wybiera się np. włóczkę zieloną i kładzie się ją na stole, aby dobrać identyczne barwy. Jeżeli osoba obdarzona jest zmysłem chromatycznym barw, to wybierze cienie odpowiednie. Przy ślepocie barw eksperymentator ze zdziwieniem spostrzec może, jak czerwona zostanie dorzucona do barwy zielonej.

Purpurowa barwa jest złożeniem fioletowej i czerwonej. Jeżeli osobnik pewien na ślepotę na kolor czerwony dobierze do purpury same cienie fioletowe, dorzucając nawet niebieską.

Badanie pamięci barw. Żąda się odszukania pewnej barwy między stosem włóczek. Zdawałoby się, że to jest rzeczą łatwą, jednakowoż w stosie włóczek, o tylu różnorakich odcieniach, wyszukanie danej barwy nie jest rzeczą łatwą.

Do badania zmysłu barw dr Stilling obmyślił tablice (pseudoizochromatyczne), na których tle nałożonym pewną barwą, komponowane są liczby innej barwy. Tablic takich jest 15. Pierwsze 3 tablice osobom z normalnie rozwiniętym zmysłem barw nie czynią różnicy w rozpoznawaniu. Dalsze tablice są już trudniejsze do odczytania. Każda z tych tablic zawiera tekst objaśniający z diagnozą zmysłu barw i jego anomalii. Broszura ta kosztuje 12 marek.

Również *Kodeks barw* ma w nauczaniu wielkie znaczenie. Jak trudne jest określenie barw w języku międzynarodowym, wystarczy na przykład wziąć tylko kolor biały, którego rozliczne odcienia, posiadające tyle nazw rozmaitych, nie dadzą się ująć racjonalnie w pewną stałą nomenklaturę. Określenie to barw ma ważne znaczenie: w robotach ręcznych, w nauce przyrody, przy opisie zwierzęcia lub rośliny. Preparaty roślinne – po zasuszeniu – często zmieniają barwę; trzeba więc ująć ich kolor w jeden stały, powszechnie znany termin.

Kodeks barw, określony cyframi, posiada 20 barw, np. barwa *rouge*, *orange*, *jaune*, *jaune verts* mają kilka stronic rozmaitych odcieni, wiążących się z barwą zasadniczą. Izolator, umieszczony w kodeksie, służy do oznaczenia i wypuklenia barwy pożądanej, zawartej w kodeksie.

Tytuł tej książki jest: [Paul] Klincksieck i [Th.] Valette *Code des couleurs*.

Zmysł powonienia i smak nie są tak ważne, gdyż mało przyczyniają się do wytworzenia inteligencji. Znaczenie ich jest więcej biologiczne, bronią ustrój od spożycia trucizn. Anomalią jest brak węchu lub jego osłabienie.

Smak jest zmysłem bardzo ubogim. Na określenie jego mamy cztery terminy: kwaśny, słodki, gorzki, słony, które są fundamentalnymi cechami smaku. Rozpoznanie ciał za pomocą zmysłu powonienia może być bardzo różne, gdyż ilość ciał, posiadających barwę woni, jest bardzo liczna, szczególniej, gdy weźmiemy pod uwagę wielki rozwój chemii i wytwarzania ciał nowych, obdarzonych zapachem swoistym.

Badania węchu u młodzieży odbywają się za pomocą esencji miętowej, kawy itp. znanych i woniejących przedmiotów.

Dr Toulouse z Paryża mierzy węch za pomocą kamfory, rozpuszczając gram w litrze wody, a także używając i słabszych rozczynów.

W węchu anormalnym lub chwilowo znieczulonym zapachu tego dziecko nie odróżni. Badanie to jest dosyć skomplikowane, gdyż pewne substancje są tak lotne, że już w powietrzu przed rozpuszczaniem ulatniają się i pobudliwość zmysłu węchu odróżni je z łatwością.

Najwrażliwszymi zmysłami są wzrok i słuch. Smak jest więcej uczuciem materialnym; węch stoi na wyższym stopniu od smaku, gdyż daje nam odczuć rozmaite wrażenia, wynikłe z zapachu kwiatów rozmaitych woni, łączy się więc z uczuciem piękna. Tak samo zmysł dotyku może zawierać całą estetykę czuć skórnych, zwłaszcza gdy uprzytomnimy sobie, że wszelkie wyobrażenia, jakie odbieramy za pomocą pobudliwości zmysłu dotyku, zostają przeniesione na wyobrażenia wzrokowe, a więc podnoszone do wyobrażeń pierwszorzędnych.

Kształcenie zmysłów. Drogą doświadczenia przekonano się, że pobudliwość zmysłów samorzutnie nie wzrasta: owszem, zostaje na tym samym poziomie albo też zanika, widzimy to u starców, których pobudliwość zmysłowa jest minimalna. Pracę kształcenia zmysłów wskazuje pedagogia, pozostawiając psychologii wielkie pole działania. Kształcenie, przeprowadzone umiejętnie przy pracy wychowawczej, może doprowadzić do dodatnich wyników. Szczególnie ważne znaczenie ma kształcenie zmysłów u dzieci anormalnych, dotkniętych głuchotą, ślepotą, których nauczanie odbywa się za pomocą specjalnych metod.

Często daje się słyszeć mniemanie, że ślepi, czy głusi, mają kompensatę innych zmysłów w ustroju zmysłowym. Doświadczenia i badania wykazały, że jest to mniemanie błędne, gdyż nie zwiększa się w tym wypadku pobudliwość zmysłowa, tylko psychologiczna strona się rozwija ze zwiększeniem percepcji uwagi. Kompensata tu jest więc natury psychologicznej. Pytanie, który ze zmysłów: wzrok czy słuch ma pierwszorzędne znaczenie w życiu człowieka? Dawniej pytanie to należało do zagadnień metafizycznych; obecnie psychologia wyjaśnia cały proces władz zmysłowych, ich przeznaczenie i rozwój. Dziecko pierwej kształci wzrok, później słuch. W pierwszych latach wzrok odgrywa bardzo ważną rolę, choćby wziąwszy na uwagę pierwsze nauczanie, które odbywa się drogą nauki poglądowej. Zanim dziecko dojdzie do najwyższych form inteligencji, musi przejść cały proceder rozwinięcia swoich władz myśleniowych i pobudliwości zmysłowej.

Prof. Ferreri, dyrektor zakładu dla głuchoniemych w Mediolanie i nauczyciel słynnej Ellen Keller[76] (ślepej i głuchoniemej), wydał na tegoroczny kongres pedologiczny brukselski rozprawę, w której wykazuje i uzasadnia, że słuch w rozwoju inteligencji dziecka nabiera pierwszorzędnego znaczenia. Słuchem przenika mowa do duszy dziecka, dzięki mowie odbywa się asocjacja wszystkich czynników myśleniowych. Dla rozwoju inteligencji ludzkiej zmysł słuchu jest ważniejszy od wzroku, a zatem w pierwszych latach życia przypisujemy wzrokowi znaczenie pierwszorzędne później zaś słuchowi.

Zmysł mięśniowy. Badanie zmysłu mięśniowego zaliczamy do badań zasadniczych, bo na znajomości wrażeń, jakie otrzymujemy przy ruchach, wykwitają pojęcia o pracy ręcznej i zastosowaniu techniki. We wszystkich podręcznikach psychologicznych sprawa ta nie jest jasno przedstawiona. Nauka zmysłu mięśniowego nie utożsamia się z nauką o ruchach. Nauka o rzeczach – to część fizjologii i pedologii, niemieszająca się z czuciem. Zmysł mięśniowy określa czucie, tzn. – że odczuwamy nim wszystkie wrażenia, towarzyszące ruchowi. Przy dalszym badaniu okazało się, że wszystkie ruchy nasze, nawet najsubtelniejsze, mogą dać początek tym czuciom. Otóż kształcenie tych czuć jest pierwszą podstawą kształcenia zmysłu mięśniowego. Osoby, odznaczające się zgrabnością, bądź wrodzoną, bądź nabytą,

[76] Helen Adams Keller (1880–1968) – głuchoniewidoma amerykańska pedagog, pisarka oraz działaczka społeczna.

mają poczucie tych drobnych ruchów, które nie są znane osobom niezręcznym. Do tej kategorii badań zalicza się doświadczenia psychologa niemieckiego [Alfreda] Goldscheidera, który zadał pytanie, czy można mierzyć pobudliwość zmysłu mięśniowego. Za pomocą goniometru badał najmniejszy kąt przy zgięciu palca, przy którym czucie się uświadamiało, i wykazał, że wystarczy bardzo drobny ruch, żeby zdać sobie sprawę, iż nastąpił ruch mięśnia i w jakim odbył się kierunku.

Drugie doświadczenie polega na wykazaniu, jakie są czucia, towarzyszące podnoszeniu ciężarków. Chodzi o to, o ile dzieci zdają sobie sprawę z różnicy pomiędzy dwoma ciężarkami. Doświadczenia, czynione w laboratoriach, nie znalazły szerszego oddźwięku w życiu. W ostatnich dopiero czasach obserwacje laboratoryjne i życiowe wzmogły się i od tego czasu nauka o zmyśle mięśniowym doszła do zenitu. Jest to zmysł bardzo ważny, bo dzięki niemu oceniamy ciężar otaczających nas przedmiotów. Wyrobienie tego czucia powinniśmy uważać za jeden krok naprzód w poznaniu świata zewnętrznego. W szkołach można czynić doświadczenia w tym kierunku bez żadnych specjalnych przyrządów; chodzi tutaj o to, aby dzieci rozróżniły ciężarki, których zewnętrzny wygląd jest jednakowy. Można użyć do tego flaszeczek lub pudełeczek, obciążonych śrutem w różnej ilości, np. 3, 6, 9, 12 i 15 g. Daje się dziecku tych 5 pudełeczek i żąda się, by je ustawiło według zwiększającego się ciężaru. Ta liczba 5 ciężarków jest maksymalna. Dla dzieci małych wystarczą 2 pudełka, w 12–13 roku może dziecko rozróżnić tych 5 ciężarków. Gdy chodzi o dwa ciężarki, praca jest prosta, ale już przy trzech zaczyna się porównawcza, bardziej skomplikowana, przy czym wiele władz umysłowych wchodzi w grę. W szkółkach freblowskich do częstych doświadczeń należy rozpoznanie przedmiotu, za pomocą oznaczenia ciężaru z zawiązanymi oczami. […]

Badanie i kształcenie pamięci. Na zjawiska pamięci wpływa wiek dzieci, płeć, stopień inteligencji, zawartość rzeczy podanej do wyuczenia, zainteresowanie. Istnieje pamięć natychmiastowa i właściwa, która zapamiętuje na czas dłuższy.

Pamięć natychmiastowa jest prawie równoznaczna z percepcją i ma zastosowanie np. przy dyktandzie. O wiele ważniejszą jest pamięć utrwalająca, tj. właściwa, czyli zapamiętywanie. Nadzwyczaj ważnym czynnikiem jest obfitość materiału, który dany osobnik ma zapamiętać, gdyż stosunek pamięci do materiału nie jest stosunkiem

proporcjonalnym. Psycholog Ebbinghaus jest twórcą metody badania pamięci, która polega na zapamiętywaniu pewnej ilości sylab bez sensu. Gdy zadajemy pewną ilość sylab do wyuczenia się, próbujemy pamięć mechaniczną. I tak badania wykazały, że 7 sylab można zapamiętać po jednorazowym przeczytaniu, 12 sylab po 16-tu powtórzeniach, 16 po 30-tu, 24 po 44-tu, 36 po 56-ciu. Widzimy więc, że trudność wzrasta nieproporcjonalnie. Zapamiętywanie kawałków prozy lub wierszy nie wymaga tylu powtórzeń. Do czynników sprzyjających pamięci należy wola, która jest w mniejszym lub większym stopniu niezbędna. Te wszystkie czynniki są bardzo ważne, pomimo iż są uważane za bardzo proste. Przy ćwiczeniach pamięci niesłychanie ważną rolę odgrywa wprawa i uwaga, która we wszystkich objawach psychologicznych, obok wieku, ma pierwszorzędne znaczenie. Można by wymienić jeszcze wiele innych czynników, jak różnice indywidualne.

Stosunek między pamięcią a inteligencją. Kwestię tę omawiano bardzo często z różnymi wynikami. Dawniej sądzono, że inteligencja łączy się ściśle z pamięcią, a jednak tak nie jest. Wielu znakomitych ludzi, między innymi Darwin, obdarzeni byli pamięcią nieszczególną, a inteligencją bardzo wysoką. Przeciwnie, spotykamy nieraz idiotów obdarzonych doskonałą pamięcią. Pamięć jest czynnikiem utrwalającym zdobycze inteligencji, ale istoty jej nie stanowi. W ogólności spostrzeżono, że siła pamięci sprzyja inteligencji, jednak nadmierny rozwój pamięci może stać się dla niej szkodliwym. Może się to wydać na pozór dziwnym, występuje jednak jasno przy badaniu korelacji, czyli stosunku współmierności między różnymi władzami. Zbyt dobra pamięć u dziecka mało inteligentnego jest szkodliwą dla rozwoju jego inteligencji, bo widząc, że z łatwością przyswaja sobie dany przedmiot, nie wysila swego umysłu, który już z natury nie ma skłonności do abstrakcji, rozważania, sądu itd. Otóż takie dzieci zatracają z czasem inteligencję; nie trzeba więc dążyć do nadmiernego rozwoju ich pamięci. Gdybyśmy wszystkie dzieci chcieli ćwiczyć pamięciowo, cel byłby chybiony. Te uwagi mogą się stosować do każdego nauczania, które będzie się starało rozwijać jedno – tj. pamięć – bez drugiego – inteligencji. Niestety nauczanie wysuwa dziś na pierwszy plan dzieci obdarzone najlepszą pamięcią. Złe skutki przewagi pamięci nad inteligencją okazują się często w chwili objęcia samodzielnego stanowiska, wykazując mierność rzeczywistej inteligencji. Rozwój i kształcenie pamięci powinny być uwarunkowane stopniem inteligencji. Biorąc pod uwagę umysł człowieka w ogóle, widzimy,

że zbyt dobra pamięć jest często przyczyną, iż pierwsze wrażenia tak silnie utrwalają się w umyśle, że nie łatwo je zmienić, zapomnieć o nich, innymi zastąpić. Niedawnymi czasy psychologowie zajęli się zjawiskiem zapomnienia, które nie zawsze powinno być uważane za złe. Gdybyśmy pamiętali o wszystkich naszych czynach, jakieśmy od urodzenia wykonali, pamięć nasza byłaby obciążona taką ilością wrażeń, że nie byłoby miejsca na nowe. Wszystkie wrażenia utrwalają się w nas jako obrazy, które mają swe życie, chwile rozkwitu i zaniku, zapomnienie zaś wytrąca z pamięci te wrażenia, które nie mają dla nas właściwego znaczenia. Profesor Renda dzieło swe pt. *L'oblio* poświęca wyłącznie studium o zapominaniu. Autor wykazuje, że całe nasze życie psychiczne może odbywać się tylko po zniknięciu pewnej części naszej zawartości psychicznej. Nie mielibyśmy indywidualności, gdyby wszystkie nasze czyny trwały z jednakową siłą w umyśle. (Nie wystarczy tylko prawo asocjacji, dzisiaj powiedzieć możemy, że prawo odnoszące się do rozkładu różnych czynników odgrywa wielką rolę). Ekonomia psychologiczna dąży do zachowania tych rzeczy w pamięci, które są potrzebne do naszych syntez psychologicznych, a niepotrzebne odpadają. Piéron, autor dzieła *L'évolution de la mémoire*, zajęty badaniem pamięci w rozwoju biologicznym, wykazuje, że zapamiętywanie zbyteczne jest niebezpieczne, przed czym umysł chroni się zapomnieniem, które jest niejako klapą bezpieczeństwa. Zamiast przeładowywać pamięć szczegółami niepotrzebnymi, trzeba by tak podziałać na młodzież, by mogła tę zdolność zapominania rozwijać. Jest to myśl prawie rewolucyjna w obecnym systemie wychowania, dążąca jednak do rozwoju inteligencji. Zadajemy sobie pytanie, jak wpływać na to? Na razie wydaje się to bardzo trudnym ze względu na indywidualność! Nie chodzi tu o narzucenie jakiejś metody, lecz o przyzwyczajenie od początku do streszczania swych myśli. Najlepszym środkiem do tego jest zaprawianie dzieci do zwięzłego streszczania przeczytanych książek. Stuart Mill mówi, iż zawsze miał zwyczaj czynić krótkie streszczenia przeczytanych książek. W nauce wyższej powinno to znaleźć oddźwięk, wielu bowiem uczonych zarzuca nas w swych dziełach zbytecznymi szczegółami, przy czym treść główna zaciera się. Bez wątpienia erudycja jest potrzebną, jednak zbyt wielkie nagromadzenie szczegółów przyzwyczaja do przebywania z zapatrywaniami innych, przy czym myśli własne oryginalne zacierają się. […]

Kształcenie pamięci. Jak wiadomo, doświadczenia wykazały, że można pamięć rozwijać prawie bezgranicznie. Chodzi o to, czy kształcenie pamięci jest pożyteczne. Powinno ono być ściśle zastosowane do inteligencji. Zadawanie ustępów do wyuczenia się na pamięć dlatego tylko, by ćwiczyć pamięć, powinno być usunięte. Należy posługiwać się następującymi sposobami. 1. Postępowanie na zasadzie skojarzonych wrażeń. Doświadczenia Münsterberga wykazały, że wrażenia, odbierane na zasadzie czynności kilku ośrodków, bywają silnie zapamiętywane i tworzą pewną całość, aglomerat. Jeżeli komuś powiemy wyraz „róża", to należy przy tym zainteresować wzrok, węch, dotyk; wszystkie te wrażenia połączone dają istotne pojęcie róży i wystarczy jedno z tych wrażeń wywołać, by całkowity obraz róży powstał w wyobraźni. To samo można odnieść do nauki. Jest to zasada skojarzonych wrażeń. Münsterberg przekonał się, że jeśli będzie się pewną ilość barw lub liter mówiło lub pokazywało, to zapamięta się niektóre z nich, jeśli zaś połączy się te dwa sposoby, to otrzyma się zapamiętywanie o wiele szybsze. W Brukseli pod kierownictwem autorki czyniono tego rodzaju doświadczenia na dzieciach. Pokazywano im różne przedmioty, które równocześnie były widziane i dotykane, przy czym zapamiętywanie okazało się lepsze. Powinno się takie badania wprowadzać do szkoły, by możliwie najwięcej ośrodków brało udział w pamięci intelektualnej. 2. Stopniowanie trudności. Rozmaite testy zadawane do nauczania na pamięć służą do jej rozwinięcia. Belgijski psycholog, Van Biervliet w Gandawie, zastosował to w tamtejszych szkołach. Dawał on codziennie pewną ilość testów coraz trudniejszych do spostrzegania. Były to dźwięki, obrazki i różne wrażenia zmysłowe, które, kształcąc i zaostrzając zmysły, kształciły i pamięć. 3. Sposoby uczenia się na pamięć. Są dwa główne sposoby uczenia się na pamięć; pierwszy polega na częstym powtarzaniu, drugi na skupionej uwadze. Zadano sobie pytanie, który z tych sposobów jest lepszy? Autor amerykański Smith postąpił w ten sposób, że zbadał pewną ilość osobników inteligentnych i zadał im pewną ilość sylab do wyuczenia, nie podając sposobu uczenia się. Po wydaniu testów zapytał, jakich sposobów używali. Wynik był następujący: osoby, które przeczytały 1 raz, lecz ze skupioną uwagą, zapamiętały największą ilość testów, te, które 2 razy przeczytały, zapamiętały mniejszą ilość, tak do 7, 8 powtarzań stosunek ilości zapamiętanych wyrazów do przeczytań był względnie proporcjonalny. Z tego wyciągnął on wniosek, że skupiona

uwaga jest ważniejszą niż powtarzanie. Tu zachodzą wielkie różnice między dorosłymi a dziećmi, gdyż tym ostatnim brak skupionej uwagi, zresztą doświadczeń tych nad dziećmi nie czyniono. Czyniono je na młodzieży uniwersyteckiej w ten sposób (badania autorki), że najpierw zadawano studentom pewne testy i pytano, jakich użyli sposobów do wyuczenia, potem narzucano sam sposób. Pierwszą serię wyrazów powtarzano raz, drugą dwa razy, trzecią trzy razy itd. Rezultat był mniej więcej ten sam. Powtórzenie jednorazowe nie dało rezultatu pomyślnego, tak samo 7-, 8-razowe. Najlepsze rezultaty dało 2-, 3-razowe powtórzenie. Gdy porównamy te doświadczenia z poprzednimi, to widzimy między nimi pokrewieństwo, dążność do powtarzania, lecz nie bezmyślnego. Powtarzanie bez wątpienia jest potrzebnym, w każdym razie jednak nie należy wyciągać z tego wniosku, że trzeba dzieciom pozostawić dowolność powtarzania, przeciwnie: im dziecko starsze, powinno mniej powtarzać, a więcej skupiać uwagę. W nauce pedagogii nie zadano sobie dotychczas pytania, jak się uczyć i nie zapytywano, jakiego sposobu dzieci używają przy nauce. Nie należy przypuszczać, że każdy wybierze najwłaściwszy dla siebie sposób uczenia się, bardzo często bowiem nauczyciele muzyki i gimnastyki wykazują, jak trudno jest odzwyczaić dzieci od złych nawyknień. Nauczyciel powinien złe nawyknienie zwalczać, a podawać sposoby nowe, szczególnie zaś starać się wykorzeniać automatyczne powtarzania u dzieci.

Sposoby ekonomicznej pracy są dalszym kształceniem pamięci. Przez umiejętność tak dzieci, jak dorośli pracują nieekonomicznie, wiele rzeczy jest niezrozumiałych, co prowadzi do zgubnych następstw. W tej kwestii mamy dzieło [Ernsta] Meumanna *Ekonomie und Technik des Gedächtnisses*. 4. Zadano sobie pytanie, co jest bardziej ekonomiczne, czy uczenie fragmentaryczne, czy globalne? Czy lepiej przeczytać całość, czy kawałkami? Czy cały materiał opracowywać, czy ustępami? Doświadczenia czynione we Francji i Szwajcarii wykazały, że jeśli chodzi o pamięć natychmiastową, to korzystniejsze jest uczenie się fragmentaryczne, lecz gdy chodzi o zapamiętanie dłuższe, lepsze jest uczenie się całości, bo polega na zrozumieniu. Reasumując sposoby kształcenia pamięci, nadmienić należy, że pedagogia nowoczesna odrzuca mechaniczne jej kształcenie, kształcenie pamięci dla samej pamięci, a dąży do wzmagania tej zdolności mnemonicznej, która powinna być pomocną inteligencji (intelektualizowanie pamięci).

Wyobraźnia i asocjacje

Pamięć – to pierwsza psychologiczna wyższa funkcja, która stanowi podstawę dla wyobraźni. Dla badania stopnia wyobraźni istnieje kilka metod. Jeżeli przeprowadzimy jakieś doświadczenie pamięciowe i po tygodniu poprosimy dziecko, by je odtworzyło, to spostrzeżemy pewne zmiany w procesie pamięci. Po 2, 3-ch tygodniach wystąpią jeszcze większe różnice, które polegają nie tylko na tym, że szczegóły się zacierają, lecz na wystąpieniu nowych szczegółów, które dawniej nie istniały, a które są wywołane grą wyobraźni. To samo możemy obserwować na dorosłych. Następnie istnieje metoda asocjacji, tj. kojarzeń umysłowych, która polega na tym, że daje się dzieciom jakiś wyraz sygnałowy, np. burza, i każe się im, by jak najprędzej dopowiedziały do tego wyrazu wszystkie te wyrazy, jakie im przyjdą na myśl. Doświadczenia te powinny być czynione bardzo ściśle, gdyż chodzi o dokładne określenie czasu; w tym celu można użyć zegarka wykazującego 5-te części sekundy lub przyrządu psychometrycznego. Prace w tym kierunku zawdzięczamy psychologowi niemieckiemu Ziehenowi. Doświadczenia te można odbywać w sposób nieograniczony, tzn. że się pozwoli powiedzieć wszystkie wyrazy, jakie przychodzą na myśl, lub ograniczony, tzn. że się pozwala mówić tylko niektóre wyrazy, np. ogólne w odpowiedzi na konkretne. Gdy np. powie się wyraz „róża", to dziecko nie powie: „pamięć", lecz wyraz ogólny „kwiat". Takie ograniczenie w odpowiedziach wymaga dłuższego czasu. Ziehen i inni badacze wykazali, że jedną z wielkich różnic między dziećmi a dorosłymi stanowi zdolność konkretyzowania. I tak dzieci od 7 do 14 roku życia wyszukują łatwo wyrazy konkretne. Następnie używają one pojęć indywidualnych, tzn. że mówiąc o róży, będą mówiły o takiej róży, którą widziały przed kilku godzinami – lub dniami. Słowem, lokalizacja może być w przestrzeni i czasie. U dzieci spotyka się zjawiska perseweracji, tzn. że powtarzają się pewne wyrazy i z danego zakresu. Proces asocjacji u dzieci jest nierównie trudniejszy niż u dorosłych i wymaga o wiele więcej czasu. Wykazano, że wyobraźnia może być czynna, bierna, abstrakcyjna, kombinacyjna itd. Błędem jest myślenie, że dzieci mają nadzwyczaj bujną wyobraźnię i że potrafią tworzyć kombinacje lepszej natury. Przeciwnie, to, co nazywamy wyobraźnią u dzieci, jest następstwem niehamowania się i brakiem kontroli, gdyż dzieci nie mają tego doświadczenia życiowego, co dorośli, i nie odrzucają obrazów niepodobnych.

Asocjacje można badać jakościowo i ilościowo. Jakościowo, tzn. że badamy zawartość wyrazów dobranych, ilościowo, tzn. że badamy ilość wyrazów dopowiedzianych w pewnym czasie. (Psycholog Ebbinghaus wymyślił metodę kombinacyjną, polegającą na tym, że daje się dzieciom bardzo łatwe teksty do przeczytania, w których brak niektórych wyrazów i sylab i każe się je dopełnić. Inni autorowie żądali utworzenia frazesu na zasadzie 3-ch wyrazów, lub, pisząc pewne wyrazy, kazali je odwrócić sylabami lub zgłoskami). Cenne wskazówki odnośnie do wyobrażeń daje badanie czynności dzieci, ich zabaw, rysunków, przy których wybór tematu i wyobraźnia twórcza odgrywają wielką rolę.

Dr Boncour chciał się przekonać, jaki jest stopień wyobraźni u dzieci 1) normalnych, 2) mniej zdolnych i 3) anormalnych, lecz nie idiotów. Zadał on rozmaite testy wzrokowe i starał się przez sugestię wywołać takie wrażenia, które nie istniały. I tak, pokazawszy plamę z atramentu, pytał się, czy podobną jest do wozu. Co się tyczy testów słuchowych, to wybijał takt bardzo znanych piosenek, zapytywał, do czego podobny jest dźwięk froterowanej podłogi w sąsiednim pokoju itd. Przy testach smakowych pokazywał flakon zawierający chininę i zapytywał, jaki ma smak ta substancja. Wzruszeniowe wywoływał w ten sposób, że brał do rąk nóż i udawał, że chce dziecko uderzyć. Podobnie wywoływał wrażenia dotykowe i węchowe. Wyniki okazały się następujące: U dzieci anormalnych jest wyobraźnia bardzo ubogą, tzn. że odpowiadają, lecz odpowiadają często źle. Uderza, że dość dobrze zachowana jest u nich wyobraźnia słuchowa przy zaniku innych wyobrażeń. U dzieci mało zdolnych jest mała różnica, jednak i tutaj wyobraźnia słuchowa bierze górę nad wzrokową. Lepsze są wyniki u normalnych, lecz wyobraźnia słuchowa wydaje się u nich upośledzoną. Być może te dzieci są zanadto przejęte wrażeniami wzrokowymi. Dzisiejsze wychowanie dąży do rozwoju wyobraźni wzrokowej. Autor spostrzegł, że daleko wyraźniej obraz utkwi w umyśle, gdy przeniknie na podstawie kilku centrów. […]

Ogólne warunki stosowania testów Bineta. Testy Bineta mają wielkie znaczenie w badaniu inteligencji dzieci. Ogólnie biorąc, warunki badania powinny być bardzo ściśle przestrzegane. Pomimo pewnych wad nieuniknionych metoda ta została zastosowana wszędzie. Dla celów praktycznych metoda ta ułożona jest w liczbach. Zaczyna się od zadawania testów, odpowiadających wiekowi dziecka. Jeżeli dziecko odpowie na wszystkie testy dobrze, to kładziemy znak +,

jeżeli nie odpowiedziało lub odpowiedziało źle, znak –. Dajmy na to, że 10-letnie dziecko odpowiedziało na wszystkie testy swego wieku; wówczas wnioskujemy, że ma co najmniej inteligencję swego wieku. Jeżeli dziecko odpowie na 5 testów wyższych, uważa się, że ma inteligencję wyższą o rok i oznaczamy znakiem +1; jeżeli odpowie na 10 testów, przewyższających jego inteligencję, = +2 itd. Gdy zaś jest zdolne odpowiedzieć tylko na 5 testów niższych, to jego inteligencja = –1 itd. Dalej klasyfikuje się dzieci normalne i anormalne i jeśli się spostrzeże, że dziecko jest opóźnione o 3 lata w swych studiach, a opóźnienie to nie zostało wywołane chorobą lub innymi wpływami niezależnymi od dziecka, wówczas zaliczamy je do anormalnych, dla których powinien być zastosowany inny sposób wychowania. Niewątpliwie metoda ta jest najlepszą ze wszystkich, jakie dotychczas posiadamy i według niej powinny być dzieci wszystkich narodowości badane. Dotychczas przeprowadzono badania tylko na chłopcach, co było koniecznym dla jednolitości materiału. Te liczne doświadczenia dały możność zdania sobie sprawy z przebiegu rozwoju inteligencji dzieci i z różnic między inteligencją dzieci a dorosłych. Binet zwraca uwagę, że wiekiem postępów w matematyce jest rok 9-ty, w ortografii i czytaniu 6-ty. Sugestia jest nadzwyczaj silna w młodszym wieku, w 14 roku zmniejsza się znacznie. Dalej bada zrozumienie, wynalazczość i sądy. Zrozumienie jest u dzieci powierzchowne, wynalazczość jest mała, zastępuje je naśladownictwo, sądy są chwiejne, gdyż dziecko nie posiada znajomości życia, a choć zadaje często pytanie „dlaczego?", zadowala się byle jaką odpowiedzią.

Binetowi zawdzięczamy, że programy obecnych szkół liczą się z nowszymi potrzebami. Według niego inteligencja jest to władza poznania, skierowana do świata zewnętrznego, która usiłuje świat poznać i odtworzyć na zasadzie tych drobnych fragmentów, jakie posiąść możemy. Binet zwraca uwagę, że nie ma między władzami tak ścisłej korelacji, jak sądzono. Zdarza się bowiem często, że osoby zdolne nie mają wszystkich władz równomiernie rozwiniętych, są one jednak w harmonii na podstawie syntezy. Dzieci normalne powinny pobierać naukę stosownie do stopnia swego rozwoju.

Do poznania dzieci nadnormalnych nie posiadamy dotychczas testów, gdyż nie mamy dotąd psychologów, którzy by testy do ich poznania ułożyli. Da się to usunąć, jeżeli będą istniały komisje złożone z osób fachowych, więc artystów różnych zakresów i uczonych, którzy te zdolności ocenić potrafią. Jest rzeczą niewątpliwą, że dzieci

nadnormalne są źle traktowane, gdyż muszą przebywać ten sam program, co ich towarzysze mniej zdolni, przez co tracą kilka lat, w których mogłyby otrzymać wyższe wykształcenie; owe zaś władze, tak ważne jak wysiłek, wola, praca wewnętrzna, przestają działać wobec ułatwionego programu. W pruskim Landtagu uczyniono słusznie uwagę, że powinny istnieć szkoły do kształcenia tych dzieci. Dzieci nadnormalne można podzielić na kilka kategorii. Są między nimi uzdolnione w każdym kierunku, inne posiadają zdolności silniej rozwinięte w kilku kierunkach, inne wreszcie w jednym kierunku.

Do rzędu autorów, którzy badali dzieci na podstawie testów, zalicza się psychiatra włoski, Sante de Sanctis, który obmyślił testy dla diagnozy dzieci anormalnych, polegające na innego rodzaju doświadczeniach niż Bineta. Zastosowane w kilku krajach, dały dobre rezultaty. Również i testy Ziehena cieszą się powodzeniem.

Meumann w interesujących swych pracach przechodzi krytycznie główne metody badania inteligencji u wszystkich dzieci w ogóle. Stanowią one cenny dobytek dla samej psychologii. Ważnym czynnikiem dla ogólnego poznania psychologii jest psychologia zwierzęca, z której niektórzy autorowie czerpią wskazówki dla badania dzieci. Jest to tzw. psychogeneza, czyli nauka zajmująca się badaniem władz, gdy one są u dzieci w stanie rozwoju. Metod badania inteligencji według Meumanna jest kilka: 1. Badania psychiatryczne. Tu ważne znaczenie posiadają badania chorych umysłowo i ustanowienie granicy między stanem normalnym a anomalią, 2. Metoda zasobu umysłowego. Przed kilku laty zaproponowano poznanie inwentarza umysłowego, czyli tego, co każdy człowiek normalny powinien wiedzieć. Badania te zostały zupełnie zaniechane, gdyż z przerażeniem spostrzeżono, że ludzie normalni mają ogromne luki w swych wiadomościach. Spostrzeżono mianowicie, że między wykształconymi robotnikami w Berlinie byli tacy, którzy nie wiedzieli, że Berlin leży nad Sprewą. 3. Trzecia metoda – to badanie dzieci anormalnych. Tu tak psychiatra, jak nauczyciel ma wielkie pole działania. Mamy dziś wyczerpujące prace, odnoszące się do psychologii i klasyfikacji dzieci anormalnych. Prace te rzucają całkiem inne światło na wychowanie. Jak powstają szkoły dla dzieci anormalnych? Rodzice tu całkiem nie współdziałają, gdyż w zaślepieniu nie widzą w swych dzieciach braków umysłowych i wprowadzają w błąd nauczyciela. Dopiero w szkole następuje klasyfikacja tych dzieci, która, dzięki testom

Bineta, może i powinna być przeprowadzona na każdym dziecku, jako rzecz bardzo wielkiej wagi. Za ich pomocą zaraz u wstępu do szkoły można dzieci zbadać i należycie uklasyfikować. Tak nauczyciele, jako też uczniowie seminarium nauczycielskiego powinni zapoznać się z diagnozą dzieci, gdyż wobec coraz częściej powstających klas dzieci anormalnych okazuje się potrzeba odpowiedniego przygotowania. 4. Czwarta metoda badania inteligencji polega na badaniu psychologicznym ludzi dorosłych, rozpoznawaniu rodzaju typów i korelacji. Wreszcie 5-ta metoda badania dzieci normalnych. Tu można zastosować 2 metody. Gdy chodzi o zupełne poznanie dzieci, można zastosować „analizę psychologiczną kompletną", czyli dać monografię danego dziecka, przez poznanie bardzo dokładne wszystkich jego władz z dołączeniem kilku fotografii z różnych epok jego życia. Naturalnie, że metoda ta, jako bardzo długa, nie może być w szkole stosowana. Zastąpiono ją metodą testów, które – jak mówiliśmy – tak dobrze pozwalają zdać sobie sprawę z rozwoju inteligencji dziecka, a polegają na szybkiej próbie kilku władz zasadniczych.

Dr Toulouse przeprowadził niedawno ankietę psychologiczną nad sławnym matematykiem [Henri] Poincaré[77], chcąc sobie zdać sprawę z mechanizmu tej niesłychanej twórczości umysłowej. Dr Toulouse chciał początkowo zbadać związek między newropatią a geniuszem. Wcześniej już przeprowadził takąż ankietę na Emilu Zoli[78]. Badania przeprowadzono na zasadzie znanych już nam metod, więc badania strony fizycznej, czaszki, pamięci wzrokowej i słuchowej, dotyku, rozróżnianie barw i wszystkich innych władz.

Jakie są syntezy i wyniki? Toulouse zwraca uwagę, że wyraz „geniusz" ma znaczenie niezupełnie ścisłe, gdyż genialnymi powinno się zwać wszelkie wynalazki, wszelką wytwórczość, a jednak tak nie jest. Jest wprawdzie różnica pod względem wytwórczości, między człowiekiem zwyczajnym a geniuszem, jednak nie jest ona tak wielką, by ludziom zwyczajnym odmawiać prawa twórczości. Jeżeli ktoś jedzie pierwszy raz na rowerze, odbywa cały szereg nowych dla siebie ruchów, więc wykonuje pracę twórczą dla pożytku osobistego. Tak samo w każdym innym kierunku. Twórczość więc powinna być uważana za ogólną cechę umysłów ludzkich.

[77] Henri Poincaré (1854–1912) – wybitny francuski uczony, profesor fizyki matematycznej na Sorbonie, autor licznych dzieł naukowych.

[78] Émile Zola (1840–1902) – znany w świecie francuski powieściopisarz, przedstawiciel naturalizmu.

Zdolności matematyczne Poincarégo odznaczają się najpierw umiejętnością rachowania, co jest bardzo rzadkim u znakomitych matematyków. Potrafi on powtórzyć z pamięci 11 liczb, co jest ilością bardzo wielką, gdyż ogół dochodzi najwyżej do powtórzenia 7–8 liczb. Zdolności jego znalazły warunki bardzo sprzyjające. Ojciec jego bowiem, profesor uniwersytetu na fakultecie matematycznym, rozwijał od młodości wrodzony talent. U Poincarégo można dostrzec znaczną niższość w pobudliwości zmysłów, szczególnie wzroku i słuchu, organy zmysłów odznaczają się mniejszą sprawnością niż u ludzi przeciętnych tak samo pamięć i uwaga bardzo chwiejne. Nie pracuje on nigdy pod naciskiem woli, lecz tylko dlatego, że lubi dany przedmiot. W życiu jest ogromnie roztargniony, o czym świadczą liczne wydarzenia. Poincaré napisał artykuł, w którym, zastanawiając się nad swą twórczością, przychodzi do przekonania, że wynalazki powstają u niego nagle, niespodziewanie i tak: mówi, że nieraz kilkugodzinna praca nie doprowadza do rezultatów. Przerywa ją więc, a po nocnym śnie wstaje prawie z zupełnie nowym wynalazkiem.

Spotykamy tu ciekawy typ umysłowy. Wchodzi tu w grę świat nieświadomy, który pracuje nieświadomie w ciszy i nagle dokonywa jakiejś kombinacji świadomej. U poetów nazywa się to natchnieniem. Poincaré – to typ człowieka, u którego świat nieświadomy odgrywa olbrzymią rolę. Badania wykazały, że u typów tego rodzaju cały mechanizm twórczości polega na swobodnym kojarzeniu myśli. Jeżeli kojarzenia mają wielką swobodę, wówczas mogą nastąpić kombinacje nowe, doprowadzające do wielkich wynalazków.

U dzieci typ tego rodzaju wykazuje na pozór pewną niższość, brak bowiem u nich dobrej uwagi, cierpliwości; trzeba jednak dokładnie zbadać, czy pod pozorem tej niższości umysłowej nie ma przebłysków nadzwyczajnej inteligencji. Są to często takie typy, u których praca nieświadoma odgrywa wielką rolę. Dobrze więc jest dać temu światu nieświadomemu trochę czasu, pozostawić więcej swobody, by dziecko mogło nad pewnymi rzeczami dłużej się zastanowić, a zrozumienie przyjdzie. Spostrzeżono, że dziecko, które wieczór nie mogło nieraz wyuczyć się lekcji, wstawszy rano, umiało ją dobrze.

Ankieta, przeprowadzona nad Poincarém, jest bardzo interesująca, zwłaszcza w porównaniu z ankietą nad Zolą. Ten ostatni, jakkolwiek literat, wykazał umysł bardzo ścisły, logiczny, i wielką siłę woli, gdy przeciwnie, matematyk Poincaré tych cech nie posiada.

Kilka wskazówek praktycznych, dotyczących nauczania i przyrządów

Niezbędne przyrządy do badania dzieci w szkołach nie są zbyt kosztowne. Badanie pamięci i inteligencji nie wymaga przyrządów, lecz odbywa się za pomocą testów, które nie wymagają specjalnego przygotowania ani prac laboratoryjnych. Najważniejszym warunkiem udania się badań jest ścisłość w ich przeprowadzeniu i niewywieranie sugestii przez eksperymentatora; wystarczy bowiem samo pytanie, spojrzenie, uwaga, aby stan umysłowy dzieci przemienić. Doświadczenia estezyometryczne wykazały wpływ sugestii. Dlatego zbytecznym jest opowiadać długo dziecku, że się ma jakieś doświadczenia czynić, lecz schwycić je znienacka. Doświadczenia powinny być czynione w ciszy i spokoju i przez osobę dziecku dobrze znaną, gdyż wtedy ma ono większe zaufanie i większą dążność do powiedzenia prawdy. Warunki te powinny być przestrzegane dla osiągnięcia pomyślnego wyniku. Inne doświadczenia wymagają przyrządów. Wszystkie one znajdą powoli zastosowanie w szkole. Obecnie systematycznym prowadzeniem badań w tym kierunku zajmuje się towarzystwo pedologiczne we Lwowie. Byłoby najlepiej, gdyby poszczególne osoby zajęły się ścisłym opracowaniem poszczególnych działów, np. pobudliwości zmysłów, rozwojem fizycznym dzieci, siłą mięśni ręki lewej i prawej, pojemnością płuc, pamięcią, inteligencją itd. Aby stać się eksperymentatorem w całym tego słowa znaczeniu, należy się przez długie lata ćwiczyć, jednak każda jednostka może się wyrobić w tym kierunku, poświęciwszy pewien czas na prace wstępne, np. pomiary czaszki i inne. Jest to operacja bardzo delikatna, przy czym pomyłka milimetrowa jest bardzo ważna. Binet, bardzo ścisły i wymagający, uważa, że wystarczy 1/2 godziny lekcji osobistej, by nauczyć się pomiarów czaszki. Najlepiej jest wprawiać się w ten sposób, by brać pomiary na jednym, najwyżej na dwóch dzieciach, i sprawdzać codziennie swe błędy, w który to sposób najszybciej dochodzi się do poznania błędu indywidualnego. Po większej wprawie błąd ten znika. Często nawet przy dobrych pomiarach trudno błąd wykryć.

Fabryki przyrządów dla doświadczeń pedologicznych znajdują się: 1) w Lipsku u Eduarda Zimmermanna, Emilienstrasse 23 i 2) w Brukseli, u Drostena, 49 rue du Marais.

Szkoły nowego typu. Szkoły te wytworzyły się niezależnie od badań, dokonanych w pracowniach laboratoryjnych i, rzecz ciekawa, doszły do jednakowych rezultatów. Zostały założone przez ludzi

obdarzonych wielką intuicją pedagogiczną. Pierwsza szkoła tego typu powstała w Anglii (Cecil Reddie[79]), później w Niemczech dr. Lietza, we Francji sławna szkoła École des roches, w Lwowie szkoła p. Dobrowolskiej. Szkoły te zastosowały, obok zabiegów o dobro fizyczne, zabiegi o rozwój i pielęgnowanie inteligencji na zasadzie swobodnego rozwoju władz. Impuls do zakładania takich szkół dała Ameryka. Amerykanie zauważyli pierwsi, że dzieciom należy dać wychowanie naturalne, że trzeba, aby w poznaniu świata zewnętrznego dziecko samo było odkrywcą, gdyż bardzo ważną jest rzeczą, czy przedmioty świata zewnętrznego przenikają drogą wynalazków, czy są przez innych wyjaśnione. Jest to tak zwane ponowne odkrywanie.

Edukacja moralna jest natchniona tym samym programem. Polega ona na tym, że dziecko samo odróżnia dobre od złego, zaczyna miłować dobro i zastosowuje życie do tych zasad.

Przez długie bardzo lata pedagogia opierała się na tradycji, czyli rutynie, ale zawsze były umysły, obdarzone intuicją, które doświadczenia życia swego stosowały do dzieci. Dzisiaj jest 3-cia faza nauczania, w której dostrzeżono, że intuicyjne nauczanie nie wystarcza, lecz powinno być ono oparte na podstawach naukowych. W obecnym wychowaniu widzimy powrót do natury, natchniony umiłowaniem nauki.

Wyniki pedologii zostają wprowadzone powoli w życie, czego dowodem sprawa koedukacji, przyjęta przez większość pedagogów. Dla poparcia tego celu wymagane jest współzawodnictwo wielu osób, a więc władz wychowawczych, rodziców, którzy często nie zdają sobie sprawy z tych doświadczeń, twierdząc, że szkoła powinna dać tylko wykształcenie, gdy ona powinna dać wychowanie w całym tego słowa znaczeniu w kierunku fizycznym, moralnym i intelektualnym. Najważniejsza rola przypada wychowawcom, od których idzie impuls dobrej woli. Wreszcie ostatnim czynnikiem zainteresowanym są same dzieci, u których nie znajduje się protestu, owszem, są one szczęśliwe, że mogą kształcić się bez przymusu. Ważnym jest to, że, ile razy nauczyciel zainteresuje się badaniem dzieci, tyle razy zmienia się jego punkt widzenia, powstaje prawdziwe umiłowanie dzieci i szczere im oddanie. Nauczyciel, który zrozumiał znaczenie badań pedologicznych, znajdzie dość czasu i sposobności do ich przeprowadzenia. Najważniejszym jest wzbudzenie prawdziwego zainteresowania, które jest zawsze źródłem prawdziwej i głębokiej wiedzy.

[79] Cecil Reddie (1858–1932) – angielski pedagog, pionier edukacji progresywnej w Anglii.

Henryk Rowid

Rzut oka na rozwój pedologii za granicą i w Polsce[80]

Pedologia, czyli nauka o dziecku, jest umiejętnością stosunkowo bardzo młodą, rozwój jej bowiem obserwować możemy dopiero od kilku dziesiątków lat. Pod wpływem rozkwitu nauk przyrodniczych, a w szczególności biologii i polegających głównie na eksperymencie nowych metod badania, rozwija się „nowa" pedagogika, która w różnych krajach rozmaitą przyjmuje nazwę.

W Ameryce ustaliła się dla nowego kierunku nazwa „pedagogiki ścisłej", w Niemczech używa się powszechnie terminu „eksperymentalna", we Francji i Włoszech przyjęto termin „nowa pedagogika", a w Belgii, Polsce i na Węgrzech „pedologia". W ścisłym związku z pedagogiką doświadczalną, względnie z pedologią stoi psychologia dziecka.

Pedologia w najszerszym tego słowa znaczeniu zajmuje się badaniem fizycznej i psychicznej natury dziecka, a celem jej jest oparcie wychowania na ścisłych danych, zdobytych drogą eksperymentu. W tym momencie szukać też należy zasadniczej różnicy między „nową" pedagogiką a systemami ubiegłych wieków. Dawne systemy pedagogiczne mają przeważnie charakter spekulatywny, powstały *a priori*, albo też opierały się na introspekcji, na luźnych faktach, nielicznych doświadczeniach i obserwacjach życia praktycznego. Współcześni pedagogowie natomiast dążą do oparcia wychowania na wszechstronnych i systematycznych badaniach nad fizycznym i duchowym rozwojem dziecka.

Próby badań nad rozwojem władz umysłowych spotykamy jeszcze w wieku XVIII. Johann Bernhard Basedow wydawał między r. 1770 a 1780 publikacje w formie czasopisma pt. „Paedagogische Unterhandlungen", w których umieszczał swe obserwacje nad rozwojem dzieci. Prof. Dietrich Tiedemann z Marburga ogłosił w r. 1787 obserwacje nad swoim synem w dziele *Spostrzeżenia nad rozwojem władz duchowych dzieci*. Podobne spostrzeżenia zawiera praca Necker de Saussure: *Wychowanie stopniowe, czyli bieg życia*. Ale prace te,

[80] „Ruch Pedagogiczny", R. 1: 1912, nr 1, s. 9–12; nr 2, s. 34–38; nr 3, s. 57–61; nr 4, s. 80–84; nr 5, s. 93–96; nr 6, s. 108–116.

jak również i późniejsze studia o dziecku, ogłoszone w połowie XIX stulecia jak *Historia rozwoju duszy dziecka* [Johanna Eliasa] Loebischa (1841) i [Bertholda] Sigismunda *Dziecko i świat* (1854) mimo niektórych ciekawych przyczynków do poznania duszy dziecięcej noszą jeszcze na sobie cechy dyletantyzmu.

W drugiej połowie XIX wieku wydaje filozof niemiecki Gustaw Fechner[81] dzieło *Elemente der Psychophysik* (1860). Nazwa „psychofizyka" utworzona przez Fechnera oznacza naukę, zajmującą się wykazaniem stosunków, jakie zachodzą między naturą fizyczną a psychiczną. Fechner stara się udowodnić, że każdy fakt, zachodzący w świecie fizycznym ma swój odpowiednik w świecie psychicznym. Pod wpływem teorii Fechnera rozpoczynają się badania nad stosunkiem czuć do podniet fizycznych, fizjologia staje się nauką pomocniczą psychologii, a indukcyjna metoda badania używana w naukach przyrodniczych znajduje coraz szersze zastosowanie także w badaniach psychologicznych. Pod wpływem teorii ewolucji rozpoczynają się badania nad pierwszymi objawami życia psychicznego u niemowląt, powstaje nowa gałąź psychologii: psychologia dziecka, opierająca się podobnie jak psychologia eksperymentalna w ogóle na eksperymencie, statystyce i na systematycznych obserwacjach.

Na podstawie systematycznych obserwacji opiera się wydana w r. 1878 książka *Pierwsze trzy lata dziecka*, Bernarda Péreza, który psychologię dziecka wprowadza na tory naukowe, właściwym zaś twórcą tej umiejętności jest psycholog i fizjolog niemiecki Preyer. Dzieło jego *Dusza dziecka. Obserwacje nad rozwojem człowieka w pierwszych latach życia* (1881) jest rezultatem systematycznych badań, które autor z wielką ścisłością przeprowadził nad swym synem. Późniejsi psychologowie jak Baldwin (*Rozwój duszy dziecka i rasy*) zastosowali w psychologii prawo biogenetyczne, na mocy którego rozwój umysłowy pojedynczego człowieka przedstawia w skróceniu historię rozwoju duchowego całej ludzkości.

Badania doświadczalne prowadzone na szeroką skalę rozpoczynają się od chwili, kiedy znakomity filozof i psycholog niemiecki Wilhelm Wundt założył w Lipsku pierwsze laboratorium psychologii doświadczalnej (1879). Pod wpływem badań Wundta powstaje

[81] Gustav Theodor Fechner (1801–1887) – niemiecki psychofizyk i filozof, jeden z pionierów eksperymentalnych studiów naukowych nad zjawiskami psychicznymi.

zrazu w Stanach Zjednoczonych Pół[nocnej] Ameryki, a następnie w różnych krajach europejskich tendencja, zmierzająca do wyzyskania eksperymentu psychologicznego w praktyce: w wychowaniu i nauczaniu. Doświadczenie znajduje zastosowanie w szkole; między r. 1880 a 1890 znaczna liczba pracowników, wśród nich wielu uczniów Wundta, zajmuje się eksperymentalnym badaniem fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka.

Jednym z pierwszych uczniów Wundta był Amerykanin Stanley Hall, który po powrocie do swej ojczyzny zapoczątkował nowoczesny ruch pedagogiczny, rozwijający się odtąd w Stanach Zjednoczonych tak potężnie, że wywiera wpływ na Europę.

Otrzymawszy katedrę psychologii i pedagogiki w uniwersytecie w Baltimore, założył tu Hall pierwsze w Ameryce laboratorium psychologiczne. W licznych rozprawach i specjalnym czasopiśmie, poświęconym psychologii eksperymentalnej dowodzi amerykański pedagog konieczności oparcia wychowania na systematycznych badaniach nad dziećmi i w tym celu domaga się kreowania katedr pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka. Myśl jego urzeczywistniła się wkrótce; nowo założony uniwersytet Clarka w Worcester (stan Massachusetts), którego prezydentem został Hall, staje się ogniskiem nowej pedagogiki. W uniwersytecie tym powstaje osobny wydział psychologiczno-pedagogiczny, w którym kształci się spory zastęp przyszłych badaczy.

Faktem wielkiej doniosłości dla spopularyzowania nowych idei wychowawczych i organizacji sił pracujących na polu pedagogiki i psychologii jest powołanie w roku 1893 do życia Narodowego Towarzystwa Badania Dzieci. Pierwszym przewodniczącym obrano Halla. W towarzystwie tym opracowuje się zebrane za pomocą kwestionariuszy materiały statystyczne, odnoszące się do rozmaitych kwestii z dziedziny fizycznego i psychicznego rozwoju dzieci, i odnośne prace towarzystwa ogłasza się w specjalnym piśmie. W kilka lat później powstaje pierwsze laboratorium pedagogiki eksperymentalnej, założone w Chicago (1899).

Nauka o dziecku, którą Amerykanin Chrisman nazwał „pedologią", zainteresowała w pierwszym rzędzie nauczycielstwo wszelkiej kategorii. Nauczyciele amerykańscy zbierają różne dokumenta z życia dzieci (rysunki, zabawki, wyroby z drzewa, gliny itp.), dane statystyczne, odnoszące się do różnych kwestii wychowania i nauczania,

badają wpływ środowiska na dziecko itd. Hasło oparcia wychowania na ścisłych badaniach znajduje wśród nauczycielstwa gorących zwolenników i w różnych miastach amerykańskich powstają sekcje Narodowego Towarzystwa Badania Dzieci.

Wzmagający się ruch na polu „nowej" pedagogiki w Stanach Zjednoczonych w ostatnich dwu dziesiątkach ubiegłego stulecia wywarł silny wpływ na Europę. Na wzór amerykańskiego Towarzystwa tworzą się we wszystkich kulturalnych państwach zrzeszenia, mające na celu skierowanie wychowania młodych pokoleń na nowe tory.

Eksperymentalnej pedagogice i psychologii dziecka poświęconą jest obecnie nadzwyczaj bogata literatura; nauka o dziecku różniczkuje się coraz bardziej, powstają nowe odgałęzienia tej umiejętności, że wspomnę tylko o pedagogice patologicznej, uwzględniającej młodzież anormalnie rozwiniętą tak pod względem fizycznym, jak i psychicznym, o pedagogice, rozpatrującej warunki, w jakich wychowują się dzieci wielkomiejskie (*Grossstadtpädagogik*), o pedagogice społecznej i indywidualnej.

Płodną pracę na każdym polu współczesnego wychowania rozwijają Niemcy. Zainteresowanie się kwestiami pedagogicznymi w Niemczech istnieje nie tylko wśród uczonych specjalistów, nauczycieli i lekarzy szkolnych, ale także i szerokie warstwy ludności coraz większą zwracają uwagę na sprawy wychowania i biorą czynny udział w towarzystwach, których celem dobro i szczęście dziecka, a więc i całego społeczeństwa.

Znamienną cechą wspaniałego wprost rozwoju nowoczesnej pedagogiki jest powstawanie coraz to większej ilości nowych towarzystw poświęconych sprawie wychowania, co umożliwia podział pracy w rozległej dziedzinie pedagogicznej. Jedne z tych związków mają charakter teoretyczny; celem ich naukowe badania różnorodnych problemów pedagogicznych i psychologicznych. Drugie dążą do rozbudzenia i pogłębienia interesu dla sprawy wychowania i nauczania wśród szerokich sfer ludności, inne wreszcie zajmują się młodzieżą opóźnioną w rozwoju fizycznym i umysłowym, aby i te upośledzone jednostki uzbroić odpowiednio do przyszłej walki o byt i uchronić społeczeństwo od plenienia się wśród niego pasożytnictwa.

W Niemczech istnieje obecnie 38 towarzystw, instytutów i laboratoriów pedagogiczno-psychologicznych, które mają do dyspozycji 25 czasopism i 8 periodycznych wydawnictw źródeł i broszur

z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, ponadto ogłaszają niektóre towarzystwa swe roczniki. Ma się rozumieć, że oprócz tego cała pedagogiczna prasa niemiecka, wykazująca według zestawienia w „Roczniku Pedagogicznym" za rok 1910 („Pädagogischer Jahresbericht") imponującą liczbę 441 czasopism pedagogicznych, roztrząsa poszczególne tematy z psychologii i pedagogiki doświadczalnej.

Z dawniejszych zrzeszeń zasługuje na uwagę istniejące od przeszło 50 lat Towarzystwo Pedagogiki Naukowej (Verein für Wissenschaftliche Pädagogik) w Lipsku, na którego czele stoi znany pedagog Wilhelm Rein[82]. Pedagogiką ze szczególnym uwzględnieniem jej stosunku do filozofii zajmuje się Wolny Związek Pedagogiki Filozoficznej" (Freie Vereinigung für Philosophische Pädagogik), utworzony w r. 1893.

W r. 1895 powstało Niemieckie Towarzystwo Badań nad Dziećmi, które od 1896 r. wydaje czasopismo pt. „Zeitschrift für Kinderforschung", poświęcone głównie patologii pedagogicznej. Pismo to zawiera obfity i nader interesujący materiał, dotyczący psychologii, kształcenia i wychowania dzieci anormalnych i organizacji „szkół pomocniczych" (*Hilfsschulen*).

Badaniami psychologicznego rozwoju dziecka zajmuje się Towarzystwo Psychologii Dziecka (Verein für Kinderpsychologie), założone w Berlinie w r. 1900. Prace członków tego towarzystwa ogłaszane są w piśmie „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik", które wydaje najwybitniejszy obecnie w Niemczech przedstawiciel pedagogiki doświadczalnej Ernest Meumann.

Badania nad rozwojem wrażeń zmysłowych, wyobrażeń, mowy, myślenia, czucia i woli, ruchów dowolnych i mimowolnych, zdolności natury intelektualnej, etycznej i estetycznej, badania nad objawami dziedziczności, zmęczenia wchodzą w zakres działalności Towarzystwa Psychologii Dziecka, którym kieruje wybitny psycholog dr Th[eodor] Ziehen.

Celem naukowego opracowania przyrodniczych podstaw wychowania i nauczania zawiązało się w r. 1906 Towarzystwo Pedagogiczno-Psychiatrycznych Badań (Gesellschaft für Pädagogisch-Psychiatrische Forschung) z siedzibą w Dreźnie.

---

[82] Wilhelm Rein (1847–1929) – niemiecki pedagog związany z Uniwersytetem w Jenie, kontynuator idei dydaktycznych Jana Fryderyka Herbarta.

W r. 1911 powstał w Stuttgarcie „Związek Pracy Pedagogicznej" (Pädagogische Arbeitsgemeinschaft), w którym członkowie przygotowują się przez poznanie metod badania i przez gruntowne studia nad dotychczasowym dorobkiem w dziedzinie nauki o dziecku do samodzielnej pracy. Główny nacisk kładzie się tu na poznanie rozwoju mowy dziecka, uzdolnienia do rysunków, pojęć liczbowych, ideałów dziecięcych, problemu zeznań (*Aussageproblem*) i wzajemnych stosunków, jakie zachodzą między różnymi typami umysłowymi.

Istnieją też towarzystwa, których członkowie pracują wyłącznie na polu psychologii eksperymentalnej, jak towarzystwa psychologiczne w Monachium, Berlinie i innych miastach.

Nadzwyczaj dodatnim objawem jest żywy udział w nowoczesnym ruchu pedagogicznym ze strony nauczycielstwa ludowego. W łonie wszystkich prawie organizacji zawodowych istnieją specjalne sekcje pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka, a dotychczasowe wyniki pracy nauczycieli ludowych na tym polu spotkały się z zasłużonym uznaniem na I kongresie niemieckim w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku, który się odbył ubiegłego roku w Dreźnie.

Wspomnę tu o sekcji psychologii fizjologicznej, utworzonej w Miśnieńskim Związku Nauczycielskim, o towarzystwie pedagogiki ścisłej w łonie berlińskiej organizacji i o Towarzystwie psychologii pedagogicznej we wrocławskim związku nauczycielskim. Członkowie tych sekcji uprawiają studia z dziedziny psychologii i pedagogiki doświadczalnej, pracują nad charakterystyką typów dziecięcych, czynią obserwacje nad młodzieżą w okresie dojrzewania, zbierają daty statystyczne w szkołach itp.

O poważnej pracy naukowej nauczycielstwa ludowego świadczy też założony w 1906 r. z inicjatywy organizacji zawodowej Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Lipsku, którym kieruje prof. uniwersytetu dr [Max] Brahn[83]. Zakład ten subwencjonują saskie organizacje nauczycielskie i ministerstwo oświaty. Podobny instytut powstał też przed niespełna dwoma laty w Monachium; na cele tej instytucji ofiarował związek nauczycielstwa bawarskiego 13 500 marek, głównie dla zakupienia aparatów do badań, a gmina udzieliła ubikacji, potrzebnych na pomieszczenie instytutu.

---

[83] Max Brahn (1873–1944) – niemiecki psycholog, autor prac *Experimentelle und physiologische Psychologie in der Pädagogik* (1900), *Experimentelle Pädagogik* (1910).

Obydwa te zakłady wyposażone są w laboratoria, w których nauczyciele przeprowadzają badania z zakresu psychologii dziecka. Ponadto urządza się w Instytucie specjalne kursa wakacyjne dla nauczycieli, seminaria, w których się omawia aktualne kwestie pedagogiczne na podstawach naukowych, gromadzi się środki naukowe i zbiory dokumentów, jako materiały do opracowania historii rozwoju dziecka.

Terenem, na którym się odbywa sprawdzanie wartości nowych metod nauczania, jest tzw. „szkoła próbna" (*Versuchsschule*), założona w r. 1910 w Monachium.

W Berlinie powołano do życia w r. 1908 Centralne Ognisko Pedagogiczne Niemieckiego Związku Nauczycielskiego (Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins). Koszta utrzymania „Ogniska" ponosi organizacja zawodowa, obejmująca nauczycielstwo ludowe całego państwa. Zadaniem tej instytucji jest gromadzenie i systematyczne opracowywanie wybitnych dzieł z dziedziny współczesnego ruchu pedagogicznego, krytyka i wypróbowywanie projektów reformatorskich, wpływanie na władze szkolne celem pozyskania ich dla dostatecznie umotywowanych projektów reformy wychowania i nauczania, które by w ten sposób znalazły zastosowanie praktyczne. Centralne ognisko wydaje roczniki, informujące o stanie poruszanych kwestii pedagogicznych i o faktycznym przeprowadzeniu reform szkolnych.

Dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej wśród szerokich sfer ludności i budzenia interesu dla kwestii wychowania i nauczania istnieje w Hamburgu od r. 1909 Związek Reformy Szkolnej (Bund für Schulreform), którego organem jest czasopismo „Der Säemann" (Lipsk). Związek reformy szkolnej, posiadający 34 filii, rozsianych po miastach niemieckich, dąży do zrealizowania swych celów za pomocą różnych środków, z których najważniejsze są: krytyczne i obiektywne przedstawienie faktycznych stosunków na polu szkolnictwa, sprawozdania z rezultatów badań pedagogiczno-psychologicznych, jako też z przeprowadzonych prób za pomocą nowych metod nauczania i wychowania. Towarzystwo to występuje z inicjatywą wprowadzania reform szkolnych wobec miarodajnych czynników.

Związek Niemieckich Szkół Pomocniczych (Verband Deutscher Hilfsschulen) rozwija energiczną działalność na polu wychowania młodzieży opóźnionej w rozwoju fizycznym i umysłowym. Jednym

z najwybitniejszych pracowników w tej dziedzinie jest J[ohannes] Trüper[84], dyr[ektor] wychowawczego zakładu dla młodzieży anormalnej w Sophienhöhe koło Jeny i redaktor wyżej już wspomnianego czasopisma „Zeitschrift für Kinderforschung". Kwestią kształcenia dzieci anormalnych zajmuje się też periodyczne wydawnictwo „Beiträge zu Kinderforschung und Heilerziehung", wychodzące w Langensalza; dotychczas ukazało się 95 numerów tego wydawnictwa. Oprócz tego kilka jeszcze czasopism poświęconych jest wyłącznie sprawie wychowania dzieci niedorozwiniętych, jak „Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger" (Halle), „Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des Jugendlichen Schwachsinns auf wissenschaftlicher Grundlage" (Jena), „Die Hilfsschule" (Halle), „Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie" (Berlin) pod redakcją Ziehena.

Z powyższego zestawienia okazuje się, że „nowa" pedagogika znalazła w Niemczech nadzwyczaj podatny grunt, że najwybitniejsze tam umysły w świecie naukowym poświęciły sprawie wychowania swą wiedzę i talent, pracując bądź to nad teoretycznym uzasadnieniem współczesnych problemów pedagogicznych i psychologicznych, bądź też nad wprowadzeniem nowych idei wychowawczych w życie praktyczne. Całe niemal społeczeństwo współdziała w urzeczywistnieniu ideału pedagogicznego, którym jest wychowanie człowieka fizycznie, intelektualnie i moralnie zdrowego – człowieka wolnego.

Pedagogika eksperymentalna i psychologia dziecka, która tak pochłania umysły współczesnego świata pedagogicznego w Niemczech, przyczyniła się też do powstania prądów reformatorskich we Francji, gdzie pomimo coraz powszechniejszej emancypacji na polu politycznym, społecznym i religijnym, w dziedzinie wychowania panuje aż do najnowszych czasów duch obcy nowoczesnemu życiu narodu, gdzie szkoła stoi z dala od tego życia i opiera się na przestarzałych poglądach o fizycznej i duchowej naturze dziecka.

Toteż przedstawiciele „nowej" pedagogiki we Francji musieli przez dłuższy czas ciężkie staczać walki z uprzedzeniami, z tradycyjnymi nawykami pedagogów i z czynnikami oficjalnymi, które jak zresztą i gdzie indziej najdłużej opierają się wszelkim reformom.

---

[84] Johannes Trüper (1855–1921) – niemiecki pedagog, autor cenionych prac naukowych, w tym *Zur pädagogischen Pathologie und Therapie* (1896), *Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben* (1902).

Francuzi, którzy w nowoczesnym ruchu pedagogicznym odznaczają się głębokimi i oryginalnymi pomysłami, którzy zapoczątkowali psychologię dziecka (Pérez), nie cieszą się jak Niemcy imponującymi rezultatami na polu „nowej" pedagogiki; Niemcy dzięki swej znanej pracowitości i systematyczności, której brak narodom romańskim, zdobyli sobie pierwsze miejsce w świecie naukowej pedagogiki. Uczeni francuscy, twórcy nowych dziedzin wiedzy, nie zdołali wyzyskać swych pomysłów; uczynili to Niemcy, którzy swą mrówczą pracą rozszerzają naukę, opartą na podwalinach genialnych nieraz zdobyczy umysłu francuskiego.

Zainteresowanie się psychologią dziecka budzi się we Francji pod wpływem prac [Théodule'a-Armanda] Ribota[85], który w Kolegium francuskim wykłada zasady i metody psychologii fizjologicznej. Prace Péreza o rozwoju i wychowaniu dziecka w pierwszych latach jego życia, Queyrata o zdolności abstrakcyjnej, wyobraźni i logice dziecka i inne przyczyniają się do rozwoju systematycznych badań z zakresu pedagogiki eksperymentalnej.

Chcąc mówić o rozwoju „nowej" pedagogiki we Francji, musimy w pierwszym rzędzie poświęcić swą uwagę teoretycznej i praktycznej działalności Alfreda Bineta, najwybitniejszego w ostatnich lat dziesiątkach psychologa i pedagoga francuskiego.

W r. 1889 powstaje pierwsze we Francji laboratorium psychologiczne przy Sorbonie pod kierownictwem Bineta. Rezultaty badań i liczne studia z zakresu psychologii umieszczone są w „Roczniku Psychologicznym" („L'Année psychologique"), założonym w roku 1894. W ostatnich latach poświęca Binet coraz więcej miejsca w swym czasopiśmie pracom z zakresu badania psychologii dziecka; badania te, przeprowadzane nie tylko w laboratorium, ale i w szkołach paryskich nabierają znaczenia praktycznego i posuwają pedagogikę doświadczalną naprzód.

Binet był przede wszystkim teoretykiem, usiłował jednakowoż swe teorie stosować w praktyce. Kiedy z inicjatywy znakomitego pedagoga [Ferdinanda] Buissona[86] i Ribota powstaje w r. 1901 Towarzystwo Wolne Badań Psychologicznych nad Dziećmi z siedzibą w Paryżu

---

[85] Théodule Armand Ribot (1839–1916) – francuski filozof i psycholog, napisał prace *De la personnalité* (1885), *La Psychologie de l'attention* (1888).

[86] Ferdinand Buisson (1841–1932) – francuski pedagog i działacz polityczny, w 1927 r. otrzymał pokojową Nagrodę Nobla.

(Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant), Binet obejmuje kierownictwo młodą inicjatywą i rozwija tu energiczną działalność do ostatnich chwil swego życia. Towarzystwo zajmuje się badaniami różnych problemów fizycznego i duchowego rozwoju dziecka, które przeprowadza bądź w szkołach, bądź też we własnym laboratorium pedagogicznym, urządzonym przy jednej ze szkół ludowych w Paryżu. W szczególności przeprowadzają tu pomiary antropometryczne, badania nad pamięcią i metodami uczenia się, nad sugestią, wyobraźnią, zmęczeniem umysłowym, nad rozwojem intelektualnym. Zajmuje się też kwestią wychowania dzieci anormalnych, gromadzi za pomocą kwestionariuszy materiał, oświetlający różne kwestie, odnoszące się do życia dzieci francuskich. Towarzystwo wydaje własny organ „Bulletin mensuel de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant".

Binet, pragnąc nadać pedagogice i psychologii eksperymentalnej charakter rodzimy, starał się niezależnie od psychologów niemieckich, w szczególności od Wundta, wytworzyć we Francji własną szkołę. Wundt i jego szkoła, stojąc na stanowisku, że doświadczalne badania nad wyższymi władzami duchowymi nie przyniosą rezultatów, zajmuje się głównie badaniem prostych procesów psychicznych; Binet natomiast twierdzi, że zbadanie za pomocą eksperymentu skomplikowanych funkcji duchowych, jak uwagi, pamięci, kojarzenia, inteligencji itp., jest możliwym. Wychodząc z tego założenia, badał Binet wspólnie z drem Simonem rozwój umysłowy dzieci szkół paryskich i stworzył oryginalną metodę tzw. „metryczną skalę inteligencji".

Binet zdołał też obudzić żywe zainteresowanie się nowymi prądami pedagogicznymi wśród szerokich sfer nauczycielstwa francuskiego. Współpracownikami znakomitego psychologa są nauczyciele ludowi. W przeciwieństwie do psychologa amerykańskiego Wil[liama] Jamesa, który wygłosił paradoksalne zdanie, że dla nauczyciela znajomość psychologii jest zbyteczna, a przynajmniej może się ona ograniczyć do minimum, Binet uznaje, że wykształcenie psychologiczne nauczyciela podnosi znacznie wartość jego pracy wychowawczej i pogłębia ją. Powinno się zachęcać nauczycieli do studiów z zakresu psychologii, aby w ten sposób zdobyli odpowiednie przygotowanie i uzdolnienie do czynienia samodzielnych obserwacji i eksperymentów, co jest znakomitym środkiem trwałego zamiłowania do zawodu i ustrzeżenia nauczyciela od szablonu i bezmyślnej

rutyny. Znakomity pedagog domaga się też z tego względu, aby władze popierały usiłowania uczonych i nauczycieli, którzy zajmują się badaniami nad fizycznym i umysłowym rozwojem dzieci szkolnych i tym samym zdobywają praktyczne wskazania dla podniesienia szkolnictwa francuskiego i skierowania pracy wychowawczej na właściwe tory.

Podobnie jak w Niemczech, tak i we Francji troszczy się społeczeństwo o podniesienie stosunków higienicznych w szkole i o wychowanie dzieci anormalnych. W r. 1902 zawiązała się w Paryżu Liga Francuska Higieny Szkolnej (Ligue française pour l'hygiène scolaire), a w Lyonie powstała instytucja, zajmująca się wychowaniem dzieci anormalnych (Oeuvre de l'enfance anormale).

Metoda badania inteligencji Bineta oddaje wielkie usługi, gdy rozchodzi się o zbadanie stanu umysłowego dzieci spóźnionych w rozwoju, umożliwia ona niejako postawienie diagnozy i ułatwia w ten sposób stosowanie odpowiednich środków w wychowaniu i kształceniu dzieci anormalnych. Dzięki usilnym staraniom Bineta powstały przy współudziale inspektora szkolnego w Paryżu Belota „klasy pomocnicze" (zwane we Francji *classes de perfectionnement* dla młodzieży anormalnej).

Wpływ znakomitego uczonego rozszerzył się poza granicami Francji i przyczynia się do rozwoju pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka w Szwajcarii romańskiej i w Belgii.

Oprócz niemieckiego towarzystwa higieny szkolnej (Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege) i związku psychoanalitycznego w Zurychu (1910) istnieje w Szwajcarii Pedagogiczne Stowarzyszenie w Genewie (Société pédagogique genevoise) i seminarium psychologii pedagogicznej wraz z laboratorium przy uniwersytecie genewskim, istniejącym od r. 1892 pod kierownictwem wybitnego psychologa francuskiego prof. Éd[ouarda] Claparède'a. Wydaje on od roku 1901 czasopismo pt. „Archives de psychologie".

Nadzwyczajnym poparciem społeczeństwa i władz cieszy się „nowa" pedagogika w Belgii, gdzie przyjęto powszechnie termin „pedologia" na oznaczenie nauki o dziecku. Belgia jest klasycznym krajem eksperymentów i prób z zakresu różnych umiejętności, a zdanie to można również zastosować, gdy się ma na myśli nowoczesne prądy reformatorskie w dziedzinie pedagogii.

Pierwsze w Belgii laboratorium pedologiczne powstało w Antwerpii (1899) dzięki zabiegom byłego nauczyciela ludowego dra

Schuytena, który też kieruje tą instytucją i wydaje czasopismo w języku flamandzkim: „Paedologisch Jaarboek". W laboratorium, utrzymywanym kosztem gminy, przeprowadza Schuyten badania psychologiczne nad dziećmi szkół miejskich celem uzyskania podstaw dla pedagogiki naukowej. Z jego inicjatywy zawiązało się też w Antwerpii towarzystwo pedologiczne w roku 1902.

Wielkie zasługi dla rozwoju pedologii położyła rodaczka nasza dr Józefa Joteykówna, kierowniczka laboratorium psycho-fizjologicznego w uniwersytecie brukselskim. W zakres prac laboratoryjnych wchodzą też badania nad psychologią dziecka, a materiały i studia z tego zakresu ogłaszane są w czasopiśmie „Revue psychologique", które wydaje dr Joteykówna.

W dążeniach swych, mających na celu ugruntowanie i coraz większe rozpowszechnienie nowej nauki zwróciła też znakomita rodaczka nasza swą uwagę na kształcenie nauczycieli ludowych. Będąc przekonaną, że badania pedologiczne znajdą gorące poparcie i współdziałanie ze strony nauczycielstwa, domagała się uwzględnienia młodej umiejętności w programie nauk seminaryjnych. Dzięki tym zabiegom powstały w dwóch seminariach belgijskich, w Monsie i Charleroi laboratoria pedologiczne, gdzie pod kierunkiem Joteykówny kandydaci i kandydatki naucz. przeprowadzają badania. Niestrudzona pracowniczka urządza oprócz tego wakacyjne kursa pedologiczne w Brukseli, na które uczęszczają nauczyciele różnych narodowości i głównie dzięki jej zabiegom odbył się w stolicy Belgii w roku 1911 I kongres pedologiczny, który zgromadził przeszło 600 uczestników, uczonych, lekarzy i nauczycieli z trzech części świata.

Oprócz wymienionych wyżej instytucji jest jeszcze w Brukseli Towarzystwo Pedagogiczne (Société de Pédagogie), Belgijskie Towarzystwo Pedotechniczne (Société belge de Pédotechnie) i Instytut socjologiczny Solvaya, w łonie którego istnieje sekcja badań socjologicznych nad dzieckiem i sekcja psychologiczna.

Spośród narodów romańskich obok Francuzów i Włosi żywy biorą udział w rozwoju nowoczesnej myśli pedagogicznej. Już w latach osiemdziesiątych wydają Włosi dzieła, poświęcone psychologii dziecka. Nauka ta rozwinęła się we Włoszech głównie pod wpływem antropologii; badania nad początkami sztuki, nad mową ludzką, nad rozwojem pojęć itp. wykazały wiele analogii między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym. Kwestie te rozpatrują dzieła, jak *Sztuka*

dziecka [Corrado] Ricciego[87] (1887), *Zabawy dziecka* [Giovanniego Antonia] Colozzy'ego, *Antropologia* [Constantino] Melziego i inne. Paulina Lombroso, córka słynnego psychopatologa i antropologa, zajmuje się badaniami nad rozwojem pojęć dzieci. Przez dłuższy czas bada ona zakres pojęć dzieci metodą, którą nazywa „badaniem ewolucji myśli dziecka". Badania nad zakresem pojęć dzieci przeprowadzono już przedtem w Niemczech i Ameryce, ale odnosiły się one tylko do dzieci w chwili zapisania ich do szkoły. „Inwentarz duchowy" dziecka miał być punktem wyjścia dalszego racjonalnego nauczania. Lombroso nie zadowala się jednorazowym zbadaniem zasobu pojęć umysłowych, ale po raz pierwszy przeprowadza systematyczne studia nad rozwojem procesu wyobrażeniowego i nad pojmowaniem znaczenia wyrazów przez dzieci.

Systematyczne badania z zakresu pedagogiki doświadczalnej i psychologii uprawia się w Laboratorium psychologicznym założonym przez Ugo Pizzoliego[88] w Mediolanie w r. 1908. Sprawozdania z prac laboratoryjnych umieszczone są w czasopiśmie: „Bollettino dell'Instituto di Pedagogia Sperimentale".

Od r. 1907 istnieje w Rzymie Związek Narodowy Badań Pedagogicznych", którego organem jest „Przegląd Pedagogiczny" („Rivista Pedagogica"), a w uniwersytecie rzymskim sekcja pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka pod kierunkiem wybitnych uczonych Sante de Sanctisa i Ferreriego.

Wychowaniem dzieci anormalnych zajmuje się Towarzystwo Medyko-Pedagogiczne w Rzymie (od r. 1898), któremu przewodniczy de Sanctis. Towarzystwo wydaje specjalne czasopismo, poświęcone sprawie wychowania dzieci upośledzonych.

Wreszcie wspomnieć trzeba o wybitnym pedagogu włoskim Angelo Mosso[89], którego dzieła, poświęcone sprawie wychowania fizycznego i badaniom nad zmęczeniem wyszły także w tłumaczeniu polskim.

---

[87] Corrado Ricci (1858–1934) – włoski archeolog i historyk sztuki.

[88] Ugo Pizzoli (1863–1934) – włoski uczony, inicjator łączenia w badaniach nad dzieckiem wiedzy pedagogicznej z wiedzą z psychologii eksperymentalnej oraz z medycyny i antropologii.

[89] Angelo Mosso (1846–1910) – włoski fizjolog i pedagog, autor znanych w świecie naukowym prac, jak m.in. *Saggio di alcune ricerche fatte intorno all'accrescimento delle ossa* (1870), *Osservazioni sui movimenti del cervello di un idiota epilettico* (1877).

W Anglii rozwija się początkowo nauka o dziecku głównie pod wpływem prądów pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych. Na wzór amerykańskiego powstaje w Londynie w r. 1894 Towarzystwo Brytyjskie Badania Dzieci (British Child Study Association), które ma sekcje w wszystkich większych miastach angielskich. Organem towarzystwa jest czasopismo „Child-Study", wychodzące od 1899 r. Naukę o dziecku posunęły naprzód prace wybitnych psychologów angielskich, szczególniej dzieła Romanesa, J. Sully'ego i Galtona, tłumaczone na różne języki.

Z dawniejszych towarzystw poświęconych wychowaniu dziecka zasługuje na uwagę Towarzystwo Froeblowskie (The Froebel Society) w Londynie, które się zajmuje dziećmi w wieku przedszkolnym. Zadania i cele tego towarzystwa popiera organ „Child-Life". Przed czterema laty zawiązało się w Londynie jedyne w swoim rodzaju towarzystwo eugeniczne (The Eugenics Education Society), które wydaje specjalne czasopismo: „The Eugenics Review".

Towarzystwo to uprawia studia, odnoszące się do problemów dziedziczności, zajmuje się kwestiami wychowania z punktu widzenia eugeniki z uwzględnieniem stosunków, jakie zachodzą między rozwojem nauk biologicznych a reformami społecznymi.

Sekcja pedagogiki naukowej, utworzona w łonie Brytyjskiego Towarzystwa Popierania Umiejętności, prowadzi systematyczny przegląd metod i rezultatów badań nad psychicznymi i fizycznymi czynnikami wychowania, a czasopismo „Higiena Szkolna" („School Hygiene"), wydawane w Londynie od 1910 poświęcone jest sprawom higieny szkolnej i wychowania dzieci opóźnionych w rozwoju.

Z innych krajów europejskich, które żywy biorą udział w współczesnym ruchu reformatorskim zasługują jeszcze na uwagę Holandia, Rosja i Austro-Węgry, a z państw azjatyckich Japonia.

W Holandii istnieje obecnie sześć stowarzyszeń, poświęconych sprawom badania dzieci, wychowaniu dzieci anormalnych, popularyzacji wiedzy pedagogicznej wśród szerszych sfer ludności i kwestii reformy szkolnej.

Z ważniejszych wymieniamy Towarzystwo Badań nad Dziećmi, Towarzystwo Pedologiczne (od 1903 r.) w Amsterdamie i Instytut Medyczno-Pedagogiczny w Arnheimie, zajmujący się sprawą wychowania dzieci nerwowych i umysłowo upośledzonych. Trzy czasopisma: „Het Kind" („Dziecko"), „School en Leven" („Szkoła i Życie")

i Organ Towarzystwa Dzieci Anormalnych (w Amsterdamie) rozpatrują kwestie z zakresu nauki o dziecku.

Jednym z pierwszych pedagogów eksperymentalnych nie tylko w Rosji, lecz w ogóle, jest prof. Sikorski z Kijowa, który już w r. 1879 ogłasza pracę o metodzie badania zmęczenia dzieci. Najwybitniejszymi działaczami na polu pedagogiki i psychologii doświadczalnej w Rosji są obecnie prof. Nieczajew i Bechterew. Pierwszy stoi na czele Towarzystwa Pedagogiki Eksperymentalnej w Petersburgu (założone w r. 1909) i kieruje zarazem Laboratorium pedagogiczno-psychologicznym, drugi zaś jest dyrektorem Instytutu psycho-pedologicznego w Petersburgu i wydaje czasopismo „Westnik Psychologii". Osobne laboratorium psychologiczne istnieje w Akademii Pedagogicznej w Petersburgu. Oprócz tych instytucji istnieje jeszcze w Moskwie Towarzystwo Pedagogiczne, które w r. 1908 otwarło laboratorium pedagogiczno-psychologiczne. Na czele nowoczesnego ruchu pedagogicznego stoją tu Bernstein, prof. Rossolimo i Ignatiew.

Dowodem żywego zainteresowania się nowoczesnymi problemami wychowawczymi w Rosji jest odbyty w r. 1911 kongres pedagogiki doświadczalnej w Petersburgu, gdzie zapadła uchwała, ażeby takie zjazdy odbywały się co dwa lata; najbliższy kongres odbędzie się w roku przyszłym w Moskwie.

Austriackie Towarzystwo Badania Dzieci założone w r. 1906 w Wiedniu rozwija swą działalność w krajach koronnych, zamieszkałych przez ludność niemiecką. Czasopisma specjalnego nie ma; wychodzą tylko w Wiedniu dwa pisma, poświęcone przeważnie sprawie wychowania i badania dzieci anormalnych „Eos" (od r. 1906) i „Heilpädagogische Elternzeitung".

W Czechach stoi na czele nowoczesnego ruchu pedagogicznego [František] Czada [Čáda] prof. uniw[ersytetu] w Pradze. Artykuły z zakresu pedagogiki i psychologii eksperymentalnej pomieszczają „Rozhlédy Pedagogicke" i „Beseda Učitelská".

Węgierskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi założone w Budapeszcie w r. 1906 okazuje dzięki energicznej działalności dra Nagya, dyr. seminarium naucz., wielką żywotność: wydaje czasopismo „Gyermek" („Dziecko"), wraz z dwoma dodatkami w języku niemieckim i francuskim, które w krótkich artykułach informują zagranicę o stanie „nowej" pedagogiki na Węgrzech, założyło Muzeum Pedologiczne w Budapeszcie (1910), a w innych miastach węgierskich zakłada swe filie.

W Budapeszcie istnieje ponadto laboratorium pedagogiczno-psychologiczne pod kierownictwem prof. Ranschburga i laboratorium pedologiczne w seminarium nauczycielskim, którym kieruje dyr[ektor László] Nagy.

Współczesna Japonia nie pozostaje w tyle na polu nowoczesnego wychowania i w ruchu reformatorskim współzawodniczy z najbardziej kulturalnymi państwami Europy. Już w r. 1897 powstaje w Tokio Towarzystwo Badań nad Dziećmi, które w całym państwie wyspiarskim rozwija energiczną działalność. Na czele towarzystwa, liczącego 1050 członków, stoi prof. Motora. Przedstawicieli swoich wysyła Towarzystwo Badań nad Dziećmi na pedagogiczne kongresy, wydaje od r. 1897 czasopismo „Jido Kenkyu" poświęcone badaniu dziecka z szczególnym uwzględnieniem patologii pedagogicznej i terapii. Rozprawy, umieszczane w tym czasopiśmie, publikuje Towarzystwo w języku angielskim i niemieckim w streszczeniu celem informowania cywilizowanego świata o stanie pedagogiki i psychologii doświadczalnej w Japonii. Przy uniwersytetach japońskich w Tokio i Kioto istnieją laboratoria psychologiczne; rezultaty prac laboratoryjnych ogłasza się w pismach krajowych i zagranicznych.

Przechodzimy z kolei do rozpatrzenia rozwoju „nowej" pedagogiki w Polsce. Z zasadniczym postulatem współczesnego ruchu pedagogicznego na Zachodzie, a mianowicie z żądaniem oparcia całego wychowania na gruntownym poznaniu fizycznych i psychicznych właściwości dziecka, spotykamy się już w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej. K.E.N. w swoich *Ustawach dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane* (1783) poleca nauczycielowi „jaśniej widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich […] [Nauczyciel] starać się o poznanie charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia powinien". Trentowski w swej „Chowannie" zwraca uwagę na doniosłość czynienia obserwacji nad wychowańcem, na psychologiczne podstawy wychowania. „Czytaj w duszy wychowańca – mówi nasz pedagog – stań się względem niego Opatrzności okiem i zważaj go pilnie, w chwilach szczególniej, w których spodziewać się nie może, iż badania twego jest przedmiotem; dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą, pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa" („Chowanna" I, 506). Obowiązkiem nauczycieli

jest – czytamy na innym miejscu „Chowanny" – „spoglądać w wychowańca, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić" (II, 35).

Tak więc Trentowski już w pierwszej połowie XIX stulecia wygłasza zdania, które mogły wychowawców naprowadzić na pomysł robienia spostrzeżeń nad fizycznym i umysłowym rozwojem dziecka od niemowlęctwa i systematycznego notowania swych obserwacji.

Jednakże jeszcze niemal pół wieku od ukazania się „Chowanny" minęło, zanim zasady głoszone przez Trentowskiego poczęły się urzeczywistniać. Myśli wielkiego pedagoga nie wywarły jednakowoż wpływu na nowy kierunek w pedagogice polskiej, bo o „Chowannie" prawie że zapomniano u nas i badania nad rozwojem dziecka, gromadzenie danych z jego życia, rozpoczęły się w Polsce głównie pod wpływem zdobyczy naukowych w dziedzinie pedagogiki u narodów zachodnich.

Prądy reformatorskie ostatnich dziesiątków lat w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, które na Zachodzie wywołały formalny przewrót w poglądach na wychowanie dziecka, odbiły się głośnym echem w Polsce, przede wszystkim w zaborze rosyjskim. Tu rozwija się polska myśl pedagogiczna, która nie tracąc charakteru narodowego, dotrzymuje śmiało kroku postępowi na polu pedagogiki w krajach zachodnich. Po roku ośmdziesiątym zastęp młodych pedagogów w Królestwie Polskim oddaje się z zapałem badaniom ruchu pedagogicznego za granicą i zaznajamia z nim szerszy ogół w czasach, kiedy nowe rozporządzenia rządu zaborczego gnębiły i uniemożliwiały wszelką pracę pedagogiczną w dziedzinie praktycznej. Szczególniejszą zwrócono wtedy uwagę na psychologiczne podstawy pedagogiki; rozbudzenie interesów dla studiów psychologicznych, w szczególności dla psychologii eksperymentalnej, i wykazanie ścisłego jej związku z wychowaniem i nauczaniem, wprowadziły pedagogikę polską na tory nowoczesne.

W czasach, kiedy pod zaborem rosyjskim dzielne jednostki pracują z całym poświęceniem nad rozwojem myśli pedagogicznej i mimo potwornego ucisku gromadzą rezultaty swej pracy, Galicja prawie żadnego nie bierze udziału w nowoczesnym ruchu pedagogicznym. Znamienne, a zarazem smutne to zjawisko, że w tej części Polski, w której zdobyliśmy autonomię na polu wychowania publicznego, w której mamy szkolnictwo polskie i polskie „ministerium oświaty" – c.k. Radę Szkolną Krajową, gdzie naród ma możność

swobodnego rozwoju swej kultury w każdym kierunku, reformatorskie prądy na Zachodzie nie wywołały ani żywszego ruchu w dziedzinie literatury pedagogicznej, ani zainteresowania się problemami „nowej" pedagogiki wśród galicyjskiego nauczycielstwa, nie użyźniły galicyjskiej gleby pedagogicznej, tak gruntownie wyjałowionej wskutek wadliwej gospodarki szkolnej, że z trudem tylko i po upływie wielu jeszcze lat ciężkiej pracy będą się mogły przyjąć i rozwinąć zdrowe rośliny na naszym gruncie pedagogicznym.

Przyczyną tego smutnego zjawiska jest kierownictwo szkolnictwem w latach dziewięćdziesiątych, które było i jest wyrazem pragnień i dążeń stronnictwa, posiadającego niestety dotychczas w swych rękach decydujący wpływ na kierunek pedagogiczny w szkołach galicyjskich, tak ludowych, jak i średnich. Nauczyciel galicyjski przestał zajmować się kwestiami pedagogicznymi, w głębszym tego słowa znaczeniu, o studiach nad współczesną literaturą pedagogiczną na Zachodzie, albo o jakimkolwiek zainteresowaniu się pracą na tym polu w Królestwie ze strony ogółu nauczycielstwa nie ma mowy. Smutny ten stan utrwala się w latach następnych jeszcze silniej wskutek stopniowego obniżania poziomu naukowego i pedagogicznego seminariów nauczycielskich w Galicji.

Myśl nauczyciela galicyjskiego wychowanego w seminariach, wykarmionego przepisami instrukcji R[ady] S[zkolnej] K[rajowej], nie wybiega poza ramy szablonowych przepisów urzędowych. W r. 1893 wydano plany dla szkół ludowych wraz z instrukcją nauczania, która nauczyciela pozbawia wszelkiej samodzielności w jego pracy wychowawczej i dydaktycznej, zakazuje mu myśleć, bo za niego myśli… instrukcja! „Nie wolno nauczycielowi wiadomości tam podanych (w książce do czytania dla kl. V i VI) rozszerzać i rozwijać". Oto dogmat pedagogiczny spadkobierczyni Komisji Edukacji Narodowej, z którym nauczyciel spotyka się co krok w instrukcji Rady Szkol[nej] Krajowej, a jeśli o nim czasami któryś śmielszej natury nauczyciel odważył się zapomnieć, natenczas przypominał mu ono przykazanie katechizmu pedagogicznego inspektor szkolny.

W ten sposób zabito gruntownie wszelką myśl twórczą wśród nauczycielstwa; nie tylko nie pobudzano go do pracy pedagogicznej, ale wszelką inicjatywę ze strony bardziej krytycznych jednostek już w zarodku unicestwiano. A. Szycówna w pracy swej: *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej* wykazuje, że warunki, w jakich

pracowało wówczas nauczycielstwo w szkołach galicyjskich, uniemożliwiały wszelki postęp na polu pedagogiki narodowej – bezduszny szablon i zastój zapanowały powszechnie. „To ograniczenie swobody nauczyciela – mówi A. Szycówna – wpłynęło wprawdzie na ujednostajnienie metody we wszystkich szkołach galicyjskich, wprowadzało pewną systematyczność w rozkładzie materiału, ale było zabójcze dla dalszego postępu: nauczyciel, nie mogąc na jotę odstąpić od podręcznika, zamiast naukę stosować do zdolności, usposobienia uczniów i warunków ich życia, zabijał indywidualność dziecięcą, naginając ją gwałtownie do książki; jednocześnie zanikała własna jego pomysłowość w kierunku pedagogicznym, pozostawała tylko w najlepszym razie wprawa, rutyna dobrego rzemieślnika".

Zupełnie tedy naturalne okazały się następstwa tego systemu. Wobec takich warunków i wobec faktu, że na obu naszych uniwersytetach pedagogika nie cieszy się dotychczas wielkimi względami, nic dziwnego, że o normalnym rozwoju myśli pedagogicznej, stojącej na poziomie nauki europejskiej, w tej dzielnicy Polski mowy być nie mogło. Literatura pedagogiczna ostatnich trzech dziesiątków lat przedstawia się też w Galicji i pod względem ilościowym, i z małymi wyjątkami pod względem jakościowym w stosunku do Królestwa, nadzwyczaj ubogo. W *Bibliografii pedologicznej* wydanej przez A. Szycównę znajdujemy zaledwie 25 tytułów książek oryginalnych i tłumaczonych treści pedagogicznej, które się ukazały w Galicji w ciągu lat trzydziestu (od 1880–1911 r.). Obok dzieł wartościowych [Tadeusza] Żulińskiego, Twardowskiego, Błażka i innych wliczono tu i *Pedagogikę do użytku seminariów i nauczycieli ludowych* M[ieczysława] Baranowskiego[90] i *Zarys higieny szkolnej* i *Na jakie zgubne wpływy narażone jest zdrowie młodzieży w szkole i jak szkoła stara się wpływy te usunąć i ograniczyć?* tegoż autora.

W dziedzinie praktyki zapanował w publicznych szkołach galicyjskich bezduszny szablon i dopiero w dzisiejszej dobie pojawiają się pewne zmiany dodatnie, jak swoboda w używaniu metod – w myśl nowego regulaminu. Ma się rozumieć, że te drobne korzyści pozostaną bez rezultatów tak długo, dopóki nie nastąpi gruntowna reforma kształcenia nauczycieli i całego szkolnictwa.

[90] Mieczysław Baranowski (1851–1898) – galicyjski pedagog, popularyzator wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych.

„Zgubne wpływy" Zachodu omijały Galicję. Jeśli tu i ówdzie pojawia się u nas myśl pedagogiczna, stojąca na poziomie nowoczesnej nauki, budzi się ona głównie pod wpływem ruchu pedagogicznego w Królestwie Polskim albo też dzięki temu, że uczeni polscy spod zaboru rosyjskiego, znani w literaturze pedagogicznej, zmuszeni są z różnych powodów przebywać krótszy lub dłuższy czas w Galicji. O imponujących zdobyczach Zachodu w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka dowiadujemy się dzięki pracom wybitnych autorów w Królestwie Polskim, gdzie obok dzieł oryginalnych o wysokiej wartości z tego zakresu ukazały się tłumaczenia najwybitniejszych pedagogów i psychologów zagranicznych. W Warszawie wyszły tłumaczenia dzieł takich pisarzy, jak [Jean-Marie] Guyau[91], [Edmond] Demolins[92], [James] Sully, [Stanley] Hall, Mosso, Ribot, Pérez, Queyrat, Preyer, Romanes, Thomas, P. Lombroso, Foerster, Le Bon itd.

Praca w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce zaczyna się od streszczenia i tłumaczenia dzieł obcych. Artykuły z tego zakresu pojawiają się już po roku ośmdziesiątym na łamach „Przeglądu Pedagogicznego", czasopisma wychodzącego w Warszawie od r. 1882–1905, które przez przeszło 20 lat swego istnienia w najtrudniejszych warunkach szerzy we wszystkich dziedzinach wychowania i nauczania gruntowną wiedzę, opartą na psychologii i badaniach nad dziećmi.

W ostatnich dwóch dziesiątkach ubiegłego stulecia rząd carski bezwzględnie gnębił szkolnictwo polskie w Królestwie. Nie wolno było w prasie, a w szczególności w „Przeglądzie Pedagogicznym", krytykować rządowego systemu szkolnego, zabronionym było informowanie społeczeństwa w zaborze rosyjskim o szkolnictwie galicyjskim, cenzura skreślała nawet artykuły treści historycznej, rozpatrujące rozwój szkolnictwa w Polsce. Wobec takich warunków mogły się na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" pojawiać prace z zakresu teorii pedagogiczno-psychologicznej, informacje o szkolnictwie zagranicznym, sprawozdania z literatury i artykuły w kwestiach wychowania i nauczania domowego, a już w artykułach odnoszących się do szkolnictwa prywatnego musiano zachować wszelką ostrożność, aby

[91] Jean-Marie Guyau (1854–1888) – francuski pisarz i etyk.

[92] Edmond Demolins (1852–1907) – francuski pedagog, autor znanych dzieł, w tym m.in. *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (1897), *L'Éducation nouvelle: L'École des Roches* (1898).

tych zakładów nie narazić na szykany. Z konieczności więc artykuły z dziedziny teorii miały przewagę nad pracami odnoszącymi się do praktyki pedagogicznej.

Już w początkach lat ośmdziesiątych ubiegłego stulecia pojawiają się w „Przeglądzie Pedagogicznym" rozprawy z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. W pierwszym roczniku tego czasopisma zaznajamia J.Wł. Dawid czytelników z badaniami psychologa francuskiego Péreza, który na podstawie obserwacji nad dwojgiem dzieci zajmuje się rozpatrzeniem wyobrażeń i pojęć niemowląt w wieku 3–7 miesięcy pod względem ilościowym. W innym artykule domaga się Dawid, aby nauczyciel oparł wychowanie na prawach psychologii dziecka. O badaniach Preyera dowiadują się czytelnicy z obszernej rozprawy H[enryka] Wernica[93], która jest streszczeniem dzieła niemieckiego psychologa *Dusza dziecka*. W następnych rocznikach czasopisma znajdujemy prace Dawida w sprawie badań nad pamięcią, wyobraźnią, tworzeniem się pojęć u dzieci, wskazówki co do sposobu badania umysłu dziecięcego według metod, stosowanych w Niemczech i Ameryce, artykuły, streszczające zasady pedagogiczno-psychologiczne J. Sully'ego itd.

W r. 1886 ogłosił Dawid w „Przeglądzie Pedagogicznym" kwestionariusz postrzeżeń, obejmujący 500 pytań, tyczących się fizycznego, intelektualnego i moralnego rozwoju dziecka. Kwestionariusz poprzedza dłuższy wstęp, w którym autor domaga się prowadzenia systematycznych badań ze strony wychowawców. Po odpowiednim wyjaśnieniu znaczenia teoretycznego i praktycznego postrzeżeń nad dzieckiem dla psychologii i wychowania podaje znakomity nasz pedagog wskazówki o sposobie dokonywania obserwacji.

Praca ta – to pierwsze u nas hasło, wzywające rodziców i nauczycieli do gromadzenia danych, tyczących się rozwoju władz fizycznych i umysłowych dziecka we wszystkich okresach jego życia. *Program postrzeżeń* Dawida dawał możność poznania całokształtu badań psychologiczno-pedagogicznych, wykonanie programu jednak, a mianowicie zbieranie odpowiedzi i zużytkowanie materiałów, było utrudnione z powodu rozmiarów kwestionariusza. Wobec tego postanowił Dawid gromadzić materiał częściowo i w „Przeglądzie

[93] Henryk Wernic (1829–1905) – pedagog, tłumacz, pisarz, znawca zachodnioeuropejskiego piśmiennictwa pedagogicznego, autor książek *Przewodnik wychowania* (1868), *Nauka o rzeczach* (1874), *Praktyczny przewodnik wychowania* (1891).

Pedagogicznym", pozostającym od r. 1890 pod jego redakcją, ogłosił w r. 1893 kwestionariusz, odnoszący się tylko do zasobu pojęć dziecka. Na podstawie zebranego materiału wydał książkę pt. *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (Warszawa 1895).

W pracy swej rozpatruje autor najpierw badania, przeprowadzone nad „inwentarzem duchowym" dzieci szkolnych w Niemczech, a mianowicie w Berlinie, Plauen i Annabergu i w Ameryce, w Bostonie; w dalszym ciągu analizuje zasób umysłowy dzieci polskich na podstawie odpowiedzi, zebranych przeważnie przez nauczycieli i nauczycielki w Warszawie. Zbadanych zostało ogółem 520 dzieci w wieku od lat 6–12 lat, pochodzących z sfer uboższych. W dwóch tablicach zestawił autor rezultaty badań, wykazujące, ile przeciętnie przedmiotów ze świata zwierzęcego, roślinnego, wyobrażeń, dotyczących życia człowieka, zjawisk przyrody itd. znane były dzieciom warszawskim. Następnie omawia różnice, jakie co do zasobu wyobrażeń zachodzą między dziećmi niemieckimi, amerykańskimi a polskimi, między dziećmi wyznania katolickiego a żydowskiego, miejskimi a wiejskimi, chłopcami a dziewczętami. Z zebranego materiału wysnuł autor szereg wniosków, mających doniosłe znaczenie wychowawcze i dydaktyczne. Na zasobie pojęć dzieci, nowo wstępujących do szkoły, powinny się oprzeć plany naukowe i metody nauczania. „Jedno z elementarnych wymagań dydaktyki – mówi Dawid – stanowi, że materiał nowy, podawany uczniowi, zastosowany być powinien do jego obecnego poziomu, że rzeczy nowe uczeń przyswaja za pośrednictwem wyobrażeń i pojęć znanych. Im więcej tych wyobrażeń i pojęć uczeń przynosi, tym większą jest jego zdolność przyswajania, czyli zdolność apercepcyjna. Gdy zasób ten jest szczupły, uczeń mniej lub więcej dla nauki jest nieprzystępny, wówczas podawanie mu wiedzy, według wyrażenia St. Halla, jednoznaczne będzie z tym, jak gdyby ktoś z wielkiej beczki przelewał wodę do naczynia o bardzo ciasnej szyjce: wejdzie do niego tylko nieznaczna cząstka płynu […]. Dla nauki początkowej podstawy szukać należy w tym, czego uczeń nabył przed i poza szkołą […]. Należy zatem zbadać rzeczywisty zasób umysłowy uczniów, ażeby do treści posiadanych przezeń wyobrażeń i pojęć zastosować pierwszą naukę".

Kwestią zasobu pojęć dzieci zajmowała się też A. Szycówna, która rezultaty swych badań, przeprowadzonych nad 500 dzieci ze sfer

proletariackich w Warszawie przedstawiła w książce pt. *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12* (Warszawa 1899). Praca Szycówny to niejako dalszy ciąg i uzupełnienie książki *Zasób umysłowy dziecka*. Badania Dawida wykazały, jakie doświadczenia i postrzeżenia ze świata otaczającego posiada dziecko w okresie nauki elementarnej, Szycówna zaś zajmuje się badaniami, mającymi na celu poznanie, „jakie pojęcia umysł dziecięcy wytwarza na podstawie tego zasobu".

Obok wyczerpujących sprawozdań z literatury pedagogiczno-psychologicznej i badań eksperymentalnych, czynionych nad dziećmi za granicą, coraz częściej pojawiają się w „Przeglądzie Pedagogicznym" artykuły, przedstawiające rezultaty badań z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, dokonanych na ziemiach polskich. Niestrudzona na tym polu pracowniczka A. Szycówna zajmuje się takimi kwestiami, jak poznanie ideałów naszych dzieci, ich poczucia sprawiedliwości, czyni obserwacje nad zabawami dzieci itp. Psychologii i rozwojowi mowy ludzkiej poświęcone są prace Wł[adysława] Ołtuszewskiego[94], a Bolesław Błażek pierwszy w Polsce zajmuje się eksperymentalnymi badaniami nad zmęczeniem uczniów w szkole za pomocą estezyometru własnego pomysłu. Rezultaty swych badań ogłosił Błażek w „Przeglądzie Pedagogicznym" i w „Muzeum", nadto w dwóch osobnych książkach.

Praca w dziedzinie badań nad dziećmi, podjęta u nas przez jednostki, wymagała skupienia, systematyczności, słowem świadomej środków i celów organizacji sił, pracujących na tym polu. Zasługa powołania do życia pierwszej tego rodzaju organizacji na ziemiach polskich przypada zaborowi rosyjskiemu. W Galicji nie zdobyto się samorzutnie, pomimo swobód w dziedzinie szkolnictwa, na utworzenie towarzystwa naukowego, które by, korzystając ze zdobyczy zachodnich narodów, zastosowało wyniki studiów pedagogicznych ostatnich 3 dziesiątków lat do naszych warunków, które by zainicjowało samodzielne badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. Istniejące w Galicji od lat przeszło 40 Towarzystwo pedagogiczne (od r. 1868) nie dało w tym kierunku inicjatywy, nie pobudziło nauczycieli do pracy samodzielnej, twórczej, w czasie, kiedy nowa wiedza pedagogiczna przenikała do Królestwa, kiedy nowe poglądy na wychowanie dziecka, walka z przestarzałymi

[94] Władysław Ołtuszewski (1855–1922) – jeden z pionierów logopedii na ziemiach polskich, foniatra, laryngolog.

systemami szkolnymi dały początek szeregowi reform w dziedzinie praktyki, a obecnie wywołują formalny przewrót w całym ustroju szkolnictwa publicznego na Zachodzie. Słuszny też zarzut pod adresem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które w pierwszym rzędzie powołane było do pracy na tym polu, czyni A. Szycówna. Z powodu ciężkich warunków, w jakich żyło społeczeństwo nasze w zaborze rosyjskim w okresie przedrewolucyjnym, założenie jakiegokolwiek towarzystwa natrafiało na ogromne przeszkody; toteż nie można było myśleć wówczas i o założeniu towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie; „oglądaliśmy się więc zrazu – mówi Szycówna – na Galicję, gdzie przez jakiś czas kołatała się myśl utworzenia sekcji psychologicznej przy Towarzystwie pedagogicznym, a ówczesny redaktor »Szkoły«, dr Karol Falkiewicz, wystąpił w r. 1901 na zjeździe nauczycieli we Lwowie z gotowym projektem; wystąpienie to przyjęto sympatycznie, ale nie dało ono praktycznych rezultatów".

Pierwsze więc towarzystwo badań nad dziećmi powstało w zaborze rosyjskim z chwilą, kiedy społeczeństwo wywalczyło sobie minimum swobód politycznych. Zdobycie praw politycznych w r. 1905 umożliwiło wyładowanie sił w rozmaitych dziedzinach życia kulturalnego na zewnątrz. Toteż wkrótce po ogłoszeniu manifestu konstytucyjnego pracownicy na niwie pedagogicznej skupiają się, wprowadzają swe idee w czyn, czynią starania o założenie towarzystwa, którego celem będzie uprawianie badań nad fizycznym i umysłowym rozwojem dzieci dla ugruntowania podstaw psychologii i fizjologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, następnie rozpowszechnienie wiedzy z tej dziedziny śród wychowawców i nauczycieli.

W r. 1907 otrzymało Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi zatwierdzenie rządowe i z tą chwilą rozpoczyna ono swą pożyteczną działalność. Pięć lat istnienia tego towarzystwa – to krok naprzód w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej. Przeglądając sprawozdania roczne Towarzystwa, można stwierdzić, że działalność jego nie ustępuje pracom najwybitniejszych tego rodzaju instytucji zagranicznych. Wśród odczytów, wygłaszanych na posiedzeniach Towarzystwa, przewagę mają referaty, przedstawiające własne obserwacje prelegentów, wyniki samodzielnych prac naukowych. Tow[arzystwo] badań nad dziećmi, pragnąc umożliwić naszym badaczom systematyczną pracę naukową w dziedzinie psychologii dziecka, stara się od chwili założenia swego na utworzenie pracowni psychologicznej.

Zabiegi Towarzystwa wydały rezultat pomyślny, bo z końcem r. 1910 otwarto taką pracownię przy Towarzystwie psychologicznym w Warszawie, na czele której stoi znany psycholog Edward Abramowski[95].

Obok badań ścisłych, czynionych w laboratorium psychologicznym, zbiera Towarzystwo różne daty statystyczne w sprawie fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju naszych dzieci za pomocą odpowiednich kwestionariuszy. Między innymi opracowano i rozesłano kwestionariusze w sprawie badania mowy dziecka, rysunków dziecięcych i badania inteligencji u dzieci. Opracowaniem zebranych tą drogą materiałów zajmują się utworzone w łonie Towarzystwa specjalne komisje, których obecnie jest pięć: badania mowy dziecka, rysunków, charakteru, dzieci nienormalnych i komisja badania pojęć matematycznych.

Celem szerszego rozpowszechnienia wiedzy o dziecku wychodzi staraniem Towarzystwa badań nad dziećmi specjalne wydawnictwo pt. *Biblioteka psychologii dziecięcej*; dotychczas ukazały się cztery tomiki tego wydawnictwa, a mianowicie J. Rzętkowskiej: *Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka* (t. I i II), Ciembroniewicza i Szycówny: *Ptaki i dzieci* i dr Wł[adysława] Sterlinga[96]: *Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi* (Warszawa 1911).

Praca Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi sięga poza kraj; informuje ono pokrewne instytucje zagraniczne o stanie nowoczesnej pedagogiki w Polsce, bierze czynny udział w ogólnym ruchu pedagogicznym, wysyłając swych przedstawicieli na kongresy, na których polscy badacze wygłaszają referaty i zapoznają obcych z rezultatami badań pedagogiczno-psychologicznych, dokonanych nad dziećmi naszymi.

W październiku 1909 odbył się w Warszawie I kongres neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, w którym członkowie Towarzystwa Badań nad Dziećmi czynny wzięli udział, przedstawiwszy szereg prac z zakresu psychologii dziecka. Między innymi wygłosił J.Wł. Dawid referat *O badaniu inteligencji* i *O wykładzie psychologii w zastosowaniu do obecnego stanu nauki i do potrzeb wykształcenia*

---

[95] Edward Abramowski (1868–1918) – polski psycholog, fizjolog i socjolog, autor prac *Socjalizm a państwo. Przyczynek do krytyki współczesnego socjalizmu* (1904), *Idee społeczne kooperatyzmu* (1907).

[96] Władysław Sterling (1877–1943) – lekarz specjalizujący się w neurologii i psychiatrii.

pedagogicznego, A. Szycówna *O rozwoju pojęć i zainteresowań u dzieci w wieku szkolnym*, B. Błażek *W sprawie badań psychologicznych nad oddziaływaniem pracy ręcznej na umysłowość pracującego*.

Ożywiony ruch na polu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka w Królestwie nie pozostał bez wpływu na Galicję. Ustawiczne przenikanie nowych myśli pedagogicznych drogą dzieł wychodzących w Warszawie, prasy warszawskiej („Nowe Tory", „Przegląd Pedagogiczny", wychodzący obecnie pod zmienionym tytułem „Wychowanie w Domu i w Szkole"), wreszcie bezpośrednie oddziaływanie wybitnych uczonych i działaczy na niwie pedagogicznej, których szalejąca obecnie w Rosji reakcja zmusiła do opuszczenia Królestwa, przyczyniają się do odświeżenia zatęchłej, obcej duchowi narodowemu atmosfery w galicyjskim szkolnictwie, podnoszą stopniowo poziom myślenia pedagogicznego, wywołują coraz energiczniejsze głosy, domagając się gruntownej reformy wychowania publicznego. Wprawdzie i w Galicji nowe prądy pedagogiczne nie były obce, o czym świadczą prace naukowe prof. Twardowskiego, Błażka, ale ruchem tym zajmują się zaledwie nieliczne jednostki; cała masa nauczycielstwa szkół średnich i ludowych stała z dala od imponującej pracy na polu pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka za granicą, nie interesowała się nawet wcale poważnym dorobkiem naszych rodaków spod zaboru rosyjskiego. Dzięki inicjatywie osób spoza sfer nauczycielskich powstaje w r. 1902 Towarzystwo zreformowania wychowania i nauczania w Krakowie. Towarzystwo to jednak, mimo usilnych starań twórcy Adama Szymańskiego[97] wkrótce upadło z powodu braku poparcia; przestał również wychodzić organ Towarzystwa „Reforma Szkolna" (Zeszyt I i II ukazał się w r. 1904), zawierający cenne prace także i z zakresu pedagogiki eksperymentalnej. Zainteresowanie się zdobyczami „nowej" pedagogiki ze strony szerokich sfer nauczycielskich w Galicji to objaw niemal chwili dzisiejszej, zrodzony pod bezpośrednim wpływem Królestwa.

Na polskim kongresie pedagogicznym, odbytym we Lwowie z końcem 1909 r. A. Szycówna z Warszawy podała wniosek założenia w zaborze austriackim towarzystwa badań nad dziećmi, „które by pozostawało z warszawskim w stosunku ścisłego współdziałania". Wniosek został wkrótce zrealizowany i dzięki staraniom prof.

[97] Adam Szymański (1852–1916) – polski prawnik, pisarz oraz publicysta, redaktor czasopisma „Reforma Szkolna".

Twardowskiego, Żulińskiego i innych utworzono w r. 1910 we Lwowie towarzystwo pedologiczne, które ma te same cele, co Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi w Warszawie.

Współczesna literatura pedagogiczna, nowe poglądy na wychowanie dziecka budzą w ostatnich czasach powszechne zainteresowanie śród wychowawców w Galicji; świadczy o tym między innymi urządzony staraniem towarzystwa pedagogicznego we Lwowie w r. 1911 kurs pedologii dr Joteykówny, znanej w Europie autorki prac z dziedziny psychologii eksperymentalnej, urządzony staraniem sekcji pedagogicznej Tow[arzystwa] naucz[ycieli] szkół wyższych i sekcji pedologicznej ogniska naucz[ycielskiego] w Krakowie cykl wykładów *O doświadczalnych podstawach pedagogiki* najwybitniejszego dziś pedagoga polskiego J.Wł. Dawida, którego dzieło *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, oparte na długoletnich studiach i samodzielnych badaniach autora jest dotychczas najpoważniejszą u nas pracą z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. W ogniskach naucz[ycielskich] tworzą się biblioteczki i czytelnie pedagogiczne, Krajowy Związek Nauczycielski wydaje pismo, poświęcone nowoczesnemu ruchowi na polu wychowania, nauczycielstwo drogą samokształcenia zdobywa współczesną wiedzę pedagogiczną.

Wszystkie te objawy, nader dodatnie, rokujące lepszą przyszłość pedagogice w kraju naszym, nie są jeszcze tą silną podstawą, na której ugruntować by się mogła pedagogika, stojąca na poziomie nauki europejskiej. Objawy te – to dopiero jeden ważny czynnik – ale nie najważniejszy – w szerzeniu wiedzy pedagogicznej, w kształceniu szerszych sfer wychowawców w tym kierunku; o wiele donioślejszym czynnikiem – to stałe ogniska systematycznej, ścisłej pracy pedagogicznej, gdzie by przyszli nauczyciele mieli możność nabycia gruntownego wykształcenia pod kierunkiem znakomitych profesorów. Na uniwersytetach zagranicznych kreują rządy osobne katedry pedagogiki eksperymentalnej, powstają nawet osobne akademie pedagogiczne, jak fakultet pedologii w Brukseli, instytut Rousseau w Genewie. Natomiast na obu naszych uniwersytetach brak dotychczas stałych katedr pedagogiki, w seminariach nauczycielskich wykładają pedagogikę ludzie, niemający przeważnie przygotowania fachowego. Każdorazowy dyrektor seminarium bowiem ma obowiązek wykładania tego przedmiotu bez względu na to, czy mu się przedtem

poświęcał, czy też ta dziedzina była dla niego obcą; specjalista – matematyk, przyrodnik, teolog z chwilą otrzymania posady dyrektora seminarium staje się z urzędu, w myśl paragrafu odnośnego, specjalistą – pedagogiem. Toteż pedagogika wiedzie obecnie w seminariach galicyjskich żywot mizerny, suchotniczy, jedynym autorytetem jest tu ciągle jeszcze Herbart, o nowych prądach ciągle jeszcze głucho.

Czekają więc, społeczeństwo w zaborze austriackim, a w pierwszym rzędzie nauczycielstwo, wielkie zadania: pozyskanie ognisk pracy, skąd by wiedza pedagogiczna, oparta na współczesnych podstawach naukowych, promieniowała na kraj cały. Z tych warsztatów nauki wychodziłyby zastępy światłych, należycie do zawodu przysposobionych wychowawców. Koniecznej więc i gruntownej reformy domagają się zakłady, kształcące przyszłych nauczycieli.

Poziom ogólnego wykształcenia nauczycieli ludowych musi być znacznie wyższy niż dzisiaj; wykształcenie to odpowiadać by powinno z pewnymi modyfikacjami programowi 4 klas wyższych zreformowanej 8-kl. szkoły realnej; po czym nastąpiłoby kształcenie zawodowe, teoretyczne i praktyczne, dla którego potrzeba dwuletniego seminarium pedagogicznego na poziomie uniwersyteckim.

Społeczeństwo powinno też domagać się u rządu kreowania stałych katedr pedagogiki na obu naszych uniwersytetach, utworzenia laboratoriów psychologii i pedagogiki eksperymentalnej, założenia publicznej biblioteki pedagogicznej. Uczonych, którzy by stanęli na wysokości zadania, nie brak; wystarczy wymienić Edwarda Abramowskiego, sumiennego badacza na polu psychologii eksperymentalnej i kierownika pracowni psychologicznej w Warszawie i J.Wł. Dawida, posiadającego, jak czytamy w *Dziejach* wydawnictwa „Przeglądu Pedagogicznego", „rozległą i gruntowną wiedzę we wszystkich dziedzinach wychowania i nauczania, opartą na podstawach psychologii i badaniach nad dziećmi, których był pierwszym u nas inicjatorem i rzecznikiem; znajomość literatury specjalnej taką, że żadne nowe dzieło z zakresu pedagogiki nie uszło jego wiadomości".

Do zrealizowania poruszonych w niniejszym artykule postulatów dążyć powinny całe społeczeństwo, jeśli pragnie, aby w myśl Trentowskiego, pedagogika była nauką czynu, tworzenia nowego świata śród i dla społeczeństwa.

Izabela Moszczeńska

Przedmowa tłumacza[98]

Od chwili, gdy niniejsze dzieło Jakuba Sully'ego pojawiło się w oryginale angielskim, upłynęło cztery lata. Zaraz po ukazaniu się książki zwrócono na nią uwagę nie tylko w Anglii, ale poza jej granicami. W Niemczech nie tylko pisma specjalne i naukowe, lecz nawet prasa codzienna poświęciła jej obszerne wzmianki, polecając ją uwadze rodziców i nauczycieli. Niemiecki przekład dzieła wydano w rok po wyjściu oryginału, a wkrótce potem ukazał się również przekład francuski, o którym paryska „Revue pedagogique" zamieściła w roku przeszłym długi artykuł wstępny, podnosząc znaczenie i wysoką wartość pracy Sully'ego.

Przyswojenie tak cennej i pożytecznej książki naszemu piśmiennictwu wydało mi się rzeczą tym ważniejszą, że nasza własna literatura pedagogiczna zbyt bogatą nie jest, i, że ludzie pracujący w tym kierunku koniecznie obcymi pracami naukowymi posiłkować się muszą. Sully, pisząc swoje *Studia nad wiekiem dziecięcym*, bynajmniej nie stawiał sobie za zadanie rozwiązywania wychowawczych zagadnień. Traktował on sprawę jako psycholog, a nie jako pedagog, ponieważ jednak pedagogia koniecznie na psychologii dziecka opierać się musi z niej najcenniejsze czerpiąc wskazówki, ponieważ autor dzieło swe opracował na podstawie bardzo bogatego materiału spostrzegawczego, a wszystkie jego własne spostrzeżenia i wnioski świadczą o wielkim talencie wnikania w naturę dusz dziecięcych – zatem nie tylko dla specjalistów psychologów, lecz i dla wszystkich inteligentnych rodziców i nauczycieli książka jego może się stać nieocenioną pomocą w praktyce wychowawczej. Szczególniej zaś polecić ją można uwadze światłych matek i kierowniczek ogródków froeblowskich, gdyż *Studia* odnoszą się właśnie do tej epoki dzieciństwa, która poprzedza wiek szkolny, a zaczyna się po wyjściu z pierwszego stadium – z okresu niemowlęctwa. Matki szczególnie, prócz naukowej wartości dzieła, cenić będą w nim jeszcze specjalny powab, mianowicie bardzo widoczną sympatię autora do małych obywateli, których życie duchowe bada i objaśnia.

[98] [w:] J. Sully, *Dusza dziecka*, tł. I. Moszczeńska, Skład Główny w Administracji „Głosu", Warszawa 1901, s. 1–4.

Dla psychologii dziecięcej dzieło Sully'ego i przez to właśnie większe ma znaczenie, że wypełnia lukę, którą w tej gałęzi piśmiennictwa naukowego zauważyć było można. Dotychczasowe badania nad dziećmi odnosiły się przeważnie albo do pierwszych objawów psychicznego życia jednostki ludzkiej i stanowiły monografie pewnych, ścisłej obserwacji poddanych dzieci, jak np. Preyera *Die Seele des Kindes*, Darwina *Biographical sketch of an Infant*, Tiedemanna *Memoiren* itp. albo też do dzieci w wieku szkolnym i opierały się na obserwacji całych grup dzieci, dokonywanych przeważnie w zakładach naukowych.

Rozwojem umysłowym dzieci, które już chodzić i mówić umieją, a jeszcze do żadnej kategorii uczni nie należą, zajmowano się względnie mało. Jest to jednak epoka i ważna bardzo, i niezmiernie ciekawa, a w żadnej może charakterystyczne rysy natur dziecięcych nie występują tak wybitnie, jak w tym okresie, gdy dziecku, które zdobyło już pewną fizyczną niezależność od swego otoczenia, swobodę ruchu i możność porozumiewania się z ludźmi, wszystkie godziny życia wypełnia zabawa, czyli działalność zupełnie samodzielna, z własnego popędu według własnych pomysłów wykonywana, a nie krępowana regulaminem szkolnym.

Przy pracy nad tłumaczeniem tego dzieła na język polski nasuwały mi się pewne uwagi i nastręczały pewne trudności, z których pragnę zdać sprawę czytelnikom.

Przede wszystkim, tłumacząc, doznawałam tego wrażenia, które zapewne niejeden, a zwłaszcza niejedna przy czytaniu odczuje – mianowicie, że książkę tę, choć obszerną i wyczerpującą, miałoby się wciąż ochotę własnymi spostrzeżeniami uzupełnić i rozszerzać. Przypomina nam ona tysiące faktów z własnego dzieciństwa, z życia tych dzieci, na które patrzymy, faktów bądź to stwierdzających założenie i wywody autora, bądź też rzucających na nie nowe światło i nasuwających nowe wnioski. Toteż przypuszczam, że rozpowszechnienie tej książki wśród czytającej i myślącej publiczności może zachęcić wiele osób do prowadzenia samodzielnych badań lub notowania spostrzeżeń nad dziećmi, co byłoby dla nauki rzeczą niezmiernie pożądaną. Psychologia dziecka jest to nauka, która dopiero się tworzy; w zbieraniu materiału do niej jak najwięcej umiejętnych pracowników udział wziąć powinno, ażeby do tym poważniejszych i bardziej określonych poglądów podstawy dostarczyć. Jakkolwiek materiał, z którego czerpał Sully, był bardzo bogaty i dość różnorodny, gdyż

składały się na niego i dzieła uczonych specjalistów, i obserwacje na szeroką skalę wśród znacznej ilości dzieci zbierane zarówno przez studentów psychologii, jak przez rodziców i nauczycieli, jednakże i on przecież pewnej jednostronności uniknąć nie mógł. Większość zanotowanych i spożytkowanych przez niego faktów dotyczy dzieci amerykańskich i angielskich, a choć typowe rysy dziecięcego wieku u wszystkich ludów, a nawet klas społecznych są niezmiernie podobne, jednakże tu i ówdzie zauważyć się dają pewne różnice miejscowe, które bądź to odmiennym systemom wychowawczym, bądź też wpływom dziedziczności i otoczenia przypisać trzeba.

Tutaj pozwolę sobie zwrócić uwagę czytelnika na rozdziały traktujące o egoizmie i uczuciach altruistycznych, jak również na te, które rozpatrują kwestię kłamstw dziecinnych. Ktokolwiek u nas choć przygodnie robił spostrzeżenia nad dziećmi, temu niewątpliwie nastręczą się porównania w pierwszym wypadku dla naszych dzieci korzystne – w drugim – niestety, świadczące o wyższości dzieci anglosaskich. Również i *Dziennik ojca*, zamieszczony ku końcowi, daje nam dość charakterystyczny obraz duchowej fizjonomii chłopczyka, podobnego wprawdzie do naszych malców, lecz posiadającego dość wybitne cechy dziecka obcego narodu.

Chcąc jak najdokładniej wyrazić myśli autora w polskim języku, trzymałam się wiernie – niewolniczo prawie, oryginału angielskiego, nie pozwalając sobie na żadne skrócenia, streszczenia lub uproszczenia.

Rozdział o języku dziecinnym, pt. *Mały lingwista*, nastręczył mi trudność, której zresztą nie rozwiązałam wcale. Dla czytelników polskich, zupełnie nieznających angielskiego języka (a dla tych przecież przekład jest przeznaczony) pewna część uwag autora pozostanie i nadal niezrozumiałą – ta mianowicie, która się odnosi do błędów popełnianych przez dzieci w mowie angielskiej. Ażeby spolszczyć ten rozdział, należałoby zebrać odpowiednią ilość błędów dzieci naszych, wybrać analogiczne do popełnianych przez małych Anglików i zgodnie z myślą autora zupełnie jednak samodzielnie tę kwestię obrobić. Znaczyłoby to tyle, co zamiast tłumaczenia, napisać osobne studium, zgromadziwszy poprzednio niezbędny do niego materiał. Byłaby to niewątpliwie praca bardzo pożyteczna, ale wymagająca więcej czasu i przygotowania niż przetłumaczenie całego tego pożytecznego dzieła. Pocieszam się jednak uwagą, że choć rozdział ten częściowo będzie dla czytelników niezrozumiały, jednakże główne

wnioski i wywody autora w nim zamieszczone w zupełności do dzieci wszelkich narodów zastosować można, a czytelnik zainteresowany przedmiotem znajdzie możność uzupełnienia ich przykładami i faktami czerpanymi z własnej obserwacji.

Jan Władysław Dawid

O duchu pedagogiki doświadczalnej[99]

Przynajmniej od początku zeszłego stulecia było zasadą znaną i uznaną, że wychowanie opierać się powinno na znajomości dziecka, a więc przede wszystkim na psychologii. Najnowszą fazą tego stosunku jest – pedagogika doświadczalna. Zmiana, jaka się tu dokonała, polega na tym, że podczas gdy przedtem pedagogika usiłowała brać z psychologii gotowe rezultaty, obecnie bierze z niej metodę, a do potrzebnych jej rezultatów dochodzić chce sama. Spodziewać się należy – i rzeczywistość w części to już potwierdza – że stosunek w tej formie okaże się bardziej płodnym i skutecznym, uznawany będzie nie tylko teoretycznie, w zasadzie, ale przyniesie korzyści realne.

Każda z nauk tych ma cel odmienny; psychologia – teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel pedagogiki – konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie móc w praktyce oddziaływać. Dlatego też to, co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia, albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowania w rzeczywistości. W psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest względnie bardzo niewiele wyników, które by się dały zastosować w praktyce wychowawczej w ogóle, lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki ten stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla się wskazania, żniwo jej na tym polu musiało być bardzo skąpe.

[99] „Ruch Pedagogiczny", R. 1: 1912, nr 1, s. 2–5.

Inaczej rzeczy się mają, o ile idzie o metodę. Przedmiot obu nauk, lubo z różnych stron i dla różnych celów rozważany, jest w pewnym stopniu wspólny – duchowe życie człowieka. Zatem mieć one mogą i wspólną metodę badania, i w tym kierunku jedna nauka może korzystać z postępów, czynionych przez drugą. Ale metoda psychologii dawniejszej była albo spekulatywną, opartą na rozumowaniu, albo o ile była empiryczną, posługiwała się przeważnie samoobserwacją człowieka dorosłego, i to takiego, który zdolny był właśnie naukę tworzyć. Tymczasem pedagog musiał się zawsze trzymać twardego gruntu rzeczywistości, która silniejszą była od filozoficznej spekulacji i do niej się naginać nie dawała; miał on przy tym do czynienia z dzieckiem, które do samoobserwacji albo ani jest zdolne w ogóle, albo nie w tym stopniu, jakiego wymaga nauka.

Ale to w psychologii ustala się i zapanowuje eksperyment. Zrazu zastosowana tylko do elementarnych objawów psychicznych – wrażeń zmysłowych, czasu reakcji – metoda eksperymentalna w tych prostych objawach zostaje wypróbowana, rozwinięta, ujęta w reguły, stopniowo zakres jej zastosowań rozszerza się, możność i skuteczność jej stwierdzoną zostaje nie tylko dla prostych zjawisk duchowych, stojących poniekąd na granicy psychologii i fizjologii, ale i dla czynności złożonych – pamięci, uwagi, myślenia, woli i uczuć.

Zbliżenie teraz nasuwało się samo przez się i nastąpiło, a rezultatem jego jest: doświadczalna pedagogika. Jest ona metodą teoretycznej psychologii w zastosowaniu do praktycznych zadań pedagogiki. A więc np. psychofizyczne metody badania stosunku podniety i czucia znajdujemy zastosowane do badań nad rozwojem zmysłów u dziecka; metody badania zakresu uwagi i świadomości, doświadczenia z tachistoskopem pedagogika stosuje w celu wykrycia i wyjaśnienia procesów przez które dziecko uczy się czytać, rachować, rysować; doświadczenia z tak zwanej psychologii wypowiedzeń (zeznań) bezpośrednio prowadzą do oceny różnych metod nauki o rzeczach, itp.

Ze stosunku tego łatwo wywnioskować pewien ogólny charakter pedagogiki doświadczalnej i różnicę jej od innych kierunków, które w historii wychowania występowały jako dążności nowatorskie.

Doświadczalna pedagogika nie przynosi żadnego gotowego programu reform, żadnych nowych zasad działalności wychowawczej. Ma ona charakter raczej formalny: ustanawia podstawy i kryteria dla oceny tego, co jest, jak i tego, co chce być. Niczego z góry nie odrzuca ani nie narzuca: żąda tylko, ażeby poddane zostało próbie

doświadczenia. Dlatego jest ona o wiele mniej agresywną i rewolucyjną aniżeli który bądź z poprzednich kierunków. Pedagoga-praktyka, który w przeciwstawieniu do „teorii" chętnie powoływał się na swoje „doświadczenie", nowa pedagogika bierze za słowo i mówi: I ja sobie chcę wychowanie oprzeć na doświadczeniu, różnimy się w gruncie rzeczy tym tylko, że ja chcę to „doświadczenie" uczynić pełniejszym, gruntowniejszym, bardziej metodycznym. Ale i te różnice są tylko stopniowe.

Każdy praktyk zgodzi się, że nie każda jego próba metody, nauczania, środki karności itp. była równie udatna, dla niego samego przekonywująca, że niektóre swoje „doświadczenia" robił w warunkach bardziej pomyślnych, z rezultatami wyraźniejszymi aniżeli inne; zgodzi się niemniej, że „doświadczenie", które zdobył na 100 uczniach, lepsze jest niż na 10, że w ogóle „doświadczenie" jego po kilkunastu latach jest bogatsze niż po roku, że sam on więcej ufa „doświadczeniu", które potwierdzili inni aniżeli takiemu, które sam tylko zrobił. Otóż nowa pedagogika usiłuje owe prymitywne, samorodne „doświadczenia", które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole, pod każdym z powyższych względów udoskonalić, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego – do eksperymentu w ściślejszym znaczeniu; dokładnie i naprzód określić warunki doświadczenia, przewidzieć i usunąć możliwe źródła błędów, zwiększyć liczbę doświadczeń, na których oprzeć się mają wnioski ogólne, umożliwić innym powtórzenie i sprawdzenie doświadczeń.

Nie przynosząc żadnej nowej doktryny wychowawczej, określonego planu i treści wychowania, pedagogika doświadczalna bynajmniej nie wyłącza i nie czyni zbytecznymi innych dążności reformatorskich, które owszem jednocześnie z nią i współrzędnie występować mogą, bynajmniej z nią nie współzawodnicząc: np. idea szkoły jednolitej, koedukacji, szkolnego samorządu, „szkoła pracy" itp.

Tylko dziś w obliczu pedagogiki doświadczalnej każda nowa idea reformatorska w wychowaniu musi być na jedno przygotowana: minął czas pedagogicznych utopii i fantazji, nowo powstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch i rozpowszechnienie, o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia – doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującym chce uczynić.

II. Główni przedstawiciele ruchu nowego wychowania

Édouard Claparède

Stefan Baley

Przedmowa do polskiego wydania[1]

Książka Claparède'a, której przekład polski ukazuje się obecnie, nie jest jedyną w swoim rodzaju. Istnieją mianowicie już dość liczne podręczniki, które, podobnie jak książka genewskiego psychologa, wprowadzają czytelnika w teorię i praktykę badań testowych, przytaczając równocześnie najważniejsze rodzaje testów wraz z odpowiednimi instrukcjami i komentarzami. Ale mimo że tak jest i że ta książka nie jest też najnowszą z istniejących i nie może przeto uwzględniać prac z lat ostatnich, zasługiwała ona właśnie w całej pełni na to, ażeby być wybraną dla przyswojenia językowi polskiemu. Utwierdziłem się w tym przekonaniu, przeglądając przekład, ażeby dodać do niego nieco krótkich informacji i wyjaśnień, gdzie one przydać się mogą czytelnikowi do dalszego studium lub też usunąć ewentualne nieporozumienie pomiędzy autorem a czytelnikiem jego książki, wynikłe ze specjalnej terminologii[2].

---

[1] [w:] E. Claparède, *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*, tł. J. Jastrzębska, „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych", t. 17, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa 1934, s. 3–6.

[2] „Z podręczników, które podobnie jak książka Claparède'a wprowadzają czytelnika na teren badań testowych, a które służyć mogą jako uzupełnienie

Zadaniem niniejszej książki jest wprowadzenie w pewną dziedzinę psychologii stosowanej, która, zapoczątkowana mniej więcej przed około 40-tu laty, doszła w chwili obecnej do niezwykłego rozkwitu. Psycholog, który uprawia tzw. praktyczną psychologię, a zwłaszcza „psychotechnikę", musi się z tą dziedziną zapoznać, gdyż ona właśnie daje mu pod postacią wszelkiego rodzaju testów poważne narzędzie poznawania uzdolnień i skłonności ludzkich. A że jest to dział, jak już wspomniano, bardzo bogaty, a równocześnie zawiły i trudny, więc umiejętne wprowadzenie na jego teren staje się rzeczą bardzo pożądaną, zwłaszcza dla początkujących. Rzecz jasna, że wprowadzenie takie nie może i nie powinno dążyć do możliwie najkompletniejszego wyczerpania dziedziny, do której czytelnika wprowadza. Usiłowanie takie doprowadziłoby do pobieżności lub do chaosu, który utrudniłby czytelnikowi wszelką orientację. Zresztą, gdy chodzi o dziedzinę testów, jest ona w chwili obecnej już tak obfita, że uwzględnienie wszystkich najważniejszych pomysłów testowych nie dałoby się zamknąć w jednym tomie. Lecz nie jest to zadaniem propedeutyki testowej. Powinna ona, jeżeli, nie przeciążając zbytnio czytelnika, ma osiągnąć cel istotny, ograniczyć się do zaznaczenia punktów istotnych, do wskazania rzeczy naprawdę ważnych i ścieśnić się w przytaczaniu faktycznego materiału do rzeczy naprawdę niezbędnych.

Tak pojęte zadanie spełnia książka Claparède'a w sposób prawie że doskonały, lepiej i trafniej aniżeli dzieła innych autorów podobnego pokroju. I z tego właśnie względu raczej niż inne książka ta zasługuje na przetłumaczenie, mimo wzmiankowanych już nieodzownych luk w odniesieniu do literatury najnowszej. Claparède pisze niezwykle jasno, a przy tym precyzyjnie, nie rozwlekając niczego ponad miarę. Udaje mu się szczęśliwie uniknąć dwu przeciwnych krańcowości, którymi grzeszą nierzadko podręczniki testowe. Jedne przytaczają zbyt obficie suchy materiał testowy bez należytego rzeczowego i krytycznego oświetlenia, tak iż czytelnik nie zdaje sobie należycie sprawy

jego dzieła, wymienimy przykładowo na tym miejscu: O. Decroly et R. Buyse, *La pratique des tests mentaux*, Paris 1928. – Frank N. Freeman, *Mental Tests*, London (bez daty). – Bronner, Healy, Lowe, Shimberg, *A manual of individual mental tests and testing*, Boston 1929. – Erich Hylla, *Testprüfungen der Intelligenz*. Eine Einführung für Pädagogen. Berlin–Hamburg 1927". – J. Joteyko, *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa*, Warszawa 1924".

z ich sensu i wartości. Drugie znowu zbyt długo zatrzymują się przy teorii, nie dając czytelnikowi możności zapoznania się z istotą badań testowych na odpowiednio dobranych przykładach. Claparède przytacza różne próby testowe i oświetla je równocześnie, tak że czytelnik nie nuży się i ma przed sobą ciągle konkretny materiał, odpowiednio skomentowany. Uwagi autora mają nierzadko krytyczny charakter; nie entuzjazmuje się on każdym przytoczonym testem; często, jak sam zaznacza we wstępie, zaopatruje przytoczony materiał w znak zapytania. Sądzę, iż właśnie to krytyczne nastawienie należy do dużych walorów książki i rekomenduje ją specjalnie dla przyszłych badaczy testowych.

Będąc dobrym podręcznikiem dla przyszłych „praktycznych psychologów", książka Claparède'a może być z dużym pożytkiem czytana przez wszystkich tych, którzy, nie będąc fachowymi psychologami, interesują się wynikami psychologii stosowanej, a zwłaszcza przez nauczycieli. Oprócz tzw. psychologicznych testów omawia ona także różnego rodzaju testy psychologiczne, zwane niekiedy testami wiadomości, w odniesieniu do których kompetencja nauczyciela jest w każdym razie nie mniejsza aniżeli psychologa. Ale nawet i tę część książki, która zajmuje się testami psychologicznymi, nauczyciel czytać będzie z zainteresowaniem i z niemałym pożytkiem dla wzbogacenia swej wiedzy o psychice młodzieży. Autor bowiem, zanim przystąpi do omawiania pewnego rodzaju testów, zawsze analizuje najprzód tę stronę psychiki, do której badania owe są przeznaczone. W ten sposób, przechodząc kolejno od jednego rodzaju testów do drugiego, daje rzut oka na całość podstawowych dyspozycji psychicznych. A ponieważ tam, gdzie to jest możliwe, autor, przytoczywszy test i oświetliwszy go krytycznie, przytacza ponadto rezultaty cechowania danego testu na materiale dziecięcym, książka jego pozwala śledzić, jak pewne właściwości psychiczne rozwijają się u dzieci i młodzieży wraz z wiekiem i jak duże tu zachodzić mogą indywidualne różnice. To są sprawy, które mają dla nauczyciela niewątpliwie doniosłe znaczenie.

Ovide Decroly

Maria Grzegorzewska

Przedmowa[3]

Nazwisko dr. O. Decroly'ego wymieniane jest obecnie w szeregu najwybitniejszych pionierów szkoły nowej starego i nowego świata. Jego metoda nauczania i wychowania – „metoda Decroly'ego", szeroko znana i stosowana dzisiaj w szkołach dla dzieci normalnych, rozwija się i kształtuje w pracy nad dziećmi upośledzonymi umysłowo.

Dr O. Decroly, jako lekarz – pediatra, zainteresował się specjalnie psychiką tych dzieci, jej niedorozwojem i zboczeniami; zaczyna obserwować, badać, szukać dróg nowych w metodzie ich wychowania. Organizuje w tym celu dla nich zakład wychowawczy w Brukseli. Po pewnym okresie obserwacji, prób i doświadczeń, po zorientowaniu się, że metoda tej pracy mogłaby przy pewnych zmianach oddać wielkie usługi w szkole dla dzieci normalnych, zakłada swoją „szkołę życia" i wprowadza tam z pewnymi przystosowaniami metody, wypróbowane już w zakładzie dla anormalnych. Oba te zakłady do dnia dzisiejszego rozwijają się, kształtują i doskonalą, a „kuźnia metod", jak Decroly nazywa swój zakład dla anormalnych, przetwarza, wykuwa i kształtuje ciągle dalej metodę wychowania, która przechodzi do szkoły na ulicy Ermitage, a stamtąd już promieniuje dalej, ogarniając w latach ostatnich większość szkół początkowych Brukseli.

Decroly kieruje obecnie całym ruchem kształcenia upośledzonych umysłowo w Belgii, wnosi ciekawe i niesłychanie cenne przyczynki naukowe do psychologii i klasyfikacji anormalnych na różnych międzynarodowych kongresach, poświęconych opiece wychowawczej nad dzieckiem, daje projekty praktycznego rozwiązania opieki nad anormalnymi i podnosi w prasie i w oddzielnych monografiach różne zagadnienia metody pracy nad nimi.

Decroly sam w ogóle niewiele pisze o swojej metodzie „ośrodków zainteresowań", wyręczają go w tym wprawdzie inni, głównie jego

[3] [w:] O. Decroly, mademoiselle Monchamp, *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci*, tł. H. Berggruenerowa, Nasza Księgarnia Warszawa 1931, s. 5–9.

współpracownicy, jednakże dla jasnego poznania metody najcenniejsze są dla nas prace samego jej twórcy, toteż wdzięczni jesteśmy p. Helenie Berggruenerowej za przyswojenie pedagogicznej literaturze naszej jednej z ciekawszych prac metodycznych Decroly'ego, napisanych przy współudziale jego współpracowniczki p. Monchamp (obecnie kierowniczki zakładu dla anormalnych w Rixensarcie w Belgii). Praca ta pod tytułem: *l'Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* wyszła w 1914 r. staraniem Instytutu J.J. Rousseau i Pedotechnicznego Towarzystwa Belgijskiego, a w 1922 r. doczekała się trzeciego wydania.

Od razu na wstępie autorzy bardzo jasno stawiają sprawę celowości tej książki, przeznaczonej dla praktyków – wychowawców dzieci upośledzonych umysłowo albo też dzieci normalnych w okresie ich życia przedszkolnego.

Po wykazaniu zasadniczych braków, charakteryzujących niedorozwój psychiczny dziecka, autorzy wskazują na warunki, niezbędne w wychowaniu tych dzieci i na metodę opieki wychowawczej nad nimi, w której tzw. gry wychowawcze stanowią tylko jeden z fragmentów.

Układ książki jest bardzo planowy, jasny i systematyczny. Wyraźnie występuje tutaj myśl Decroly'ego, ujawniająca się jasno w jego metodzie pracy z dziećmi, a mianowicie żeby nie spieszyć zbytnio z nauką czytania i pisania, lecz najpierw dużo czasu poświęcić na ćwiczenia zmysłów i ogólny rozwój dziecka. Widać to w całym układzie gier wychowawczych, które zaczynają się od gier, współdziałających rozwojowi percepcji, rozbudzeniu uwagi i wyrobieniu sprawności ruchowej, a następnie przechodzą do innych, wprowadzających w pojęcia liczby, czasu, ułatwiających czytanie, naukę gramatyki i rozumienie mowy.

Każda z tych gier służyć może dwojakiemu celowi: jako pewne ćwiczenie kształcące oraz jako test, badający pewne zdolności dziecka. W tym celu w końcu książki autorzy podają tablicę klasyfikacji tych gier w zależności od stopnia ich trudności oraz notują w przybliżeniu wiek dzieci normalnych, dla których gry te można stosować. Ułatwiają więc wychowawcy poznanie dziecka drogą porównywania pracy różnych dzieci.

Materiał gier jest tak dobrany, że zmusza do porównań, kojarzeń, wyciągania wniosków, sądzenia, a przy tym jest bardzo żywy i barwny dla dziecka. Zgodnie z zapowiedzią autorów, spotykamy dużo gier

i ćwiczeń, stosowanych od dawna już w szkolnictwie specjalnym, np. ćwiczenia [Désiré-Magloire] Bourneville'a[4] i [Édouarda] Séguina[5], wszystkie one jednak usystematyzowane są w dobrze pomyślaną całość.

Grom wychowawczym Decroly'ego i Monchamp można by zarzucić pewną rozbieżność z metodą „ośrodków zainteresowań", mieć pewną w tym względzie wątpliwość co do skuteczności tych ćwiczeń i narzucania dzieciom materiału, wskutek czego tak wysoko ceniona przez Decroly'ego celowość pracy często może być tutaj dla dziecka zakwestionowana. Typowym przykładem mogą być ćwiczenia, polegające na tym, że na ramie z drzewa rozpięte są dwa kawałki jakiejś tkaniny, którą należy napiąć na guziki lub zatrzaski czy haftki albo zasznurować. Ćwiczenie to sięga dawnych czasów, stosował je już nie tylko Bourneville, ale i Séguin, chcąc nauczyć dzieci anormalne ubierania się. Włączyła je do swojej metody również Montessori, zawsze jednakże spotkać się ono może ze słusznym zarzutem, że więcej interesującą i zrozumiałą z punktu widzenia celowości będzie dla dziecka praca, wywołana istotną potrzebą przy jego ubieraniu się lub przy pomocy w ubraniu innego dziecka. W. Stern w swojej *Psychologie der frühen Kindheit* zarzut ten między innymi wyraźnie stawia metodzie Montessori.

Autorzy gier wychowawczych zaznaczają wyraźnie, że nie stanowią one jedynego tematu lekcji, że współdziałają tylko przy innych pracach w ugruntowaniu pewnych wiadomości, są jak gdyby podnietą do częstych i zajmujących powtórzeń, że gry te można bardzo urozmaicać i zmieniać, zależnie od tematu pracy z dziećmi i w nawiązaniu do ich „ośrodka zainteresowań". Wszystkie zaś gry, które mogą się wydawać czytelnikom zbyt abstrakcyjne, jak np. gra arytmetyczna na dzielenie, poprzedzone są różnymi ćwiczeniami bardzo konkretnymi w tym względzie; są to lekcje żywe, na których dziecko mierzy, waży, porównywa, ma kontakt bezpośredni z przedmiotem.

Notując wszystkie te uwagi, zaznaczyć musimy, że gry, zastosowane przez Decroly'ego, spotkały się z dużym zainteresowaniem nie tylko praktyków świata nauczycielskiego, ale i teoretyków-pedagogów,

[4] Désiré-Magloire Bourneville (1840–1909) – francuski neurolog, leczył dzieci na oddziale pediatrycznym szpitala Bicêtre, założyciel szkoły dla dzieci chorujących na padaczkę i upośledzonych umysłowo.

[5] Édouard Séguin (1812–1880) – francuski lekarz i pedagog, pionier pracy z dziećmi z zaburzeniami poznawczymi.

gdyż są one owocem długoletniej pracy nie tylko wśród dzieci anormalnych, ale i normalnych, długich studiów psychologicznych nad rozwojem dziecka i stałych obserwacji nad istotną wartością zastosowania tych gier w praktyce. Toteż każdy nauczyciel-wychowawca dzieci anormalnych i młodszych dzieci normalnych znajdzie tam dużo bardzo ciekawego materiału, dużo cennych uwag i wskazówek w dziedzinie pracy nad rozwojem psychicznym dziecka.

Maria Librachowa

Słowo wstępne[6]

Szkoła dr. Decroly'ego przed wojną już budziła u nas zainteresowanie; poświęcono jej w swoim czasie, w latach 1909–10, kilka artykułów w czasopismach pedagogicznych („Nowe Tory", „Wychowanie"), nie brakło też nauczycieli Polaków, zwiedzających w Brukseli szkołę przy ulicy Ermitage, i takich, którzy odbywali w niej nawet dłuższe hospitacje. Zarówno dyrekcja szkoły, jak nauczycielki życzliwie przyjmowały gości, informując chętnie i dokładnie.

Wojna i wszelkie związane z nią wydarzenia zerwały te nici zainteresowania. U nas zwłaszcza punkt ciężkości w szkolnictwie przypadł na rozwiązanie problematu organizacji szkoły państwowej, pochłaniając zarówno myśli, jak działalność. Po trosze jednak budzić się zaczyna niezadowolenie z obecnego typu szkoły, z szablonu, który gniecie zarówno uczniów, jak nauczyciela. Odczuwamy, że typ ten przeżył się, że dla życia szkoły trzeba jakiejś innej, świeższej atmosfery, oglądamy się za jakimś wzorem szkoły zreformowanej.

Książka p. Hamaïde, współpracowniczki dr. Decroly'ego, później nauczycielki szkół powszechnych, w których p. Hamaïde propagowała i utrwalała metodę dr. Decroly'ego, wprowadza nas właśnie do takiej „innej" szkoły, gdzie inaczej się pracuje, inaczej patrzy się na dziecko, czego innego się od niego wymaga, inaczej się je ocenia.

---

[6] [w:] A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, tł. M. Górska, wyd. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932, s. 5–16.

Czy jest to właśnie to, czego nam potrzeba, czy tak właśnie, a nie inaczej pojmujemy zreformowaną szkołę, odpowiadającą najwierniej potrzebom naszego życia społecznego? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymagałaby zbyt szczegółowej analizy naszych stosunków społecznych i współczesnej ideologii.

Nie o to zresztą chodzi, żeby typ szkoły Decroly'ego zatwierdzać jako pierwowzór dla reformy, lecz o to, żeby go poznać i uznać w nim pewne trwałe i cenne wartości. Pierwsze wrażenie, jakie narzuca się po przeczytaniu książki p. Hamaïde, to podziw dla rzetelnego trudu i pracy wychowawców. Monografie dzieci są najlepszym tego wysiłku wyrazem; niesłabnące dążenie wychowawców do współdziałania z każdym dzieckiem w kierunku ogólnego rozwoju indywidualnego, stanowisko wychowawcy, który jest sojusznikiem dziecka w jego własnym dążeniu naprzód, a informatorem i powiernikiem rodziców – stanowią jeden z zasadniczych i najlepszych rysów charakterystycznych szkoły.

Szkoła dr. Decroly'ego nie dzieli się na klasy, o których mówi się bezosobowo na posiedzeniach rady pedagogicznej; nie ma tam mowy o tym, że ta klasa jest spokojna, a tamta niekarna, jedna apatyczna, a druga inteligentna; nie ma średnich norm dla bezimiennych zespołów, nie ma jednego oblicza dla 30-rga dzieci. Tam jest Augusta i Helena, Wiktor i Janek, z których każde ma własne oblicze, dobrze znane nauczycielowi – wychowawcy: wiadomo, co każdemu dziecku należy policzyć i przyznać jako wysiłek, zdobycz i postęp, czego można wymagać, a co można wybaczyć. I co jest rzeczą wysoce pouczającą: nie wiadomo nawet, jak się do tego dochodzi, gdyż dr Decroly niewiele mówi w teoretycznych swych wywodach (zawsze bardzo treściwych i bardzo dalekich od wszelkiej frazeologii) o konieczności indywidualizowania, a bynajmniej już nie stawia na pierwszym planie rozwoju indywidualności jako bezpośredniego celu wychowania. Jest to zatem uboczny wynik stosunku wychowawcy do dziecka, technicznie ułatwiony przez małą liczebność zespołów dzieci. I dlatego właśnie jest tak pouczający, że wskazuje nam te uboczne zdobycze wychowawcze, które osiągamy za pomocą organizacji pracy, świadomego stosowania ściśle określonych metod i bezpośredniego stosunku wychowawcy do dziecka. O tych ubocznych wynikach najczęściej zapomina się w pedagogice; ulegamy złudzeniu, że za pomocą zracjonalizowanych środków oddziaływania osiągamy dla całego

zespołu właśnie to, co z góry założyliśmy, i nic ponadto. Tymczasem uboczne rezultaty wychowawcze, wynikające nie z głównych założeń, lecz po prostu z systemu stosowania środków, mogą być dodatnie lub ujemne i mogą nieraz zadziwić wychowawcę, który zadaje sobie pytanie: skąd się to wzięło?

Swobodne miejsce dla jednostki nie prowadzi jednak bynajmniej do wybujałości indywidualizmu, grożącej anarchią lub despotyzmem. Dzieci w szkole dr. Decroly'ego znają zorganizowaną pracę zbiorową, rozumieją podział tej pracy, jej celowość i granice. I znowu to samo podkreślić musimy: jest to skutek uboczny, a zasadniczego znaczenia wynik atmosfery, którą szkoła jest przeniknięta: dzieci żyją i współpracują w zbiorowisku bez specjalnego aparatu takich środków, jak samorządy, wybory, zarządy, sądy i wyroki.

Osiągnięcie takich wyników dla gromadnego współżycia dzieci jest wielkim zwycięstwem wychowawców i może być słuszną podstawą dla uznania ogromnej zasługi zespołu nauczycielskiego.

Sława szkoły dr. Decroly'ego zda się mieć jednak nieco inne podstawy. Podnoszone bywały najczęściej jej triumfy na polu metodycznego doskonalenia nauczania początkowego. Sam fakt, że praca dr. Decroly'ego zapoczątkowana została na terenie szkoły dla upośledzonych umysłowo, wymagających, jak wiadomo, specjalnego ułatwiania i precyzowania metod, wpłynął na to, że właśnie metoda uczenia przede wszystkim pociągała ku sobie uwagę. Sprawa ta na terenie szkoły dr Decroly to nie tylko sposoby uzmysłowienia, tok lekcji, jej forma itd., to przede wszystkim organizacja samodzielnej pracy i przemyślany jej program. Metody nauczania, stosowane w tej szkole, znane są już w literaturze pedagogicznej dzięki opracowaniom monograficznym, artykułom i broszurkom pań [Julii] Degand i Monchamps, dwu współpracowniczek, nie tylko rozumiejących doskonale przewodnie myśli dr. Decroly'ego, ale ożywionych myślą samodzielną, wybiegającą ku realizowaniu zamierzeń twórcy i założyciela szkoły. Inteligencja, zapał i wytrwanie w pracy tych dwu pracowniczek stworzyły właśnie ową atmosferę wychowawczą, nadały szkole specjalne, jej tylko właściwe oblicze. Można by ułożyć długą listę tytułów prac obu tych wyjątkowych nauczycielek, prac, wykonanych na własną rękę lub razem z dr. Decrolym.

Literatura o szkole Decroly'ego jest już bardzo bogata, przynosi z sobą nie tylko wskazania praktyczne co do metod początkowego

nauczania, ale i prace teoretyczne z dziedziny psychologii dziecka. Nie mogąc przedstawić całkowicie dorobku literackiego, podaję tylko kilka tytułów:

Dr Decroly et M-lle Degand: *L'évolution des notions de quantité chez l'enfant*. „École nationale" 1912–13.

Dr Decroly et M-lle Monchamps: *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. (Délachoux – Nauchâtel).

Dr Decroly et M-lle Degand: *Expériences de memoire visuelle verbale et de memoire des images chez des enfants normaux et anormaux*. („Anneé psychologique" 1907).

Dr Decroly et M-lle Degand: *Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture*. („Revue scientifique" 1906).

Dr Decroly et M-lle Degand: *La méthode naturelle et ses bazes dans l'enseignement de la lecture*. („Éducation moderne" 1907).

Monchamps: *Comment naissent les idées de nombre chez les enfants*. (Congrès International de Pédologie).

Dr Decroly et M-lle Degand: *Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture*. („Archives de psychologie" VI. 1907).

Decroly et Degand: *Faits de psychologie individuelle et de psychologie Expérimentale*. („École nationale" 1909–1910).

Pani Hamaïde podaje na końcu swej książki 52 tytuły mniejszych i większych prac dr. Decroly'ego z zakresu psychologii i pedagogiki dzieci normalnych i anormalnych, z zagadnień pedagogiki społecznej, opracowań testów dla badania poziomu umysłowego dzieci itd.

Szkoła Decroly'ego jest zatem warsztatem pracy twórczej o zakresie bardzo szerokim, twórczej w znaczeniu ściśle wychowawczym, jako bezpośrednie oddziaływanie na dzieci, i w znaczeniu teoretyczno-naukowym, jako pewnego rodzaju pracownia eksperymentalna, w której szuka się teoretycznych podstaw dla najwłaściwszych metod nauczania.

Są to dostateczne powody, dla których należy się dokładnie zapoznać z wynikami, otrzymanymi przez to grono wychowawców, zasługujących w zupełności na słowa najwyższego uznania, z jakim mówią o szkole wszyscy, którzy ją bliżej poznali.

Gdy mowa o jakimś kierunku wychowawczym, o szkole, odbiegającej od szablonu czy tradycyjnego typu, zwykle poszukujemy dla niej w myśli rodowodu, staramy się odnaleźć pokrewieństwo z innymi grupami czy kierunkami. Nietrudno będzie znaleźć pokrewieństwo

dla szkoły dr. Decroly'ego. Zaliczyć ją wypadnie przede wszystkim do nielicznej rodziny tzw. „szkół nowego typu", poczętych z reformistycznych zamierzeń kilku wybitnych pedagogów. Szkoła w Abbotsholmie, założona w r. 1899 przez dr. Cecila Reddiego, École des Roches Démolinsa, szkoła w Bédales, Landerziehungsheimy dr. Lietza – oto jedna rodzina, posiadająca rysy familijnego podobieństwa. Podobieństwo w tym wypadku polega głównie na przeciwstawieniu się klasycznej szkole herbartowskiej, której typ utrwalił się pod sankcją państwowo-szkolną w ciągu XIX stulecia, jako tzw. szkoła średnia wybitnie intelektualistyczna. Założyciele szkół nowego typu ocenili nauczanie wychowujące Herbarta jako jeden ze środków, a nie jedyny środek, którym szkoła może i powinna się posługiwać. Wszystkie szkoły nowego typu w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku stawały do pracy pod hasłem walki z jednostronnym kierunkiem intelektualistycznym; stąd nacisk na pracę ręczną, na sprawność i samodzielność dziecka, na jego zdrowie i rozwój fizyczny, na przystosowanie programu do wymagań i zagadnień praktycznego życia.

Szkoła dr. Decroly'ego należy do najmłodszych w tej grupie. Od wymienionych wyżej zewnętrznie różni ją to, że szkoły nowego typu zakładane bywały powszechnie poza miastem i wskutek tego łączyły się z internatami; dlatego przy zupełnie nawet powierzchownym wejrzeniu uwypuklało się od razu ich wychowawcze przeznaczenie. Szkoła dr. Decroly'ego znajduje się w mieście, dzieci przebywają w niej kilka godzin, stąd na pierwszy rzut oka wydawać się może zakładem raczej naukowym niż wychowawczym. Charakter ten akcentuje się jeszcze wyraźniej wskutek tego, że dr Decroly tak silny nacisk kładzie na reformę metod nauczania i inną organizację pracy umysłowej, że poznawszy wysiłek dziecka, zostaje wysunięty na plan pierwszy, a zajęcia ręczne traktowane są głównie jako środek pomocniczy, pozostający na usługach nauki. Wszystko to razem wzięte nadaje szkole Decroly'ego zabarwienie nieco bardziej intelektualistyczne. Przy głębszym jednak wniknięciu w otrzymane wyniki dla każdego stanie się widocznym, jak doniosłe znaczenie wychowawcze posiada właśnie ta organizacja pracy i zreformowane metody nauczania.

Poza tym żadna z europejskich szkół nowego typu nie dążyła tak świadomie i wytrwale do samodzielnego zdobycia naukowych podstaw dla metod nauczania, żadna też nie stała się w tym stopniu, co szkoła Decroly'ego, ośrodkiem tak poważnych badań naukowych.

Wreszcie ze stanowiska społecznego szkoła Decroly'ego jest najpłodniejszą dla zagadnienia reformy szkoły powszechnej ze względu na wiek dzieci, z którymi pracuje, i szczególne zainteresowanie się metodami początkowego nauczania. Pani Hamaïde, po zapoznaniu się z metodami dr. Decroly'ego w jego szkole, przeniosła je następnie na teren szkół powszechnych Brukseli i stwierdza, że, wbrew opinii sceptyków, metody te nie nastręczają specjalnych trudności technicznych, wywołanych większą liczebnością klas, i dają się stosować w zwykłych warunkach szkolnych.

Autorka książki, mówiąc o dr. Decrolym, wspomina nazwiska dr Marii Montessori i Johna Deweya, a Claparéde w przedmowie do wydania francuskiego zestawia nawet nazwiska Decroly'ego i [Georga] Kerschensteinera[7]. Pomiędzy współczesnymi nietrudno ustalić bliższe lub dalsze podobieństwa. Uderzają nas jednak wyraźne związki, łączące tę nowoczesną szkołę z pomysłami dawniejszych reformatorów. Na str. 14-tej np. czytamy, że program uwzględnić winien dwie serie czynności: 1) czynności, dotyczące jednostki, 2) czynności, dotyczące gatunku. Czytamy dalej, że człowiek zmuszony jest: żywić się, walczyć z niebezpieczeństwami, bronić się przeciw nieprzyjaciołom, żywić rodzinę, wypełniać obowiązki społeczne. Jest to dosłownie niemal powtórzenie uzasadnienia programu, który znajdujemy u Spencera i jego zasady przygotowania dziecka do pełnego życia.

Wysunięcie tych zadań, jako głównych zrębów programu szkolnego, nadaje szkole Decroly'ego ten sam pozytywistyczno-utylitarny charakter, który znajdujemy u Spencera. Biologiczno-ewolucjonistyczne traktowanie życia społecznego w programie szczegółowym Decroly'ego jaskrawsze jest nawet znacznie niż u Spencera i razi jednostronnością; w programie pierwszego miesiąca pracy znajdujemy np. następujący dobór zagadnień: a) środki obrony: krzyk, paznokcie, zęby, uderzenia itd., a nieco dalej: zamki, płoty, kłódki, kraty w oknach, policja, żandarmi, stróże nocni, więzienia itd. itd. Zestawienie takie wygląda ze stanowiska pedagogicznego nieco drastycznie i budzi niepokój: czy nacisk tak wyraźny na czynniki napaści, obrony i walki jest ze względów społecznych pożądany? Czy trzeba zacząć „uświadamiać" w tym kierunku już 7-letnie dzieci?

---

[7] Georg Kerschensteiner (1854–1932) – niemiecki pedagog, czołowy twórca koncepcji szkoły pracy, autor prac *Begriff der Arbeitsschule* (1912), *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (1912), *Theorie der Bildung* (1926).

Jaką postawę zajmują te dzieci wobec swych towarzyszy i kolegów, wobec zwierząt i przyrody, gdy wciąż w programie kładzie się nacisk na korzyść i pożytek, na szkody i niebezpieczeństwa.

Wobec takich założeń programowych zupełnie nieoczekiwaną zdobyczą wydają się utwory literackie dzieci, które czytelnicy znajdą w tekście, utwory, tchnące bezpośrednim, uczuciowym, zupełnie bezinteresownym stosunkiem dziecka do przyrody. Dowodzi to, że szkoła najwidoczniej nie nagina dzieci do swych założeń programowych, lecz programowi nadaje giętkość i plastyczność, mając przede wszystkim na względzie dziecko. Powyższe zestawienia tematów programu są więc zapewne jednym z tych wilczych dołów, w które tak często wpadają twórcy programów szkolnych, niezależnie nawet od przyjętych założeń, jeżeli zapatrzą się w logicznie uzasadnioną konstrukcję i zapomną na chwilę o tych, dla których cała ta konstrukcja jest przeznaczona. I nasuwa się wobec tego jedna jeszcze uwaga, że program jest zawsze sprawą papierową, która oblicza szkoły wiernie nam odbić nie zdoła.

Podobieństwo pomiędzy szkołami dr. Decroly'ego i Marii Montessori polega głównie na wspólnym punkcie podejścia do zagadnienia reformy szkoły, a mianowicie – od nauczania dzieci anormalnych. Nad sprawą stosunku metody dr. Decroly'ego i dr Marii Montessori zatrzymuje się dłużej autorka książki i dowodzi absolutnej niezależności poczynań pedagogicznych dr. Decroly'ego oraz głębszego ich wychowawczego podłoża. Słuszna jest uwaga, że w szkole Decroly'ego dzieciom pozostawiona jest większa swoboda w wyborze środków i własnych sposobów pracy, więcej uwzględniona jest samorzutność ekspresji, mniej ciągłego kierownictwa i zajęć narzuconych.

Podobieństwo z amerykańską szkołą Deweya polega na czynnym stosunku dziecka do nauki szkolnej, na zdobywaniu, a nie otrzymywaniu wiedzy, na zniwelowaniu granic między zabawą a lekcją i na oparciu programu szkolnego o tak zwane ośrodki zainteresowania. Przyznać jednak należy, że zasada ostatnia konsekwentniej i radykalniej ujmowana jest przez Deweya, u którego ośrodki zainteresowania dostosowane są do poziomu umysłowego dzieci, odpowiadać mają pewnym okresom rozwojowym w ewolucji zainteresowań. Ośrodki zainteresowania w szkole Decroly'ego są ustalone programowo, ich etapy są konstrukcją planowo obmyśloną, a ogniwa tej konstrukcji odpowiadają pewnemu, okiem człowieka dorosłego podpatrzonemu

układowi warunków ludzkiej egzystencji; człowiek ubiera się, żywi się, mieszka, i te potrzeby jego są etapami programu, a jednocześnie stanowić mają ośrodki zainteresowania. Są to zagadnienia narzucone, które przez ujęcie metodyczne mogą stać się zajmującymi, ale same przez się mogą też być dla dziecka obojętne i dalekie. Dzieci, które np. obserwują w szkole życie zwierząt, interesować się będą zwierzętami w sposób bardziej bezpośredni i bezinteresowny, niż założenia programowe chcą to uzasadnić: nie dlatego więc, że człowiek żywi się zwierzętami, że coś od nich bierze, lecz po prostu dlatego, że zwierzę jako istota żyjąca i jego zachowanie się jest samo przez się zajmujące dla dziecka.

Program i rozkład materiału w szkole Decroly'ego odpowiadają wymaganiom logicznej konstrukcji, której potrzebę odczuwa umysł dorosłego człowieka; dla dziecka niepotrzebne i sztuczne są te punkty wyjścia, wiązania i cała ta budowa, która od szablonowego przedmiotowego programu szkolnego różni się, właściwie mówiąc, tylko innym właśnie punktem wyjścia.

Związek pomiędzy szkołą dr. Decroly'ego i szkołą Kerschensteinera wydaje mi się bardzo daleki, polegający jedynie na zewnętrznych czysto analogiach. Tu i tam praca ręczna, tu i tam samodzielność poznawcza – a więc tu i tam owe elementy, które dziś wszyscy przywykliśmy uważać za podstawowe postulaty tzw. szkoły pracy.

Ale już cel owej pracy ręcznej zupełnie inaczej jest pojmowany: u dr. Decroly'ego praca ręczna organicznie wiąże się z samodzielną postawą poznawczą dziecka, jest jednym ze środków poznania lub ekspresji – u Kerschensteinera stanowić ma przygotowanie praktyczne do późniejszej pracy zawodowej. Poza tym teoria wychowania Kerschensteinera nasiąknięta jest, jak wiadomo, frazeologią, obejmującą wychowanie obywatelskie, pojęte w duchu czysto państwowym; stanowisko takie jest duchowo obce szkole dr. Decroly'ego, który nigdzie – ani w założeniach teoretycznych, ani w praktyce szkolnej – nie wysuwa tendencji państwowo-politycznych.

W zakończeniu tych rozważań narzuca mi się pewne żywe dotąd wspomnienie, wyniesione ze szkoły przy u[licy] Ermitage w dzielnicy Ixelles miasta Brukseli. Byłam świadkiem, jak 10-letni chłopiec wygłaszał dla swych kolegów i koleżanek referat o… księżycu. Temat ten wybrał sobie w związku z jakąś opracowywaną właśnie częścią programu. Przyszedł do klasy poważny, obarczony wielkim

Laroussem, różnymi książkami i atlasami, pozakładanymi na różnych stronach, zgromadził liczne ilustracje i rozpoczął swój odczyt. Piętnaście par jasnych i ciemnych oczu wpatrywało się w prelegenta, p. Monchamps zajęła miejsce pośród dzieci, gość w kąciku nie zwracał niczyjej uwagi. Zaczął się referat. Chłopiec mówił około 20 minut, mówił z pewnym planem, pokazywał i objaśniał ilustracje, odczytywał ustępy z książek. Po skończonym referacie zaczęła się dyskusja. Młodzi krytycy okazali się surowymi i wymagającymi sędziami; posypały się zarzuty: tego nie wyjaśnił, o tym za mało powiedział, ilustracje za krótko pokazywał.

Prelegent poczuł się widocznie bardzo nieszczęśliwy: usta zaczęły mu drżeć, oczy zabłysły od powstrzymywanych łez, a błagalne spojrzenie spoczęło z prośbą o pomoc na oczach p. Monchamps. Pomoc oczekiwana nadeszła – pani Monchamps z humorem łagodziła surowe oceny, przypominała dobre strony odczytu, podkreślała, że jest to pierwsza próba, że każde z dzieci przy pierwszej próbie spotkało się z trudnościami i z krytyką. Sędziowie kiwali głowami z wyrazem głębokiego przekonania, prelegent rozpogodził się zupełnie i odpowiadał teraz już zupełnie spokojnie na zarzuty kolegów.

Drobna scenka, której znaczenia nie należy oczywiście przeceniać. Dlaczego jednak po kilkunastu latach tak żywo jeszcze przechowała się w pamięci? Dlatego pewnie, że tętni w niej życie, że daleka jest od szarzyzny i nudy, która wieje od „heurezy", „odpytywania" i rożnych innych przykazań rutyny szkolnej.

Dla szkoły naszej byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby z książki p. Hamaïde powiało ku czytelnikom tym właśnie życiem szkoły dr. Decroly'ego, atmosferą, którą tam oddychają dzieci i ich wychowawcy; są to bowiem rzeczy nieuchwytne, a stokroć istotniejsze niż najlepiej opracowany program i najściślej ujęte jego uzasadnienie.

John Dewey

Rudolf [Taubenschlag]

Ujęcie krytyczne szkoły zasad pracy Johna Deweya[8]

1. Problem szkoły pracy

Wszelkie systemy pedagogiczne, zmierzające do przeobrażenia współczesnego szkolnictwa, opierają się na trzech zasadach. Zasadami tymi, 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 pedagogii można by sprowadzić do jego 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-Reymonda, – 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 sugestią tego stanu rzeczy znajduje się pedagogika współczesna. 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 filozofii i pedagogiki na uniwersytecie w Chicago, twórca eksperymentalnej szkoły elementarnej, założonej przy tym uniwersytecie, czynnej w latach 1896–1904, autor wielu dzieł z zakresu

[8] „Muzeum", R. 44: 1929, z. 3, s. 162–182.

filozofii i pedagogii. (Tłum. na język polski: *Szkoła i społeczeństwo – Wychowanie moralne* oraz zbiór rozpraw pt. *Szkoła i dziecko*).

2. Podstawy szkoły pracy Johna Deweya.

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

Pedagogika J. Deweya wypływa z jego filozofii, 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 tym idzie ustalenia sposobów ich przezwyciężenia (intelekt instrumentem działania), przy tym 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 instrumentami (instrumentalizm) ludzkiego działania praktyczno-życiowego (pragmatyzm).

Podstawę filozoficzną pedagogii J. Deweya określamy jako pragmatyczny instrumentalizm. Uznaje on tylko to, co ma życiową, praktyczną wartość; zarzuca tedy wszelkie teorie, doktryny i systemy naukowe czy filozoficzne, nieposiadające 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 możliwym jest dzięki jego psychicznej strukturze, a mianowicie instynktom, które ku niej się zwracają. Dewey analizuje szereg instynktów aktywizujących człowieka:

1) manipulacji – (konstrukcji itd.) – instynkt działania praktycznego.

2) ekspresji – instynkt działania artystycznego.

3) kolaboracji – instynkt współdziałania (zrzeszania się, porozumiewania, mowy itd.),

nadto wtórny

4) obserwacji poznawczej – instynkt badania pod wpływem ciekawości, chęci poznania itd.

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

Z instynktosfery wypływa zainteresowanie. Jest ono immanentne, spontaniczne i polega na dynamicznym urzeczywistnieniu się jaźni człowieka. Skierowane na zewnątrz, 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 itd.

Opanowanie przyrody przez człowieka jest treścią jego życia. Odczuwa on rozliczne potrzeby. Z wolna wyłaniają się różnorodne sposoby ich zaspokojenia – drogą działania (formy produkcji wytwórczej i przetwórczej, dystrybucji, konsumpcji itd.). Opory i przeszkody przyrody, jej prawa i tajniki, zostają z czasem poznawczo prześwietlone oraz opanowane dla celów życia praktycznego (odkrycia, wynalazki itd.).

Wobec przyrody przyjmuje tedy człowiek, stojący w środku prądu życia, postawę na wskroś 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 nadziei; praktyczny, trzeźwy, odnosi się jednak do wszystkiego w sposób subiektywny, nastrojowy; miotają nim najsprzeczniejsze uczucia, wzruszenia, świat jest dla niego sumą konkretów, dynamiczną wielością.

A jednak wiedza, do której żmudną drogą poznawania przyrody tysiącletnim szlakiem odkryć, wynalazków itd. 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 wyżej 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 na wskroś moralny. Pojęcia społeczne i moralne są równoznaczne.

3. Zasady szkoły pracy Deweya

Na tle argumentacji filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej wyłania się obraz szkoły pracy Deweya.

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

Celem szkoły Deweya jest uformowanie człowieka zdolnego do praktycznego życia, do czynu, działania – stworzenia jednostki energicznej, rzutkiej, obronnej, przedsiębiorczej, nielękającej się żadnej sytuacji życiowej, zdolnej do opanowania dynamiki współczesnego życia w jego zawrotnym, żywym tempie. Działanie człowieka rozwijać się musi, oczywista, w obrębie społeczeństwa ludzkiego, w ramach praw społeczno-moralnych.

Na instynktosferze (instynkcie manipulacji, ekspresji itd.) oraz wypływającym z niej wewnętrznym, żywiołowym, praktycznym zainteresowaniu opiera się szkoła Deweya. Zainteresowania praktyczne dziecka prowadzą do samorzutnego jego wysiłku w postaci działania, czynu, tj. pracy. Szkoła Deweya jest tedy szkołą pracy.

Zainteresowanie i wysiłek w ujęciu Deweya – 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, roztargnienia.

Wysiłek, sztucznie wywołany, prowadzi, na skutek wewnętrznego oporu ucznia, do rozdwojenia jego uwagi, tzn. spełnienia na rozkaz nauczyciela pewnych mechanicznych czynności – po linii nawyknień

(bezduszne czytanie, pisanie, recytowanie itd.) – oraz włóczęgi umysłowej pod wpływem wewnętrznego pędu myśli.

(Zainteresowanie i wysiłek – wywołane sztucznie są tedy szkodliwe z punktu widzenia pedagogii i sprzeczne z zasadą szkoły pracy Deweya).

Praca ręczna nie jest w szkole Deweya celem w sobie, nie przygotowuje uczniów do wykonania przyszłego zawodu praktycznego, np. rzemiosła (kierunek reprezentowany przez Kerschensteinera itd.) – ma ona jedynie metodyczne znaczenie (kierunek utylitarny szkoły pracy, reprezentowany przez Deweya, Sickingera[9] i in.).

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

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

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

Program szkoły Deweya 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 na wskroś psychologiczną. Jakże więc można przyswoić mu system logicznej wiedzy, tzn. 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 możliwym, oczywista, powtórzenie w pełnej rozciągłości wszelkich doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. Uczniowie powinni więc twórczo i samodzielnie, pod kierunkiem nauczycieli, zrekapitulować, streścić najważniejsze jej zdobycze, a zatem dokonywać odkryć, wynalazków, tworzyć przyrządy (narzędzia, maszyny), służące do przetwarzania surowców, dokonywać ulepszeń technicznych itd.

Plan tedy szkoły Deweya polega na streszczeniu doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. W świetle przeszłości staje się zrozumiałą teraźniejszość, współczesność. Tylko te doświadczenia

[9] Josef Anton Sickinger (1858–1930) – niemiecki pedagog, stworzył mannheimski system szkolny.

należy powtórzyć, które do jej zrozumienia przyczynić się mogą. (Prawo biogenetyczne, a raczej epistemogenetyczne Deweya).

Program szkoły Deweya 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, laboratoria (dla przerobu surowców rozmaitego rodzaju) i kuchnię (dla przerobu surowców spożywczych).

W trakcie pracy (przedstawiającej *sui generis* opanowanie przyrody przez dzieci) napotykają one na opory materiału (podobnie jak ludzkość w swym rozwoju). Opory te muszą być prześwietlone i opanowane poznaniem. Rodzi się potrzeba wiedzy. Zaspokajają ją nauczyciele, udzielając dzieciom odpowiednich wiadomości – możliwie systematycznie – z różnych działów nauki, np. przy obróbce bawełny – z dziedziny:

geografii – 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;

historii – przegląd różnorodnych form przeróbki jej, ujawniających rozwój techniki - itd.

Przetwarzanie różnorodnych surowców narzuca coraz to odmienne kwestie i problemy z różnych dziedzin wiedzy. Uczniowie przyswajają sobie nowe wiadomości w sposób żywy, bezpośredni, pod wpływem rzeczywistej, konkretnej potrzeby – zda się – niespostrzeżenie. 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 Deweya wprowadza tedy ucznia w tajniki opanowania przyrody przez człowieka; daje mu wgląd w istotną treść ludzkiego życia. Staje ona w pośrodku wartkiego jego strumienia. Każe otworzyć szeroko na oścież drzwi i okna dla jego powiewu. Nie należy uciekać przed życiem. Przeciwnie – należy do niego zbliżać się. Życie należy do szkoły wnieść. Praca szkolna stać się ma fragmentem

tętniącego *panta rhei*, akordem jego wieczystej harmonii. Czasy mniszej izolacji, klasztornego zamknięcia szkoły, odpychania od jej wrót naporu bezpośredniej aktualności – bezpowrotnie minęły. Hasłem szkoły Deweya: *Przez życie dla życia*. Dlatego też idealna uczelnia Deweya 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 kollaboryzm 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 Deweya (nauczanie wychowawcze). Uczniowie tworzą organizację samorządową.

4. Krytyczne ujęcie pedagogiki Deweya

Zastanówmy się nad celem – metodą – programem – organizacją szkoły Deweya, pozostającemu w ścisłym związku z podstawą filozoficzną, psychologiczną, biologiczną i socjologiczną jego pedagogiki.

Nie naszą rzeczą będzie krytyczne rozpatrzenie filozofii pragmatyczno-instrumentalnej Deweya, dochodzącej w swych wynikach do przekreślania „werbalizmu" wieków. Zastanowimy się jedynie nad pedagogicznymi konsekwencjami pragmatycznego nastawienia twórcy szkoły, względnie wykonawców jego idei w szarym, codziennym, szkolnym życiu.

Pragmatyzm jest na wskroś 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, utylitarnego znaczenia, przestają dla niego istnieć, po prostu zostają zignorowane. Minerały 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 pradawnego. 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 strącić z piedestału pierwszeństwa.

Pedagodzy przesiąknięci takim światopoglądem wnoszą do szkoły kryteria życiowo-praktyczne. Nie istnieje jednak dla nich działanie bezinteresowne, tj. oparte na bezpośredniej, praktycznej potrzebie. Działania takie, w gruncie rzeczy „interesowne" w głębszym i szerszym 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 tym 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 społecznym idee kierownicze przenikają całe epoki, aktywizując jednostki i masy – tak i w życiu szkolnym, 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 ogólnoludzką.

Pragmatyzm dąży do stworzenia człowieka rzutkiego, obrotnego pod względem praktyczno-życiowym. 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" itd. znajdzie trafną drogę decyzji w poważnych konfliktach życiowych? (Rozstrzyganie kolizji między krzyżującymi się etycznymi nakazami różnych kręgów życiowych, jak: rodziny, związku zawodowego, korporacji, stowarzyszenia, stanu, narodu, państwa, kościoła itd. Zwalczanie pokus, nałogów, złych wpływów itd. Utrzymanie równowagi duchowej mimo głębokich wstrząsów i przeżyć itd.). 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 problemem niesłychanie 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 się tez – dadzą się sprowadzić do wspólnego mianownika koncepcji twórczej i radosnej pracy dziecka.

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

Zgadzając się tedy z ujęciem przez Deweya problemu pracy w szkole jako czynnika metodycznego (wbrew Kerschensteinerowi), pragnę wskazać na znacznie głębszy pogląd na tę kwestię, reprezentowany przez [Hugo] Gaudiga[10], Decroly'ego, Adamsa, [Heinricha] Scharrelmana, [Fritza] Ganberga i w. in.

Pedagodzy ci na równi z Deweyem 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 Deweya, uzasadniony argumentacją biologiczną (raczej bio-psycho-socjologiczną).

Przede wszystkim uderza nas jego perspektywa historyczna. Cofamy się wstecz do zamierzchłych czasów owianych mrokiem dziejowej legendy, do pierwszych doświadczeń człowieka na polu

[10] Hugo Gaudig (1860–1923) – niemiecki pedagog, reformator szkolnictwa, autor książek *Didaktische Präludien* (1909), *Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik* (1923).

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 na wskroś 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 przeszłości? Wszak w sferze tej tkwią również pozornie zgasłe 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 Deweya. 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 – po prostu 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 Deweya nie bylibyśmy 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 kwestią życia lub śmierci. Przeniknięcie zagadek przyrody – dla pokonania oporów jej – stało się dlań zagadnieniem niezłomnej życiowej 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 możliwym jest tylko przy zaistnieniu założeń historycznych, prowadzących z niezłomną koniecznością do wyłonienia określonych sposobów opanowania przyrody. Czy możliwym 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 Deweya nie mogą mieć charakteru twórczego; polegają one na pewnym 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 działającymi pod wpływem rzeczywistej walki o byt człowieka? Czy fakt, że dziecko i człowiek stanowią postacie psychologiczne (w znaczeniu wyżej podanym) uprawnia nas do przeoczeń ogromnych różnic ich psychiki, twórczej udolności, zasobu doświadczenia itd. 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 – jak wynalazca – oto zestawienie ujawniające niemożliwość urzeczywistnienia planu Deweya w szkole elementarnej.

Program szkoły Deweya z punktu widzenia koncepcji jego (a co dopiero według innych kryteriów) 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. Pominięte

tedy zostały inne problemy natury gospodarczej: doświadczenia polityczne, ustrojowe, prawne, społeczne, a przede wszystkim kulturalne, tyczące się rozwoju religii, etyki, sztuki, wiedzy itd. 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 Deweya 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 porzucona w dziedzinę werbalistyki – świadczą dobitnie o tym, że nie nadaje się on dla współczesnej twórczej szkoły.

Biologiczna orientacja Deweya skłoniła go do rzucenia haseł: Szkoła w pośrodku życia – szkoła dla życia – życie w mury szkolne!

Zastanówmy się nad problemem witalizacji szkoły.

Nasuwają 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 człowieczej (antropologicznej).

Biologicznie – uzasadnioną jest walka o byt, przybierająca niejednokrotnie brutalny charakter, spychająca bezlitośnie jednostki słabe i pokonane w niej na dno życia, przybierająca w społeczeństwie ludzkim formę bezwzględnej walki konkurencyjnej. Antropologicznie – wyłania człowiek postulat braterstwa ludzi i bierze w obronę słabych, pokonanych w walce wzgl. konkurencji życiowej. (Religie apokaliptyczne – na polu prądów religijnych. Socjalizm, solidaryzm itd. – na polu ruchów społecznych).

Biologicznie – uzasadnioną jest gospodarka indywidualna, oparta na własności prywatnej. Antropologicznie – wyłania człowiek

postulat gospodarki kolektywnej, opartej na własności społecznej (komuny religijne, społeczne, państwowe, municypalne, spółdzielcze itd.)

Biologicznie – uzasadnionym jest stan bezpaństwowości wzgl[ędem] państwowości królowładczej. Antropologicznie – wyłania człowiek postulat organizacji państwowej ludowładczej (demokracja).

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

Biologicznie – uzasadnione są różnice społeczne, prawne itd. Antropologicznie – wyłania człowiek postulat równości społecznej, prawnej itd.

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

Biologicznie – uzasadnioną jest poligamia. Antropologicznie – wyłania człowiek instytucję monogamii itd.

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

Musimy sobie zadać pytanie, czy Dewey otwiera wrota szkoły do prawdy biologicznej – czy hasło *Szkoła w pośrodku życia* jest hasłem istotnym?

Rozważania nasze muszą zaprzeczyć temu pytaniu. Życie, któremu Dewey rozkazuje przez otwarte drzwi i okna wkroczyć do wnętrza jego szkoły – nie jest życiem rzeczywistym w biologicznym 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, demagogia, partyjnictwo, prywata w życiu publicznym, prowokacja, wyzysk, różnorodne kłamstwo, obłuda, nikczemność, kryminalistyka różnopostaciowa, prostytucja, perwersja, hazard, pogoń za sensacją itd.). Nie ma mowy o izolacji szkoły i dzieci od życia. Nawet internaty nie mogłyby jej przeprowadzić!

Byłoby to zresztą na wskroś 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 po to 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 itd., jaka czyha na nich u rogu każdej ulicy, z afiszów i szyb wystawowych, z sal widowiskowych, łamów prasy itd., aby przemienić się w rezultacie w gangrenę duszy.

Wyłania się jedna kwestia. 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 moralnej. Czy należy leźć wilkowi prosto w gardło?

Na pytanie to odpowiadamy – nie. Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyteczne, 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 różnopostaciową, 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 Deweya nie jest zupełnie wyczerpujące. Przytacza on instynkty antyspołeczne lub mogące prowadzić do antysocjalnych działań jednostki. Do takich należą bezsprzecznie instynkt samozachowawczy (jednostkowy i gatunkowy), instynkty pożądania, polowania, opanowywania, walki, współzawodnictwa, zmiany itd.

Oparcie szkoły pracy na instynktach ujętych przez Deweya 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. Kollaboryzm uczniów, ich harmonijne współdziałanie z sobą, ustępuje często współzawodnictwu, walce jednostek z sobą. Poczucie społeczne słabnie. Więź koleżeńska rozluźnia się.

(Uwaga. Na pragmatyzmie Deweya oparty jest m.i[n]. system daltoński p. Heleny Parkhurst. Krytyka planu daltońskiego odnosi się tedy pośrednio do pedagogiki Deweya. Argumentacja odnośna w rozprawie mej pt. *System daltoński*, zamieszczonej w „Ruchu Pedagogicznym" 1929 nr 3 i dalsze).

5. Wnioski ostateczne

Zgadzając się z zasadą pracy twórczej jako metody nauczania (w ujęciu Gaudiga), musimy zacieśnić jednakowoż jej stosowanie w szkole do nauczania dzieci w wieku od 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 radosnym wyładowaniu instynktów dziecka.

Pedagogowie powinni podpatrzeć jedynie tajniki przyrody, która główne swe cele, utrzymanie jednostki gatunku urzeczywistnia drogą nieodpornego przymusu, ukrytego potencjalnie w głębi psychiki indywiduów. Przymus ten władczy – to instynkt. W subiektywnym poczuciu jednostka wyładowuje go radośnie; przyjemność, poczucie ulgi itd., jakich doznaje przy tym, 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 pedagodzy, badający podstawy psychologii dziecka.

Przyroda powinna stać się mistrzynią pedagogii – misterium natury przeistoczyć się w misterium szkoły.

Niechaj subiektywnie – dziecko wyładowuje w sposób radosny swe „instynkty pedagogiczne", a przez to obiektywnie iści się wieczysty nakaz przenoszenia zasobów doświadczenia i wiedzy pokolenia starszego na młodsze, a tym samym utrzymywanie ciągłości i jedności kultury ludzkiej.

Niech tedy dziecko manipuluje, konstruuje, kolekcjonuje, naśladuje, bawi się, gra itd. – a tym samym 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 wychowanka do chwili osiągnięcia przezeń pełni produktywnej, zdolnej do życia osobowości – musi oczywista stać się przedmiotem głębokich studiów i ustaleń, dokonanych przez miarodajne czynniki. Nauczycielstwo realizujące go powinno być odpowiednio przygotowane, uzdolnione, oraz przejęte głęboką wiarą w powodzenie swych wysiłków.

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

moralne itd. 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 powyższym 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, tyczących człowieka i jego natury psychicznej. Żadne dociekanie naukowe, szczególnie psychologiczne, żadna argumentacja utylitarno-życiowa nie są w stanie ich obalić.

Niestety, nie pamiętają o nich niektórzy współcześni pedagogowie, zanurzeni w drobiazgowych studiach 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 nieżyciowymi intelektualizmu, formalizmu, normalizmu, racjonalizmu, średniowieczno-dialektycznego scholastycyzmu itd. 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, przygotowywać ich do wzięcia udziału w pracy nad rozbudową należycie i głęboko przyswojonej wiedzy.

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

Ad a) aktywnej – tj. we wszystkich kierunkach samodzielnej, twórczej, indywidualnej, wynikającej z wewnętrznego nakazu, podyktowanego zainteresowaniem, za której wykonanie uczeń dźwiga osobistą odpowiedzialność przede wszystkim przed sobą samym, przed trybunałem własnego sumienia – pracy intensywnej, spontanicznej, permanentnej.

Ad b) plastycznej – tj. we wszystkich kierunkach opartej na podkładzie zmysłowym (wzroku, dotyku, czuciu mięśniowym itd.). 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 itd.

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 nastręcza wiedza lub życie, bystrej obserwacji itd., lecz również – kształcenia serca, przez rozbudzanie miłości do człowieka i przyrody, wrażliwości na dzieła sztuki itd., kształcenia woli, rozwijania sprawności życiowej, energii, działania, zdolności powzięcia postanowienia i wykonania zamierzeń swych, wytrzymałości, konsekwencji, przedsiębiorczości, zmysłu praktycznego, nadto charakteru etycznego, obowiązkowości, sumienności, odpowiedzialności za swe czyny, godności osobistej itd. – nakazuje nam rozwijać jego kulturę zewnętrzną (towarzyską), wewnętrzną (człowieczą), sprawność fizyczną, zdolności techniczne itd.

Najważniejszymi jednak celami wychowania są uspołecznienie, 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 Deweya i poddawszy tezy jego krytycznemu rozbiorowi, usiłowałem ustalić aktualne po dzień dzisiejszy nieprzemijające jej wartości.

Józef Pieter

Twórczość pedagogiczna Johna Deweya[11]

Mało jest twórców, którym kultura pedagogiczna miałaby do zawdzięczenia tyle, co Johnowi Deweyowi. Przebudowa, a właściwie rewolucja pedagogiczna, dokonująca się szybkim krokiem we wszystkich prawie krajach świata, i to zarówno w teorii, jak i w praktyce wychowawczej, głosi i urzeczywistnia hasła, które nie kto inny, lecz właściwie John Dewey od lat przeszło trzydziestu narzuca z najlepszym wynikiem przede wszystkim pionierskiemu społeczeństwu Stanów Zjednoczonych. Szkoła powinna zbliżyć się do społeczeństwa, życie szkolne stanowić ciąg dalszy szerszego życia społecznego, należy umiejętnie pogodzić potrzeby społeczne wychowania z prawami rozwoju naturalnego dziecka, zmianie gruntownej winien ulec stosunek nauczyciela do ucznia, nauczanie odbywać się powinno nie w tradycyjnych klasach, lecz w pracowniach, muzeach, bibliotekach, nauczanie trzeba oprzeć o czynny, samodzielny, twórczy wysiłek dziecka, program szkolny musi być plastyczny, a ośrodkiem koncentracji materiału nauczania powinno być życie społeczne dziecka – oto parę najważniejszych idei nowego, zwłaszcza powojennego ruchu pedagogicznego. Nie ma w nich ani jednego donioślejszego pomysłu, którego inicjatorem a zarazem bojownikiem nie byłby John Dewey. Zmiany, uzupełnienia do jego poglądów wypowiadane tu i tam, są raczej wynikiem specjalnych potrzeb danego społeczeństwa, a krytyki, o ile są rzeczowe, mają też tylko przeważnie charakter uzupełniający. Dowodzi to w sposób wymowny płodności, oryginalności i aktualności koncepcji, głoszonych z takim zapałem przez autora *Demokracji i wychowania*.

Idee J. Deweya są wszakże nie tylko twórcze i płodne, są przy tym osadzone na mocnym gruncie systemu filozoficznego, który – po raz pierwszy w dziejach myśli filozoficznej – można mimo jego bogactwa i wszechstronności nazwać filozofią wychowania w pełnym znaczeniu tego określenia.

„Najbardziej zagadkowym problemem – zaznacza słusznie E.C. Moore – jest, czemu tak mało filozofów było filozofami wychowania.

---

[11] „Kwartalnik Pedagogiczny", R. 3: 1931, nr 2, s. 141–166; nr 3, s. 241–264.

Było ich chyba – tylu przynajmniej znam – tylko pięciu. Nazwiska ich są znamieniem (*impressive*): Sokrates[12], Platon[13], John Locke[14], J.F. Herbart i John Dewey. Inni albo nie byli filozofami, albo też nie byli pedagogami"[15]. Można nie być jednego zdania w sprawie powyższego wyliczenia, trudno jednak mieć wątpliwości co do słuszności miejsca należnego w nim Deweyowi oraz co do uderzającego faktu rzadkiego zespolenia świeżych i twórczych idei o wychowaniu z mocno zarysowanym systemem filozoficznym. Niewątpliwie też znaczna część wpływu potężnej indywidualności Deweya na dążności reformistyczne nowoczesnego wychowania ma swe źródło w systematycznym oparciu jego teorii pedagogicznej o mocny szkielet fundamentów filozoficznych, o niezrównane bogactwo argumentów, wypracowanych przezeń z prawdziwym mistrzostwem dialektyka. Nie trzeba chyba wykazywać, że wobec tak ścisłego zjednoczenia z poglądem na świat pedagogika Johna Deweya może być zrozumiała jedynie w łączności ze swą podbudową filozoficzną.

Podbudowę tę krótko i najlepiej można scharakteryzować jako meliorystyczny ewolucjonizm w metafizyce oraz instrumentalizm i praktycyzm w teorii poznania. Ze względu zaś na całość i stale powtarzający się w filozofii Deweya przedmiot rozważań można ją nazwać filozofią ewolucji myślenia (*mind in evolution* – aby użyć terminu Hobhouse'a).

Że idea ruchu, zmiany ewolucji i postępu zajmuje tak szczególne miejsce w treści systemu filozoficznego, a stosownie do tego wyjaśnienie genetyczne w metodzie filozofowania J. Deweya nie może być rzeczą dziwną. Wychowany na gruncie i w społeczeństwie, którego istota cała jest nieustannym ruchem, ciągłą gorączkową pogonią za nowością, wykształcony na biologii i socjologii, w których to naukach pojęcie ewolucji gra tak wielką rolę, Dewey z natury rzeczy patrzy na wszystko ewolucjonistycznie. Wszystko jest w wiecznym ruchu, ciągłej zmianie i wzroście, a właściwie jest ruchem, zmianą i wzrostem. Nie ma w świecie prawdziwej stałości, żadnych „zesztywnień"; rzeczywistość cała, a więc kosmos fizykalny, bogactwo

---

[12] Sokrates (469–399 p.n.e.) – grecki filozof, nauczał w Atenach.

[13] Platon (ok. 427–347 p.n.e.) – grecki filozof, uczeń Sokratesa, założyciel akademii, pionier myśli o państwowym systemie edukacji.

[14] John Locke (1632–1704) – angielski filozof, polityk, ekonomista, lekarz, autor głośnego pedagogicznego dzieła *Myśli o wychowaniu* (1693).

[15] J. Dewey, *The Man and his Philosophy*, Cambridge 1930, s. 7. Oprac. zbior.

jestestw organicznych, a wreszcie duch, czyli myślenie, ogarnięte są strumieniem dynamicznej ewolucji. *Panta rhei*… Ale nie jest to bynajmniej ruch płaczącego filozofa z Efezu. Heraklitowska wieczna zmiana *ano* i *kato* owiana jest pełną tragizmu ideą cyklicznego powrotu światów, a więc i zła. Zgoła odmienne jest nastawienie metafizyczne J. Deweya. Świat jest wprawdzie nieustannym ruchem, ale ruch ten jest jednokierunkowy, ewolucyjny, ewolucja zaś to nic innego, jak kolejne wyłanianie się z dynamizmu przyrody coraz to nowych i oryginalnych form konstrukcyjnych; jest coraz to świeższą i bardziej twórczą „reorganizacją" form starych. Drogą ruchu idzie przeto tylko *ano* (w górę), a nigdy *kato* (w dół)! Nie trudno pojąć, że na takiej drodze musi istnieć jednolity i stały kierunek i że kierunek ten nacechowany jest ideą wartości; czyż bowiem inaczej ma sens „ewolucja"? Tak też jest istotnie u J. Deweya. Dynamiczna i wieczna reorganizacja form przyrody „zmierza" w jednym kierunku, który, choć nigdy niezakończony, jest kierunkiem pełnym wartości i ku coraz to wyższym wartościom.

Sprawdzian ewolucji ku wartościom doskonałym stanowi z biologii zaczerpnięta zasada kompilacji form i czynności, zwana przez Deweya „reorganizacją". Życie organiczne jest „reorganizacją" zjawisk fizyko-chemicznych, życie duchowe też z kolei „reorganizacją" form organicznych, jest niejako „zagęszczeniem" tych form i to w momencie, gdy powstaje coś tak dziwnego na pozór jak myśl, świadomość, u podstawy której leży „znaczenie", „sens" (meaning).

Metafizyka taka jest konsekwencją nieuchronną wszelkiego ewolucjonizmu naturalistycznego. Powiedział niegdyś genialny Fichte we wstępie do swej *Wissenschaftslehre*, że dwie są tylko drogi filozofowania: albo naturalistyczna, albo idealistyczna i że którą z nich ktoś wybiera, zależy od duchowej struktury człowieka. Droga naturalistyczna to pogląd, że przyroda jest większa i pierwotniejsza od ducha i że duch jest jej wytworem, z niej pochodzi i do niej podobnym być musi. Droga idealistyczna czyni ducha twórcą i prawodawcą przyrody, od niego zależnej. Tu i tam twardy orzech do zgryzienia. Idzie się jedną drogą, trzeba wyjaśnić, jak mogła świadomość, tak oczywiście różna od martwej przyrody, z niej właśnie się wyłonić; idzie się natomiast drogą przeciwną, wtedy powstaje trudność nie mniejsza, mianowicie jak z jednolitego, nadającego formy i prawa ducha mogły powstać tak bogate, zawsze indywidualne i tak różne

od ducha formy świata. Dewey obrał drogę ewolucjonizmu i naturalizmu, ale że tą drogą poszedł i że musiał przyjąć wszystko, co na niej spotkał, to już sprawa samego problemu, a w razie nierozwiązanych trudności bynajmniej nie wina. Zresztą Dewey stara się pogodzić sposób ogólnopragmatystyczny swą naturalistyczną metafizykę z antymechanistyczną filozofią życia.

Ewolucja jest drogą rozwojową form myślenia, ponieważ zaś myślenie jest wolnością, jest ona zarazem ewolucją ku coraz to doskonalszym formom wolności. Wolność, czyli myślenie, nie może być jednakże czymś, co by, jak Minerwa z głowy Jowisza, wyłoniło się z najniższych form przyrody bez ogniw pośrednich i ścisłego z nimi związku. Już na najniższych formach konstrukcyjnych przyrody musi istnieć wolność – myślenie. Ale czymże jest tam, a więc w świecie fizykalnym? Tam jest – odpowiada Dewey – przypadkiem – hazardem, który tym samym znajduje uzasadnienie ontologicznie w jego systemie filozoficznym.

Ruch ewolucyjny i meliorystyczny J. Deweya jest przeto ruchem ku wolności oraz implikującym wolność, a świat, którego kosmiczny splot zdarzeń odbywa się w formach takiego ruchu, nie ma nic wspólnego ze światem tzw. zależnych praw i konieczności, światem deterministów, mechanistów i materialistów, tchnący zlodowaceniem i beznadzieją.

W zastosowaniu do wychowania naturalizm, a zwłaszcza ewolucjonizm filozoficzny J. Deweya, pociągają za sobą daleko idące konsekwencje. Wychowanie staje się przede wszystkim procesem wzrostu, i to wzrostu trwającego przez całe życie jednostki. Wzrost zaś to nieustanna czynność, działanie i ruch, to wyzwolenie się coraz to nowych sił, zdolności i pragnień. „Gdziekolwiek jest życie, tam jest zawsze tym samym pełno niepokoju i pożądania czynu, tam zawsze jest także możliwość zmian" [Dem. Ed., 50]. Niewątpliwie możliwości wzrostu i czynności jest więcej w okresie młodzieńczym, ale jeśli w późniejszym wieku natężenie ruchu, działania i wzrostu jest słabsze, jest to wyłącznie sprawa stopnia życiowego wzrostu. Granic natomiast między okresem wzrastania a dojrzałością wcale nie ma. Fakt to niezwykłej doniosłości. Jeśli bowiem całe życie jest ustawiczną przemianą, stale trwającą „rekonstrukcją" psychofizycznych form organizmu, wynika stąd jasno, że nie można patrzeć na jedną fazę rozwoju życia ludzkiego jako na środek do urzeczywistnienia

fazy drugiej, nie można uważać tzw. niedojrzałości i młodzieńczości za konieczny do przebycia, ale wyłącznie pośredni, instrumentalny krok do osiągnięcia tzw. dojrzałości, nie wolno wobec tego rozpatrywać wychowania li tylko jako środka wiodącego do rzekomego celu, tj. do życia dojrzałego.

„Nasza jasna konkluzja brzmi, że życie jest rozwojem i że rozwój i wzrost jest życiem. W równoważnikach wychowawczych znaczy to, że proces wychowania nie ma żadnego celu poza sobą, że jest celem sam dla siebie i że – po wtóre – proces wychowania jest ciągłą reorganizacją, rekonstrukcją i transformacją życia" [Dem. Ed., 59]. Ale jeśli w rzeczywistości proces rozwoju i wzrastania nie stoi w żadnej relacji do niczego innego poza samym wzrastaniem, nie można też podporządkowywać wychowania niczemu innemu, jak samemu tylko wychowaniu. Innymi słowy: proces wychowania jest autonomiczny, a teoria utrzymująca, że wychowanie jest tylko okresem przejściowym, prowadzącym do celu (tj. dojrzałości) leżącego poza nim, utrzymać się nie da. Czyż bowiem nie tkwi ironia w tym fakcie, że z jednej strony patrzymy na dziecko jako na twór przejściowy i niedoskonały, który powinien możliwie najprędzej dojrzeć i zakończyć swe wychowanie, a z drugiej strony, gdy sami jesteśmy już dojrzali z westchnieniem, przypominamy sobie piękne czasy dzieciństwa i młodości i chcielibyśmy aby się wróciły.

Autonomizacja stopni rozwoju nie wyklucza bynajmniej szukania celów dla świadomie prowadzonego dzieła wychowania. Wyklucza jedynie pewien sposób pojmowania celów, mianowicie jako ostatecznej mety; wychowanie służyć ma tylko za środek, za *malum necessarium* w pogoni do tej mety: oto fałszywy punkt widzenia. Cele bowiem nie mogą stanowić *a fixed goal*, ustalonej mety, lecz jedynie pożądane kierunki rozwoju. W dalszym zaś kierunku wszystkie fazy rozwojowe są równie ważne, doniosłe i cenne, a żadna, czy to „końcowa", czy środkowa, nie ma znaczenia większego od innych i nie jest bynajmniej „tylko" środkiem ze względu na zdobycie jakiegoś rzekomego ostatecznego celu.

Położenie punktu ciężkości na sam proces rozwojowy dziecka i autonomia wychowania: oto pierwszy doniosły rezultat i zarazem jedna z podstawowych twórczych idei systemu pedagogicznego J. Deweya.

Podobnie jak ta właśnie idea jest funkcją logiczną podkładu ewolucjonistycznego w filozofii Deweya, tak inne jego koncepcje

pedagogiczne są zakotwiczone głęboko w instrumentalnej i praktycystycznej teorii poznania, stanowiącej część ogniskową filozofii J. Deweya. W ogólności można powiedzieć, że uwaga pragmatystów, zarówno anglosaskich, jak i kontynentalnych, zwrócona jest głównie ku problemom epistemologicznym, z tą wszakże ważną różnicą w zestawieniu z teorią poznania, opartą o tradycję europejską i niepragmatystyczną, że metoda analizy problemów jest u pragmatyków na wskroś genetyczna. Jeśli różnicę tę uchwycimy krótko w pytania: *quo iure* i *quo facto*? stwierdzić trzeba wyraźnie, że pragmatyków, a przeto i Deweya, obchodzi wyłącznie pytanie drugie, tj. *quo facto*. Jak myślimy *How we think*, oto problem ogniskowy systemu, a zarazem znamienny tytuł jednego z podstawowych dzieł filozoficzno-pedagogicznych Deweya. Jak dochodzimy do poznania, jaki jest faktyczny rozwój nauki, jak nauka sprawdza swoje hipotezy, jak w ogóle rozwija się ludzka wiedza, oto zasób podejścia do tych zagadnień. Znamiennym jest wszelako, że z odpowiedzi na pytanie *quo facto* snują pragmatyści w ich płaszczyźnie myślenia niedozwolone wnioski o tym: czym jest w istocie i jakim powinno być poznanie i prawda. Ale to nas bliżej nie obchodzi. Sprawą dla nas niezwykle ważną jest to, że najdonioślejsze problemy wychowawcze, a więc problem dydaktyczny wychowania moralnego oraz szkoły i jej organizacji, znajdują tutaj swe rozwiązanie w systemie Deweya. Od pytania: jak myślimy, wiedzie prosta droga do pytania: jak wychowywać przez myślenie, czyli jak nauczać. Jest to zresztą sprawa zupełnie oczywista. Już Vives[16] uzasadniał, że psychologia myślenia stanowić musi podstawę teorii pedagogicznej. Herbarionizm zaś, to nic innego jak zastosowanie zasad mechaniki psychologicznej pierwszego wielkiego pedagoga na katedrze filozoficznej do spraw wychowania. Jaka psychologia, taka pedagogika, w szczególności dydaktyka. Psychologia przemyślana i płodna musi być podstawą twórczą także i dla płodnych i przemyślanych idei pedagogicznych. Nie chodzi tu jednak o wyniki psychologii laboratoryjnej. Te już przecież od lat kilkudziesięciu rozsadzają magazyny bibliotek, a jednak na zagadnienia i na praktykę wychowawczą tak niezmiernie mało wpłynęły poza metodą testów. Chodzi natomiast o pewne kierownicze, podstawowe idee psychologiczne; nie o technikę badań, ale o filozofię psychologii.

[16] Juan Luis Vives (1493–1540) – hiszpański humanista i teoretyk edukacji, uważany za jednego z twórców pedagogiki nowożytnej.

Taką filozofią była niewątpliwie mechanika percepcji Herbarta, taką filozofią jest też problemowa psychologia Johna Deweya.

Ażeby zrozumieć jej sens, a tym samym uprzytomnić sobie i ocenić rdzeń jego pedagogiki, wyjść musimy od zasad psychologii i teorii poznania tradycyjnych, którym się on przeciwstawia. Do znudzenia powtarzamy we wszystkich podręcznikach psychologii i logiki schemat „wrażeniowo-pojęciowy" orzeka, że wrażenie jest skutkiem działania i jakby odbiciem „świata fizykalnego" na naszej świadomości, tj. swoistej płycie fotograficznej lub locke'owskiej *tabula rasa*. Z wrażeń tych, czegoś czysto duchowego, świadomościowego, powstają dzięki masom apercepcyjnym pamięci, spostrzeżenia, z nich wyobrażenia odtwórcze jako blade i szkicowe odbitki spostrzeżeń; z nich dalej dzięki tzw. abstrakcji, czyli odgrywaniu cech indywidualnych, powstają pojęcia, co do których psychologowie i logicy nie są zgodni, czy one w świadomości rzeczywiście istnieją, czy też są tylko tzw. tworami logicznymi. Z pojęć, przez proces analizy lub syntezy ich treści, powstają sądy, a logicznie ułożone łańcuchy sądów tworzą wreszcie myślenie mniej lub więcej abstrakcyjne zależnie od tego, o czym się rozumuje. Cały powyższy proces „składania" życia psychicznego odbywa się wyłącznie w świadomości, w „duszy" i z czynem, z działaniem, z praktyką rzeczywistego życia, z codziennym twardym doświadczeniem mało ma wspólnego. Myśl jest wobec tego czymś czysto mentalnym, czysto subiektywnym i należącym do monadycznego, tj. zamkniętego od „zewnątrz" świata osobowości. Z zewnętrznym światem związana jest jedynie w momencie początkowym, tj. jako „wrażenie", ale pomijając psychiczny charakter tegoż, wrażenie jest przyjęte biernie, jest narzucone przez zewnętrzną rzeczywistość. Odcieni powyższej teorii jest tyle, ilu jest psychologów i filozofów empirystycznych, wszystkie zaś uwikłane są w zgoła zagadkowe problemy: jak człowiek, którego życie psychiczne jest – według tych teorii – tak dalece wewnętrzne, może się w ogóle z rzeczywistością zewnętrzną stykać i w niej działać? Pominąć można już tysiąc innych trudności, wyrastających bezpośrednio z takiej psychologii. Zaradzić jej błędom starały się filozofie zwane apriorystycznymi i racjonalistycznymi, utrzymujące, że duch jest w swej istocie czynnością i podkreślające fundamentalny, ważny dla każdego doświadczenia, a od niego niezależny charakter pojęć, szczególnie kategorialnych. Ale i one nie umiały związać myślenia

i teorii z działaniem, z faktycznym doświadczeniem człowieka, koncentrującym się w czynnościach i pracy, bo czyniąc idee funkcjami kierowniczymi doświadczenia, czym one są istotnie, wywodziły równocześnie ich pochodzenie z samego, tj. „czystego" umysłu.

W praktyce wychowawczej różnic wybitnych między tymi teoriami nie było. Jedna i druga utrzymywały mniej więcej to samo o procesie nauczania. Oto nauczyciel „przekazywał" swoje wiadomości, pojęcia, przekonania czy myśli drogą słownych wypowiedzeń a ewentualnie (i pomocniczo) za pomocą tzw. metody „oglądowej" słuchającemu pilnie uczniowi, którego cała postawa powinna być przy tym bierna i li tylko regestrująca w swoim magazynie umysłowym nowy towar. Była to niejako teoria połączonych naczyń, w której naczyniem pełnym był nauczyciel, naczyniem pustym uczeń, a rurką łączącą – zmysły. Nie trzeba było w tym związku, jak i przy połączonych naczyniach, żadnej czynności. Że nauczyciel „czynił" coś, tj. że wysilał swój aparat głosowy, a niekiedy rękę, to było nieuniknione zło, którego powodem była niemożność przelania w sposób bezpośredni, tj. jakiś lejkowaty, wiadomości z głowy własnej do głowy pustej ucznia. Konsekwencjami były: potwierdzenie uczucia do ławy szkolnej, dyscyplina identyczna z systemem kar, wieczne recytacje, „memorowanie" itp. metody. Niewiele zmieniła w tym stanie rzeczy pedagogika Herbarta, bo cały jej postęp – wielki zresztą i niewątpliwy – sprowadzał się do technicznego ulepszenia rurki łączącej dwa naczynia: nauczyciela i ucznia. Sama zasada natomiast nie uległa zmianie, bo nie zmienił się leżący u jej podstawy fałszywy dualizm pomiędzy teorią a praktyką, myślą a działaniem: trwał nadal pogląd wyżej streszczony o istocie życia psychicznego i jego coraz to „wyższych" elementach, utrzymana była nadal kontemplacyjna i percepcyjna teoria poznania.

Wszystko to musi jednak ulec gruntownej zmianie i przebudowie od najbardziej filozoficznych podstaw do najbardziej praktycznych konsekwencji. U podstaw filozoficznych usunąć musimy zupełny rozbrat pomiędzy myślą a czynem. Przepaść rzekoma między nimi zachodząca zmieni się od razu, gdy sobie uprzytomnimy, wśród jakich historyczno-kulturalnych warunków powstał ów fatalny dla filozofii dualizm. (I) Pozytywnie natomiast zrozumiemy ścisły związek między myślą a działaniem, teorią a praktyką, abstrakcją pojęciową a żywym doświadczeniem, gdy poddamy analizie faktyczny sposób

postępowania, to znaczy metody badania nauki nowożytnej (II) oraz formy myślenia w ogóle, nie tylko naukowego (III). Rozważenie tych trzech spraw usunie wiele niepotrzebnych, a istniejących dotąd w filozofii przeciwieństw, a równocześnie stanowić będzie mocny fundament dla pedagogiki nowej i dla wychowania przyszłości.

I. Mistrze pierwszych prawdziwie filozoficznych dociekań – Grecy byli zarazem pierwszymi, którzy stworzyli fatalną dla późniejszych teorii przepaść między teorią a praktyką. W ich położeniu było to zgoła zrozumiałe. Szukali tego, co jest wiecznym problemem każdej filozofii i nauki, tj. stałości i pewności, słabości poznania i rzeczywistości, a pewności prawdy. Czyż jednak mogli znaleźć poszukiwane cechy w zmienności i chaosie zjawisk swego empirycznego doświadczenia i życia? Z tą rzeczywistością mieli wszakże mało do czynienia, bo ich filozofowie i w ogóle myśląca elita kulturalna należała do grupy społecznej, której obowiązkiem była pogarda dla pracy, jako dla sprawy należącej do niewolników. Jeśli zadaniem niewolników było troszczyć się o ich chleb codzienny i zamiast nich rzeźbić znojnym trudem zmienną konkretną rzeczywistość, to czyż mogli oni szukać pewności poznania w sferze tej, którą zobowiązani byli pogardzać? Pewność, prawda, istota rzeczy tkwić musiała za tym, co nam się pojawia w doświadczeniu zmysłowym, a charakter poznania, które prowadzi do uchylenia rąbka łudzącej Maji, musiał być też zupełnie inny, aniżeli to praktyczne poznawanie, a właściwie mniemanie, które zdobyte w znojnej pracy służy też z kolei celom ulepszenia narzędzi i metod tej to niewiele wartości mającej pracy. Ideałem filozofa musiała być kontemplacja, bezruch, intuicja intelektualna. Ona jedynie prowadzi do uchwycenia istoty rzeczywistości, istoty, leżącej poza granicami ruchu i zmiany, w ogóle stawania się. Istota zaś poszukiwana to niezmienne idee, uporządkowane w równie niezmienną piramidę pojęciową klas i rodzajów. Czyż trzeba się dziwić, że od czasów, gdy zaczęto filozofować, uwikłała się filozofia w nierozwiązalny problem stosunku tej niezmiennej i wiecznej prawdy pojęciowej do łudzącej rzeczywistości, w której stałym prawem jest zmiana? Była to aporia zgoła nierozwiązalna, przepaść nie do przeskoczenia. Jeśli pojęcie tworzy się i pochodzi nie ze zmiennego doświadczenia, to jakże może być stosowalne w tym właśnie zmiennym doświadczeniu? Kto ignorował jedynie dany, ale za to wiecznie zmienny świat zdarzeń, aby poszukiwać za jego granicami istoty rzeczy, ten nie

miał już możności wrócić ze swoim poznaniem „istoty rzeczy" do tegoż świata zmian, bo różnice między oboma były zanadto zasadnicze. Konsekwentnie też nie mogli filozofowie, lekceważący sobie zmienną umysłową rzeczywistość, stworzyć na około siebie atmosfery naukowego badania tej rzeczywistości, bo ona ich właściwie nie interesowała. A tym się też tłumaczy jasno – mówi Dewey – dlaczego nauka starożytna, która przez średniowiecze aż do Galileusza[17] była ściśle zespolona z filozofią, tak mało postąpiła naprzód. Wiedza o przyrodzie nie mogła się rozwijać, póki przyroda była przedmiotem pogardy, jako jedno wielkie złudzenie i póki trwałego poznania szukano poza nią w postaci i w ideale tzw. istoty rzeczy. […]

Jak już wyżej zaznaczyliśmy, teoria problemu stanowi fundament pedagogiki J. Deweya. Bo: wychowywać znaczy przede wszystkim nauczyć. Ale uczyć można tylko przez pobudzanie do refleksyjnego myślenia i na jego drodze, a myślenie, to rozwiązywanie problemów.

Dziecko a problem, szkoła a problem, nauczyciel a problem, program a problem, metoda a problem – wszędzie punkt wyjścia jeden i ten sam, wszędzie przewodnikiem jest teoria myślenia problemowego. Problematyzacja myślenia i nauczania, oto deweyowska nić Ariadny po trudnych do przebycia ścieżkach nauczania.

Zanim jednak przystąpimy do pytania, jak zastosować teorię myślenia problemowego do konkretnych zagadnień pedagogicznych, musimy zdać sobie sprawę z tego, czym w ogóle jest wychowanie, jaka jego funkcja i jakie cele. Przy tym – zaznaczyć to trzeba – kwestia funkcji i celów jest tu ściśle ze sobą związana. Co to jest wychowanie? Jaka jest jego funkcja naturalna i jakie jego cele? Są to pytania identyczne. Nie można mówić ani tworzyć idealnych celów, nie znając celów faktycznych, czyli funkcji.

Zarówno cele, jak i funkcje wychowania są na wskroś społeczne. W ogóle jest czczą tautologią stwierdzać, że wychowanie jest czynnością społeczną, bo nie ma faktycznie żadnych pozaspołecznych czynności i celów wychowawczych. Ale na czym zasadza się ten społeczny charakter procesu wychowawczego?

Otóż „wszelkie wychowanie jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość rasy. Wrastanie to, rozpoczynające się nieświadomie od samego niemal urodzenia, kształtuje stopniowo siły

[17] Galileusz (1564–1642) – włoski uczony, który zasłynął odkryciami m.in. w dziedzinie astronomii i fizyki.

jednostki, zapładnia jej świadomość, wytwarza przyzwyczajenia, rozwija wyobraźnię oraz wyzwala uczucia i wzruszenia. Dzięki temu nieświadomemu wychowaniu jednostka staje się z wolna uczestnikiem intelektualnych i moralnych zasobów, zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju. Staje się spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji" [My Ped. Creed, 1].

Jako takie wychowanie jest koniecznością życiową każdego społeczeństwa, bo jedynie dzięki niemu może ono zachować swój byt społeczny [Dem. Ed., 5]. W społeczeństwach wyżej zorganizowanych ów nieświadomy proces wychowawczy staje się celowy i instytucjonalny, bo narastające bogactwo tradycji i potrzeby życia społecznego zmuszają do obmyślenia szczególnych dróg i symbolów, ażeby młode pokolenie weszło w treść i ducha tradycji. W tym dopiero logicznym miejscu powstają właściwe problemy wychowania. O to bowiem chodzi, aby przekazać tradycję nie byle jak, lecz w sposób zorganizowany, celowy, ekonomiczny. Społeczeństwo idzie ciągle naprzód, tradycja musi przeto wejść w nowych członków grupy tak, aby oni dalej szli naprzód, aby tradycję ulepszali, aby ją wzbogacali. Ale, aby w taki sposób wychowanie zorganizować, mało jest wiedzieć i liczyć się ze społeczną funkcją wychowania, kardynalnym nakazem musi być również liczyć się z naturą tego, kogo się wychowuje. Rzecz ma się podobnie, jak z twórczością artysty. Nasamprzód artysta musi mieć coś do powiedzenia, rzeźbienia, malowania, a więc posiadać wpierw jakąś koncepcję, którą chce urzeczywistnić. Nie byłby rozsądny ten artysta, który by chciał tworzyć arcydzieło, a nie znał przy tym właściwości materiału, w którym chce idee swe wykonać, urzeczywistnić. Jednak te, tak oczywiste fakty były i nieraz są jeszcze i dziś bardzo lekceważone i przy wychowaniu dziecka mało uwzględniane. Nie chodziłoby przy tym nawet tak bardzo o dziecko, gdyby nie to, że przecież tym samym cele i funkcje społeczne, istota społeczna wychowania musi być w takich warunkach zupełnie spaczona. Dopiero ten bowiem, kto zrozumiał doskonale zarówno społeczną potrzebę i istotę procesu wychowania, jak i materiał, na którym proces ten się dokonuje, i kto w prawdziwie artystyczny sposób umiał zespolić jedno z drugim w myśli i konkretnym czynie, ten może zasługiwać na miano wychowawcy. Tymczasem w praktyce i teorii wychowania, jedni zbytecznie podkreślają funkcję społeczną wychowania, drudzy równie jednostronnie wychodzą od dziecka. Dziecko, dziecko

i jeszcze raz dziecko wołają ci ostatni, tj. „funkcjonaliści" i „naturaliści" w wychowaniu, idąc za ojcem swym duchownym, Rousseau. A tymczasem na stanowisku dziecka trzeba stanąć także, lecz nie wyłącznie. Stawiamy się przeto także w położenie dziecka – materiału, w którym rzeźbi się dzieło wychowania.

Wychowanie, rozpatrywane od strony dziecka, jest procesem i zdolnością wzrostu. Wszelki wzrost kończy się dopiero ze śmiercią organizmu, dlatego też wychowanie jest sprawą całego życia. Najintensywniejszy jest niewątpliwie wzrost w okresie młodości. Zdolność do wzrostu jest równoznaczna z plastycznością organizmu i ze stałą potrzebą oparcia się o innych. Oba te warunki mają swe szczególne natężenie w młodości. Plastyczność, czyli zdolność do uczenia się na podstawie doświadczenia, jest innym określeniem faktu kształtowania się nawyknień. Nawyknienia dają dziecku kontrolę nad swoim zachowaniem się w obrębie danego otoczenia i możność wykorzystania warunków otoczenia do swych celów. Tworzenie nawyknień jest równoznaczne z urabianiem pewnej trwałej równowagi wzajemnej pomiędzy czynnościami organizmu a otoczeniem, z drugiej strony zakłada ono zdolności czynnego, inteligentnego przystosowania się do nowych warunków. Nawyknienia już nabyte są produktem, „osadem" czynnego wzrostu, jako takie zaś są już zmechanizowane, sztywne. Natomiast czynne nawykanie, czyli aktualizowanie się nawyknień, implikuje myśl problemową, twórczość duchową, inwencję w zastosowaniu swych zdolności do nowych celów. Wzrost, wychowanie to ciągłe posuwanie się po linii nawykania, którego początkowym momentem jest jakaś sytuacja problemowa. Linia ta nie ma żadnych celów poza sobą. Miarą wartości wszelkiego celowego, a więc przede wszystkim szkolnego wychowania, może być jedynie stopień jego zgodności z kolejnością ujawnienia się zainteresowań i związanym z nią procesem nabywania nawyknień. Ponieważ zaś zdolność do powyżej scharakteryzowanego nabywania nawyknień musi mieć swe głębokie źródło w naturalnej strukturze psychicznej dziecka, którą nazywamy jego instynktem, przeto instynkty i siły dziecka dostarczają materiału i stanowią punkt wyjścia we wszelkim wychowaniu. Jeśli wychowanie nie nawiąże swych wysiłków do czynności, które dziecko wykonuje spontanicznie i niezależnie od niego, wychowanie sprowadzi się do czysto zewnętrznej tresury. [My Ped. Creed, 4].

Wychowawca musi mieć przeto jasny wgląd w zdolności, siły, w naturalne tendencje wszelkiego wzrostu i rozwoju ludzkiego, szczególnie zaś wzrostu dziecka. Bez tego wglądu, zastosowanego w praktyce, nie ma mowy o wychowaniu sensownym. Pod tym względem Rousseau rzucił w świat myśl prawdziwie genialną, żądając z takim zapałem oparcia wychowania o naturę dziecka, „utrzymując, że natura ta, tj. wrodzona, struktura i czynność organów dostarczają warunków dla wszelkiego nauczania" [Dem. Ed., 133]. Ale Rousseau i następcy jego byli zasadniczo w błędzie, o ile utrzymywali, że naturalne siły, instynkty i tendencje dziecka stanowić mają także naturalny cel wychowania. Faktycznie bowiem skłonności i siły wrodzone uczynniają się poprzez użytek, któremu służą. Użytek ten zaś jest na wskroś społeczny; wobec tego zaś „poznanie społecznych warunków, współczesnego stanu cywilizacji jest rzeczą nieodzowną dla należytej oceny duchowych sił dziecka. Dziecko ma wprawdzie swoje własne instynkty i dążności, ale dopóki nie umiemy tych dążności przetłumaczyć niejako na język społecznych odpowiedników, dopóty nie rozumiemy, do czego one zmierzają". Musimy je umieć ocenić na tle przeszłości społecznej i jako dziedzictwo dawnych czynności rasy [My Ped. Creed, 4]. Weźmy przykład: dziecko ma naturalną tendencję do mówienia; już po paru miesiącach życia zaczyna szczebiotać. Ale absurdem byłoby przypuszczać, że gdy dziecku pozostawimy pełną i „nieskrępowaną" swobodę, z tego szczebiotania wyniknie jakakolwiek mowa. Nie ma żadnej spontanicznej ewolucji ku mowie artykułowanej, jest tylko naturalna i spontaniczna podstawa dla celowego, społecznego i dowolnego rozwijania mowy. Jeśli jedno dziecko, dzięki tej naturalnej tendencji nauczyło się np. języka angielskiego, a drugie polskiego, to nie znaczy to, że w dziecku tkwił naturalny zarodek angielszczyzny i polszczyzny.

„Wzięta dosłownie zasada Roussa o naturalnym rozwoju musiałaby znaczyć, że dorośli powinni akceptować i powtarzać szczebiot dziecka, uważając go nie tylko za początek i zapowiedź rozwoju artykułowanej już mowy – tym on jest w istocie, lecz także za czynnik przekształcający się spontanicznie w mowę artykułowaną i równocześnie za podstawę nauki języka" [Dem. Ed., 133]. To jednak jest nonsens. Instynktowne czynności mogą być tylko i muszą być punktem wyjścia. Spontanicznymi można je nazwać wyłącznie w tym sensie, że organy mają skłonność i są przystosowane do wykonywania

pewnego rodzaju czynności. Siła czy skłonność ta jest tak wielka, że niepodobieństwem byłoby sprzeciwiać się jej, bo i w ten sposób doprowadzilibyśmy jedynie do wszelkiego rodzaju niedorozwoju perswazji, których naturalne źródło tkwi – jak to wykazuje psychoanaliza istotnie w zahamowaniu rozwoju naturalnych instynktów. Innymi słowy, naturalne dążności, czyli instynkty, stanowią mocną podstawę dla wychowania. Społeczeństwo natomiast wyznacza trwały kierunek i cel tej podstawie wychowawczej; wobec tego zrozumienie zarówno funkcji socjalnej wychowania, jako też psychofizycznego wyposażenia dziecka jest dla wychowawcy jednakowo ważne. Efekt wychowania był zawsze wypadkową z jednej strony celów, potrzeb i kultury społeczeństwa, z drugiej strony zaś odziedziczonej, psychofizycznej (tym samym i „naturalnej") struktury wychowanka. Ze strukturą tą, która sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła, musi się wychowanie, niebędące bezsensowną tresurą, liczyć się na każdym kroku. Na niej także, jako na niewzruszonym fundamencie, musi się oprzeć każda teoria pedagogiczna. Dopiero stanąwszy na tym gruncie, możemy, jak na dekartowskiej pewności, budować problemy i usunąć trudności pedagogiczne.

Pierwszym problemem z natury rzeczy będzie pytanie: jaki ideał chcemy urzeczywistnić w celowym procesie wychowania? Pedagogika jest przecież dyskusją normatywnie-technologiczną, toteż nie wystarcza wychowawcy samo tylko zrozumienie funkcji społecznej i podstaw psychologicznych procesu wychowawczego. Dewey – jak wiemy – jest filozofem rozwoju, ruchu i życia, jest ewolucjonistą i meliorystą. Ewolucjonizm meliorystyczny domaga się oznaczenia kierunku postępu w ogóle – a wychowania w szczególności, pluralizm nie pozwala na wyznaczenie jednego i zawsze ważnego i sztywnego ideału pedagogicznego. Poza tym: w deweyowskiej filozofii ruchu – jak ją można nazwać – tkwi pewna metafizyczna antynomia, której trudności on sam dostrzega. Wzrost, ruch jest autonomiczny, każdy jego moment – jak już widzieliśmy – jest celem sam dla siebie; nie jest środkiem do innego dalszego celu, jest tylko fazą w kolejności zmian rozwojowych. Z drugiej wszakże strony fazy te musimy w naszym ludzkim sposobie patrzenia rozpatrywać także jako środki do celów, wobec tego przestają one być autonomiczne. Oto trudność. Usuwa ją Dewey ze swej drogi myślowej, twierdząc, że jest ona tylko pozorną, a powstaje tam, gdzie patrzy się na cel jako na raz na zawsze

sztywną i dokładnie ustaloną metę. Takimi metami były wszystkie dotąd postawione ideały pedagogiczne, a więc np. ideał wychowania jako przygotowanie do późniejszego dojrzałego życia, ideał grecki „kalokagatii", czyli ideał człowieka doskonale, wszechstronnie i harmonijnie wychowanego itd. Nasz ideał jest inny. Wskazać możemy wychowaniu jedynie względny kierunek, pożądany w danej sytuacji społeczeństw cywilizowanych i dla tej tylko sytuacji ważny. Kierunek ten możemy nazwać demokratycznym.

Nasamprzód jednakże: dlaczego w ogóle uważamy demokrację za pożądany i tym samym idealny kierunek rozwoju społecznego? Musi w niej tkwić, dla nas przynajmniej, jakaś szczególna wartość. Czym mierzyć tę wartość? Dwa są kryteria po temu: I. po pierwsze więc idealny jest taki kierunek życia społecznego, w którym żywotne zainteresowania wszystkich członków wszystkich grup społecznych mają wolne pole i drogę do aktualizowania się w życiu, tj. w pracy, w czynnościach możliwie wszystkich jednostek, II. po wtóre „miernikiem wartości życia społecznego musi być stopień pełni i wolności wymiany doświadczeń i interesów pomiędzy poszczególnymi grupami społeczeństwa" [Dem. Ed., 97, 115 in]. Społeczeństwo, które zmierza ku realizacji tych dwu postulatów jest właśnie społeczeństwem demokratycznym. Przeciwnie, niedemokratycznym jest wszelkie życie społeczne, w którym „wewnętrznie i zewnętrznie stawia się zapory wolnej wymianie doświadczeń i zainteresowań" [Dem. Ed., 115]. Społeczeństwo powinno dać każdemu możność kształtowania w sposób najlepszy i najbardziej twórczy jego naturalnych zdolności i sił; każdy powinien mieć drogę otwartą do pracy, do tworzenia zgodnie ze swymi najgłębszymi zainteresowaniami. Nie może być w społeczeństwie idealnym, tzn. prawdziwie demokratycznym żadnych barier klasowych, rasowych, religijnych, narodowościowych i jakichkolwiek innych.

Jest to, jak jasno widać, doktryna neoliberalizmu demokratycznego, ale nie ma w niej bynajmniej miejsca ani dla leseferyzmu, ani dla demagogii równości. Dewey stanowczo występuje przeciwko takiej demokracji. Nie o wolność bez społecznej kontroli, ani równość dóbr społecznych mu chodzi, lecz o wolność rozwoju wrodzonych zdolności sił dla wszystkich członków wszystkich grup społecznych. Dewey nawraca w swej ideologii demokratyczno-liberalnej do filozofii społecznej Platona. Na styczność z nim wyraźnie się

też powołuje. Platon, jest bowiem – zdaniem Deweya – praojcem prawdziwie demokratycznie pojętej ideologii społeczno-politycznej. Wedle niego, kim kto ma być, jaką służbę społeczną ma spełniać, to zależy od jego zdolności. Idea selekcji społecznej, na zasadzie uzdolnień, leży u podstaw państwa platońskiego. Tylko że Platon uważał bardzo ograniczoną ilość typów służby społecznej, bo tylko trzy. Tymczasem ilość ich jest nieograniczona. Z tą poprawką podpisuje się Dewey pod jego Rzecząpospolitą. Ale myliłby się, kto by sądził, że idealny kierunek rozwoju życia społecznego, tj. kierunek demokratyczny, jest dla Deweya cenny li tylko dlatego, że zapewnia „wolność działania i wymiany doświadczeń" – w rozumieniu wyżej podanym – wszystkim jednostkom w społeczeństwie. Wolność nie jest dlań wartością absolutną, a raczej nie jest nią sama przez się. Wiemy już, że wolność jest identyczna z myśleniem refleksyjnym i że ewolucja myślenia jest centralnym problemem i niejako kotwicą metafizyczną dewey'owskiego systemu. Otóż jeśli wolność jest identyczna z myśleniem, a myślenie z samodzielnym rozwiązywaniem sytuacji problemowych, możliwym ze swej strony dzięki wymianie doświadczeń w życiu grupy społecznej, w takim razie, im bardziej demokratycznym będzie społeczeństwo, im bogatszą wymiana doświadczeń, czyli myśli między jego członkami, tym i intensywniejszy i jakościowo wyższy będzie rozwój myśli: *mind in evolution* oto metafizyczna i ostateczna wartość dla Deweya i w niej się też nieznacznie przebija heglizm, od którego Dewey w swych studiach wyszedł. W kosmicznym rozwoju myśli życie człowieka odegra decydującą rolę; życie to jest tym pełniejsze w treść i wartość wewnętrzną, im bardziej umożliwia narodziny Myśli, tworzącej *den Sinn des Weltgewebes*.

Wychowanie ku demokracji przez autonomiczny rozwój problemu w dziecku spełnia więc nie tylko rolę narzędzia w drodze do urzeczywistnienia pewnego pożądanego kierunku życia społecznego, ale zarazem i rolę kosmiczną. Jeśli rozwój myśli jest postulatem i absolutną wartością, kardynalnym warunkiem tegoż rozwoju musi być płynność życia społecznego, jego trwała plastyczność. Konsekwentnie też w społeczeństwie plastycznym musi być ograniczona wszelka rutyna, oznaczająca bezmyślność, zesztywnienie, skostnienie; tym samym jednakże musi każda jednostka być przygotowaną na niespodzianki, na najrozmaitsze możliwości, na sytuacje zmienione. Dziś spełnia funkcję społeczną taką, jutro może być powołaną do

innej, zgoła odmiennej od tamtej. Rzecz oczywista, że w takim społeczeństwie musi być i istnieć typ wychowania, który daje jednostce osobisty interes w społecznej i zorganizowanej wymianie doświadczeń oraz takie nawyknienia, które zapewniają istnienie ewolucji społecznej, nie wprowadzając przy tym chaosu, nieporządku. Każda jednostka musi być zaprawiona do samodzielnego przemyślenia każdej nowej sytuacji, do rozwiązania najrozmaitszych możliwości problemowych, z jakimi spotka się w doświadczeniu społecznym. Myśli powyższe prowadzą nas bezpośrednio do bram najtrudniejszego zagadnienia pedagogicznego. Zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów – co to znaczy w procesie wychowawczym?

Wiemy już, że samodzielność wrodzonych skłonności dziecka musi się dać jakoś pogodzić z potrzebami i wymaganiami życia społecznego. Cała trudność leży w pytaniu: jak pogodzić ze sobą te dwie rzeczy w wychowaniu, ponieważ zaś jednym z najtrudniejszych momentów w wychowaniu jest nauczanie, a więc jak je pogodzić w nauczaniu? Chociaż trudność ta istnieje niewątpliwie, to jednak w faktycznych rozważaniach pedagogicznych wydaje się znacznie poważniejsza, z powodu zgoła nieodpowiedniego jej formułowania. Dziecko mianowicie ma się uczyć z zainteresowaniem, a więc dążność i pragnienie wiedzy ma iść z jego wnętrza, a jednak wiedza ta ma przyjść równocześnie do dziecka z zewnątrz, spoza niego. Oto przykład fałszywego postawienia problemu, niesłusznego, fatalnego w skutkach dualizmu. Dlaczego? Zanim odpowiemy na to pytanie, uprzytomnijmy sobie wyraźnie, w czym są sprzeczni, a w czym się zgadzają rzecznicy socjalno-przymusowego i naturalno-wolnościowego zapatrywania się na sprawę. Pierwsi domagają się od dziecka wysiłku w imię potrzeb społecznych, drudzy wolności i samodzielności w imię praw rozwoju naturalnego. Wysłuchajmy, co mówią „społecznicy": „Życie pełne jest rzeczy nie interesujących, którymi trzeba się jednak pomimo to zajmować. O ile ktoś nie nauczy się zawczasu oddawać się pracy bez specjalnego zainteresowania, o ile nie wdroży się do zwracania uwagi na pewne fakty jedynie dlatego, że tak trzeba, nie oglądając się na zadowolenie, które by można ewentualnie stąd osiągnąć, to, gdy zetknie się z poważną stroną życia, nie starczy mu charakteru i zostanie złamany lub porzuci walkę". Życie „wymaga przeto ciągłego ćwiczenia w nas zdolności wysiłku i wyrabiania przyzwyczajeń, pozwalających zadośćuczynić jego poważnym

wezwaniom". „A niezależnie od kwestii przyszłości, odwoływać się za młodu ciągle do zainteresowania, jest to podniecać dziecko, bawić się czymś nowym. Jest to niweczyć przyszłość jego działalności, ocukrzać ku jego oczywistej szkodzie obraz życia i odwracać je od takiego życia, jakim ono jest" [*Szkoła i dziecko*, 41–42].

Na to stronnicy dziecka: teoria przymusu, dyscyplina walcząca argumentami o twardej szkole życia i potrzebie społecznego nauczania doprowadza w praktyce do absurdu. „Gdy dziecko wie, że praca jego jest obowiązkiem, spełnia ją tylko pod przymusem. Znieście ten przymus zewnętrzny, a uwaga dziecka zwróci się natychmiast ku temu, co je interesuje. Dziecko, wychowane w myśl zasad teorii wysiłku, nabywa tylko zdumiewającej wprawy udawania zajętego rzeczami mało je interesującymi, gdy tymczasem myślą i wszystkimi siłami duszy znajduje się gdzie indziej. W rzeczywistości teoria ta sobie przeczy. Psychologicznie jest niemożliwością sprawdzić, by ktoś coś robił, nie będąc tym zainteresowany. Teoria wysiłku przedstawia więc tylko na miejsce jednego zainteresowania, drugie. Zastępuje normalne zainteresowanie się przedmiotem nauki przez spaczone; przez strach przed nauczycielem albo nadzieję nagrody" [*Szkoła i dziecko*, 40]. Jedna i druga teoria jest niesłuszna. Założeniem błędnym jednej i drugiej jest, że zainteresowanie, a przedmiot zainteresowania to sprawy zgoła odrębne, wzajemnie się wykluczające i wzajemnie sobie obce. Tymczasem jest wręcz przeciwnie. Właściwie bowiem nie ma problemu pogodzenia tych obydwu spraw, jest tylko problem analizy tej samej, identycznej rzeczy z dwu stron. Pojęcie zainteresowania zakłada pojęcie wysiłku i odwrotnie. Zainteresowanie, jako takie, wypływa niewątpliwie z wrodzonej aktywności, naturalnych tendencji i sił dziecka, ale nie znaczy to bynajmniej, że trzeba je podsłuchiwać, czy cukierkowymi metodami wywoływać, jak chcą zwolennicy naturalnego rozwoju, ani też z drugiej strony, że trzeba je omijać, łamać, jeśli nie idzie w odpowiednim kierunku, jak twierdzą „przymusowcy".

Każde zainteresowanie jest uczuciową skłonnością do doświadczenia, myślenia, wejścia w styczność z jakimiś zjawiskami czy rzeczą, ale jeśli ktoś pragnie zarazem i czynności prowadzących do przeprowadzenia, czyli do pomyślnego zakończenia doświadczenia, musi wywołać akt woli idącej w kierunku wydobycia wysiłku. Chcieć, pragnąć, czyli być zainteresowanym w wykonaniu jakiejś

czynności znaczy to samo, co chcieć wydobyć z siebie pewien wysiłek, być przygotowanym i chętnym do pracy, do dyscypliny. Inaczej zainteresowanie jest zupełnie pozorne. Cóż byśmy powiedzieli o człowieku, który pragnie bogactwa, czyli interesuje się sprawami majątkowymi, a który by równocześnie ignorował konieczność wysilenia się, wydobycia z siebie mozolnej nawet pracy, aby cel swojego zainteresowania zdobyć? Że jest głupi, oczywiście. Bez pracy nie ma kołaczy – mówi przysłowie ludowe, a to jest tylko trywialny sposób wyrażenia tego samego faktu, że bez dyscypliny nie ma prawdziwych zainteresowań. Że odwiecznym marzeniem ludzi jest aktualizacja przedmiotów zainteresowania bez wysiłku, to rzecz pewna i zrozumiała, ale też równie płonna.

Prawdziwe zainteresowanie to motor uczuciowy prawdziwego wysiłku. Kto je żywi, ten musi znać środki urzeczywistnienia celu, czyli przedmiotu swojego zainteresowania, i musi umieć krok za krokiem środki te zdobywać, trudności pokonywać, na wysiłek się zdobywać. Tyczy to zaś nie tylko zainteresowań o celach – przedmiotach „materialnych", ale w równej mierze zainteresowań „intelektualnych". Kto się interesuje poznawczo jakąś sprawą, musi być zdolny do wysiłku mozolnego, aby sprawę, która jest dlań niejasna, wyjaśnić, problem, który jest trudnością, rozwikłać. Bo jeśli zainteresowanie a wysiłek to jedno, to tym samym są: uwaga – trudność – problem – zainteresowanie. A jeśli dyscyplinę nazwiemy inaczej wolą, zainteresowanie jest wolą do pokonywania trudności, czyli problemów. Ponieważ zaś, jak już widzieliśmy, pokonywanie problemu jest istotą prawdziwego myślenia, przeto interesować się, mieć wolę, czyli być zdyscyplinowanym i myśleć: oto sprawy współzależne, a nawet identyczne.

Z rozważania powyższego wynikają ważne wnioski dla problemu pedagogicznego, stanowiącego dla nas punkt wyjścia, tj. dla stosunku wysiłku i zainteresowania w wychowaniu. Jeśli zainteresowanie i przedmiot zainteresowania tworzą nierozdzielną, funkcjonalną całość, wynika stąd przede wszystkim: 1-o, że nie można dziecku w sposób dowolny narzucać przedmiotu, czyli materiału nauczania, ani też 2-o, że nie wolno sztucznie wywoływać zainteresowań metodą cukierkową, lecz 3-o, że w nauczaniu musi istnieć harmonijna korelacja pomiędzy naturalnymi skłonnościami dziecka a tymi przedmiotami, którymi się w danym okresie rozwojowym dziecko spontanicznie zainteresować może. Ażeby jednak tę korelację przeprowadzić, trzeba

dziecko pilnie obserwować, trzeba umieć wyczuć z jego faktycznego, przypadkowego postępowania, co wchodzi w zakres jego pożądań, a tym samym w zakres jego woli, dyscypliny i myśli. Jeżeli umiejętnie wyczujemy świat jego aktualnych pragnień i potrzeb, to nie potrzeba wcale ani wywoływać zainteresowań, ani zmuszać do pracy. Wystarczy podsunąć dziecku odpowiednio do jego potrzeb właściwe doświadczenia i przedmioty, a ono pod wpływem naturalnej, to jest wewnętrznej, konieczności będzie z gorliwością i poświęceniem nad tym przedmiotem pracowało, zawarte w nim trudności i problemy rozwiązywało, a w konsekwencji naprawdę, tj. w pełnym słowa znaczeniu, także się wychowywało. Innymi słowy, całe zagadnienie „jak rozwinąć i urobić umysł dziecka sprowadza się do pytania, jak dostarczyć odpowiedniego otoczenia, scilicet materiału dla jego czynności" [Dem. Ed., 162]. Odpowiednie otoczenie zaś to nic innego jak odpowiedni materiał nauczania, bo otoczenie to suma bodźców, kształtujących duszę człowieka, a nauczanie nie jest czymś innym, jak właśnie taką sumą bodźców. „Prawo przedstawienia dziecku tego materiału mieści się zaś *implicite* w prawach natury dziecka, a skoro tak jest, to zagadnienie wychowania sprowadza się ostatecznie do zagadnienia, w jakim porządku rozwijają się naturalne siły i zainteresowania dziecka" [My Ped. Cred., 12].

Znajomość dziecka i najodpowiedniejszego w danej chwili materiału nauczania rozwiązuje tylko połowę trudności w wychowaniu nauczającym. Trzeba bowiem dalej dziecku ów odpowiedni materiał umiejętnie podsumować; to jest sprawa metody w ścisłym tego słowa znaczeniu. Co dać dziecku – wiemy; wiedzieć musimy jeszcze, jak mu to podać. Ale tu mamy już drogę utorowaną. Jeśli zainteresowanie znaczy tyle co problem, ten zaś usunąć można tylko myśleniem, „możemy powiedzieć bez zbłądzenia, że myślenie jest metodą doświadczenia wychowującego" [Dem. Ed., 192] i że „istotne składniki metody muszą być identyczne z istotnymi składnikami myślenia refleksyjnego" [Dem. Ed., 192]. A to już poznaliśmy. Trzeba je tylko zastosować. Przede wszystkim zatem chodzić musi o to, aby dziecko znalazło się w obliczu rzeczywiście przeżytej trudności, tj. wobec prawdziwego doświadczenia; prawdziwym jest zaś doświadczenie wtedy, gdy zainteresowanie i uwaga obejmują je w całej jego rozciągłości; po wtóre, doświadczenie musi wzbudzić w umyśle dziecka jakąś trudność; musi w nim być coś niejasnego, niepewnego,

problematycznego dla dziecka, bo gdzie ono tej niepewności i problematyczności nie odczuwa, nie może być mowy o spontanicznym zainteresowaniu; następnie dziecko musi mieć pewien zasób wiadomości zdobytych w uprzednich sytuacjach problemowych, które by mu mogły nasunąć jakieś sugestie o możliwościach rozwiązania aktualnej, nowej trudności. Sugestie te muszą mieć jakiś związek z uprzednim doświadczeniem dziecka, czyli muszą być sprawdzone. Wreszcie nieodzownym zakończeniem takiego procesu uczenia się powinno być sprawdzanie eksperymentalne, tzn. zbadanie czynne, czy kwestie, które okazały się najprawdopodobniejszymi, dadzą się zastosować i czy nie kłócą się ze znanymi już formami doświadczenia. Do sprawdzenia, czyli zastosowania, dziecko musi mieć zawsze praktyczną sposobność, inaczej bowiem nie może się upewnić, czy nabyte idee są prawdziwe, czy fałszywe.

Czy nie powróciliśmy tu do tradycyjnych pięciu stopni Herbarta? Bynajmniej, jakkolwiek wielkie nawet byłoby zewnętrzne podobieństwo. Stopnie formalne Herbarta były logicznym układem, porządkowaniem procesu nabywania wiadomości już gotowych, znanych nauczycielowi; nauczyciel też stanowił w nich punkt wyjścia, a nie dziecko. Problemu, a więc rzeczy najistotniejszej, wcale tam nie było i to stanowi ich główną wadę. Następnie były one zastosowaniem zupełnie błędnej psychologii, której istotą jest mechanika wrażeń, toteż celem było jedynie przyswajanie nowych elementów wyobrażeniowych do istniejącej już masy apercepcyjnej; wzbogacanie tej masy wedle pewnych logicznych, sztucznych prawideł.

Dalej, pięciostopniowe nabywanie wiadomości w szkole Herbarta było sprawą czysto intelektualną, bo przygotowanie i przekazanie materiału stanowiło tylko środek pomocniczy w „transmisji" wiadomości z głowy nauczyciela do głów uczniów. Zasada poglądowości odgrywająca bądź co bądź dużą rolę w tej transmisji nic nie zmieniła w tym stanie rzeczy, skoro sam ogląd (*Anschauung*) był bierną percepcją, narzędziem ułatwiającym czysto „umysłową" apercepcję.

Przejdźmy wszakże od schematów i porównań na tory pytań konkretniejszych. Jak i o ile zmienia się praktyka nauczania w zastosowaniu metody problematyzacyjnej? Zmiana zasadnicza, i jak Dewey nieraz podkreśla, o doniosłości kopernikańskiej. Skoro celem jest nie nabywanie „transmisyjne" książkowych wiadomości, lecz czynne, eksperymentujące wykonywanie zadań, postać nauczania

musi ulec zmianie gruntownej. Przede wszystkim więc jest rzeczą niemożliwą uczyć problemowo „projektami" i po „daltońsku" w sali szkolnej dawnego typu z nieruchomymi ławkami i katedrą naprzeciw. Uczeń, który ma być czynny, nie może równocześnie siedzieć biernie w ławce i słuchać w milczącym skupieniu. Szkoła musi ulec gruntownej przebudowie. Na miejsce klas laboratoria i biblioteki, warsztaty, muzea, pracownie najrozmaitsze, oto znany i wielokrotnie dyskutowany plan budowy szkoły twórczej, mającej spełniać zadanie stawiane przez nową metodę nauczania. W pracowni, muzeum i warsztacie uczeń wchodzi z pozycji milczącej i słuchającej, a zamienia się w czynnego pracownika, wysilającego swą inteligencję i cały organizm, celem pokonania jakiegoś zadania, nasuniętego mu tylko w pewnej mierze przez nauczyciela, w gruncie rzeczy, dzięki znacznej swobodzie w dysponowaniu czasem i dzięki zgodności z własnymi zainteresowaniami, zadania samodzielnego, wykonywanego z zainteresowaniem, z wysiłkiem i z intencją usunięcia napotkanej trudności.

Rzeczą zbędną byłoby powtarzać w szczegółach to, co znane i głoszone jest w sposób analogiczny przez tylu już dziś przedstawicieli „szkoły pracy".

Wraz z metodami nauczania i planem szkoły zmienić musi się ze względu na te same podstawy teoretyczne, tj. problematyzację nauczania, stosunek szkoły do społeczeństwa i program nauczania. I. Szkoła musi przestać być li tylko miejscem zbiorowego nauczania, a stać się powinna komórką skupiającą w sobie życie społeczne w ogóle, życie otoczenia socjalnego dziecka w szczególności. „Szkoła musi rozpatrywać i reprezentować aktualne życie – życie tak rzeczywiste jak to, które dziecko prowadzi w domu, w otoczeniu sąsiedzkim i przy zabawie" [My Ped. Creed., 6]. Ponieważ jednak wychowanie celowe powinno zmierzać w pewnym idealnym kierunku, o którym już była mowa, a szkoła, jako instytucja społeczna, bierze na swoje barki największy ciężar wychowawczy, wynika stąd, że życie społeczne szkoły, nawiązujące do życia pozaszkolnego, musi skupiać w sobie, a dalej idealizować i w pewnej mierze przekształcać formy społeczne, do których nawiązuje. „Szkoła jako instytucja powinna upraszczać istniejące poza nią życie społeczne; powinna je sprowadzać niejako do tego zaczątkowego stanu, z którego wyrosło. Prawdziwe życie jest tak złożone, że dziecko nie ma możności nawiązania

z nim kontaktu bezpośredniego, nie doznając, czy to wewnętrznego oszołomienia, czy też rozproszenia sił; życie to bowiem przytłacza je mnogością rozgrywających się w nim spraw, tak że pozbawia je zdolności do należytego orientowania się w nim, albo też, pobudzając je do zbyt różnorodnych czynności, staje się przyczyną przedwczesnego aktualizowania się zdolności, co prowadzi do niepożądanej specjalizacji albo nawet do wewnętrznego rozbicia" [My Ped. Creed. i Dem. Ed., 24–25].

Szkoła upraszczająca w ten sposób życie społeczne powinna zarazem idealizować i „oczyszczać" (*purify*) istniejące społeczne stosunki. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że wiele elementów życia społecznego pozaszkolnego nie nadaje się do szkoły, która ma spełniać rolę narzędzia, prowadzącego dzieło wychowania w kierunku pożądanym, tj. demokratycznym. Szkoła powinna wreszcie „stworzyć dziecku szersze i lepiej zrównoważone otoczenie niż jest nim to, które by wpływało na dziecko, gdyby ono było pozostawione samemu sobie" [Dem. Ed., 27]. Innymi słowy, idealne otoczenie szkoły powinno dawać dziecku możność wychowania międzygrupowego, skoro celem naszym jest przysposobić je na zasadzie jego zdolności do życia w każdej grupie społecznej, a nie tylko w tej, z której ono pochodzi.

Nie tylko jednak życie szkolne winno nawiązywać do form życia całego społeczeństwa, ale i suma „bodźców", zwana materiałem nauczania, musi również organicznie wyrastać i nawiązywać do tych bodźców, które oddziaływają na dziecko poza szkołą, a więc przede wszystkim w domu. Znaczy to, że „życie społeczne dziecka stanowi podstawę koncentracji lub korelacji w całym jego kształceniu i rozwoju. Życie społeczne daje tło i nieświadomie jednoczy wszystkie jego wysiłki i zdobycze". Wynika stąd, że „treść i zakres programu szkolnego powinny oznaczać stopniowe zróżniczkowanie pierwotnej a nieuświadomionej jedności życia społecznego" [My Ped. Creed., 9].

Ale owa jedność życia społecznego oznacza nie tyle aktualne doświadczenia społeczne, ile ich historyczny i kulturalny rozwój. Kręgosłupem tej jedności jest filogeneza kultury. W szkole ma się odbyć rekapitulacja tejże filogenezy, tj. rozwoju doświadczeń społecznych. Rekapitulacja kultury w szkole twórczej nie jest jednak bynajmniej uzasadniona wyłącznie względami na łatwość i odpowiedniość psychologiczną tej zasady w nauczaniu, ani też tylko tezą o równobieżności ontogenezy społecznej dziecka z filogenezą społeczną kultury.

Potrzeba motywująca ją jest znacznie głębsza. Wprowadzimy dziecko do niezmiernie skomplikowanego ustroju społecznego, do współczesnej kultury jedynie wtedy, gdy dziecko zrozumie i pozna korzenie każdego elementu społecznego, tj. każdej czynności i każdego wytworu kultury obecnej. Korzenie te to nic innego jak ewolucja poszczególnych dziedzin czynności i wytworów społecznych, to ich historia.

Tutaj tkwi źródło tej uwagi, jaką Dewey przykłada z jednej strony do tzw. zajęć (*occupations*) i do nauki historii i jedynie z tego punktu widzenia można ocenić rolę tych zajęć w jego szkole twórczej i wyjaśnić, skąd Dewey, przyrodnik i „naturalista" w filozofii, zajmuje się tak pilnie tak humanistyczną nauką jak historia.

Rozważmy najpierw rolę i znaczenie „zajęć czynnych" (*occupations*). Co to są przede wszystkim owe zajęcia? Są to: gotowanie, stolarka, szycie, praca w polu i ogrodzie, w warsztatach itp.; nie są one natomiast owym specjalnym przedmiotem, zwanym „robotami ręcznymi", które wprowadzono od pewnego czasu, jeszcze na podstawie doktryny formalnego nauczania, do szkół starego typu. Zilustrujemy rzecz na przykładzie. W doświadczalnej szkole uniwersyteckiej w Chicago dzieci poznawały np. ewolucję przemysłu tkackiego. Rozpoczynały przeto od tych pierwocin przemysłu, które w zamierzchłych czasach powołały tkactwo do życia. Najprostszymi sposobami i narzędziami hodowały len, w równie prymitywny sposób gremplowały go, przędły zeń nici na kołowrotkach dawniej używanych i samodzielnie skonstruowanych, również na nieskomplikowanych narzędziach tkackich robiły zeń płótno. Ważną okolicznością przy tym było to, że produkcja samych narzędzi pracy oparta była nie na wiadomościach historycznych, lecz na aktualnych trudnościach, powstających w związku z tą pracą. Dzieci, chcąc daną, tj. zamierzoną, czynność wykonać, zmuszone były przez sam problem do przemyślenia sposobów, jakimi te czynności jedynie wykonać można. Z natury rzeczy zaś sposoby te musiały być podobne, choć może nie identyczne do narzędzi i typów czynności związanych z tkactwem w jego pierwotniejszych stadiach. Dzieci przeto dochodziły samodzielnie i twórczo do poznania pewnych sposobów i produktów pracy, przez ludzkość już dawno przemyślanych i wykonanych.

Poznawszy własnym wysiłkiem początki tkactwa, dzieci uzupełniały swe wiadomości w bibliotekach, już raczej odbiorczo poznawały dalsze fazy ewolucji przemysłu tkackiego, o ile ich nie mogły

wskutek trudności natury technicznej również samodzielnie prześledzić. W ten sposób wreszcie doszły dzieci do współczesnych metod techniki tekstylnej. Przy tym, rzecz szczególnie doniosła, śledząc ewolucję pewnego typu czynności społecznych, dzieci z konieczności dowiadywały się rzeczy związanych wprawdzie z aktualizowaniem własnych poglądów, ale w nauce usystematyzowanej logicznie przynależnych do różnych przedmiotów. Zapoznawały się więc z całymi działami chemii, fizyki, historii, geografii, biologii itp. Przykład powyższy wskazuje jasno, co według Deweya znaczy koncentracja przedmiotów nauczania naokoło życia społecznego i jak on pojmuje zróżniczkowanie się tych przedmiotów z tzw. zajęć czynnych. Równocześnie widzimy, jak wielka różnica zachodzi między deweyowskimi *occupations* a wspomnianym już specjalnym przedmiotem nauczania, tj. robotami ręcznymi. Celem robót ręcznych było wprowadzić do szkoły więcej ruchu i życia, ale ruch ten był pojmowany czysto fizykalnie, jako poruszanie się dziecka i bez oparcia o głębsze uzasadnienie socjologiczne i psychologiczne, jakie dał Dewey. Nie należy przypuszczać, że w prowadzeniu *occupations* do szkoły twórczej przyświecała Deweyowi jakakolwiek myśl utylitarystyczna albo przygotowanie wychowanka do określonych zawodów. Typowe zajęcia szkoły są zupełnie oswobodzone od wszelkiego przymusu ekonomicznego. Celem ich nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możność rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii [*Szkoła a społeczeństwo*, 15].

Cel pozaekonomiczny zajęć jest dwojaki: umoralnić i związać pracę szkolną z życiem społecznym; dać materiałowi nauczania jakąś naturalną podstawę koncentracji, zamiast sztucznego podziału na niemające ze sobą związku wewnętrznego przedmioty, oparte o logiczny schemat gotowej nauki. Co do pierwszego z nich „wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ja na wskroś duchowo, daje jej możność ściślejszego zespolenia z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym uczy się życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które je czeka w przyszłości" [Szkoła a społecz., ibid.]. Dziecko, które uczy się nie z podręcznika, ale z własnej pracy poznawać zasadnicze typy pracy dojrzałego społeczeństwa, musi rychło uświadomić sobie, że jest

odpowiedzialne za swoją pracę i łacno też nawiąże kontakt z życiem społecznym pozaszkolnym, rozumiejąc z wolna, że od jego, tj. szkolnego życia i pracy, różni się ono właściwie tylko stopniem komplikacji, a niczym innym. Życie społeczne nie będzie dla dziecka cudem, znać ono będzie – dzięki własnym czynnościom – dziejową ewolucję każdego typu działań, dokonywujących się naokoło niego. Przestanie też być dlań zagadką, dlaczego uczy się na późniejszych stopniach takich właśnie i tylu przedmiotów. Odczuwać będzie wzajemną zależność pomiędzy tymi przedmiotami, zależność opartą na wspólnej genezie z pewnych określonych potrzeb społecznych w rozwoju kultury. Rozwój kultury, czyli jej historia, będzie dlań fundamentalną kategorią myślenia; poznanie tego rozwoju będzie o wiele głębsze i gruntowniejsze aniżeli – jak w szkole tradycyjnej – oparte na suchym zapamiętywaniu faktów i wiadomostek historycznych. Historia będzie dla dziecka żywotną, bo ją naprawdę samo przeżyje, przynajmniej w pewnym zakresie, na własnych problemach i czynnościach. Właśnie też to przeżycie historii uzdolni je do „oceny wartości życia społecznego, do wyobrażenia sobie sił, które sprzyjają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą i które pozwalają zrozumieć znaczenie czynności popierających i hamujących rozwój" [*Szkoła a społecz*., 95]. Historia ukaże się dziecku ze swej strony ruchomej i dynamicznej. „Nie będzie ona suchym sprawozdaniem z odległych i nieobchodzących dziecko zdarzeń, lecz pełnią sił i działania". Zrozumie ono jej twórcze siły, a konkretnie wiadomości historyczne spożytkuje dla utworzenia barwnego obrazu, jak i dlaczego ludzie postępowali tak lub inaczej, zdobywali powodzenie lub doznawali zawodów.

Charakter programu nauczania musi być przeto uspołeczniony, musi być zbliżony do faktycznego życia społecznego i jego potrzeb poprzez „zajęcia czynne" i poprzez historyczne poznanie dziejowej ewolucji zasadniczych typów zajęć i doświadczeń społecznych. Jest rzeczą oczywistą, że „zajęcia czynne" nie mogą stanowić całości programu nauczania, ale też nie chodzi o to, aby go stanowiły. Mają one jedynie dać mocny fundament i ośrodek, mają być przy tym punktem wyjścia dla różniczkujących się, wyodrębniających się z nich genetycznie i logizujących się poszczególnych przedmiotów nauczania.

Ten punkt widzenia daje Deweyowi także podstawę do selekcji materiału nauczania, do oceny, co na wyższych stopniach nauki,

wyrastających już ponad nauczanie zróżniczkowanych *occupations* podsunąć uczniowi jako problem do samodzielnego opracowywania. Jest rzeczą oczywistą, że z powodu niesłychanego bogactwa aktualnie żywych i nagromadzonych w wiedzy doświadczeń społecznych jedne doświadczenie (elementy wiedzy) mają znaczenie zasadnicze, drugie zaś raczej drugorzędne. Kryterium oceny ważności jednych, a drugorzędności drugich musi być znowu tylko społeczne. „Rzeczy, które są społecznie najbardziej fundamentalne, tzn. które mają do czynienia z doświadczeniami najszerszych grup społecznych, są zasadnicze. Rzeczy natomiast, które reprezentują potrzeby grup specjalnych i służą celom raczej technicznym, są drugorzędne" [Dem. Ed., 225].

Na zasadzie powyższego kryterium wskazuje Dewey właściwe miejsce poszczególnym „przedmiotom" w programie nauczania. Najważniejsze w tej sprawie jest oczywiście odpowiednie ustosunkowanie przedmiotów „naukowych" do „literackich". Nauka jest logicznym usystematyzowaniem i podsumowaniem doświadczeń społecznych, przedmioty literackie, w szczególności sama literatura są refleksją nad tymi doświadczeniami i ich interpretacją. Rzecz zrozumiała, że poznanie samych doświadczeń jest ważniejsze od refleksji nad nimi. Z tego wynika jasno, że „literatura nie może stanowić podstawy, chociaż może i powinna być podsumowaniem i elementem unifikacyjnym" w programie nauczania. Podstawą są nauki ścisłe i przyrodnicze z historią. Historia jest obrazem ewolucji doświadczeń, nauką rzeczową, teorią tychże. Literatura może i powinna być „koroną" i zaokrągleniem w materiale nauczania. Nie znaczy to jednak wcale, że nauki ścisłe (*sciences*) mają zająć w programie miejsce wcześniejsze od literatury i przedmiotów językowych, znaczy natomiast, że powinny być ośrodkiem nauczania, bo „w idealnym programie nauczania nie ma żadnej kolejności i następstwa przedmiotów". Jeżeli wychowanie jest życiem, w takim razie, ponieważ wszelkie życie ma zawsze pewną stronę naukową, stronę artystyczną i kulturalną, oraz stronę porozumiewawczą, nie może być prawdą, że dla jednego stopnia nauczania odpowiednim wejściem jest tylko np. czytanie i pisanie, a dla jakiegoś dalszego stopnia można wprowadzić czytanie czy też literaturę albo nauki przyrodnicze [My Ped. Creed., 11–12]. Wszystkie przedmioty powinny stanowić jedności i z tych równoważny element w programie nauczania, o ile na

poszczególnych stopniach odpowiadają wyzwalającym się zainteresowaniom dziecka; wszystko też musi być zawsze w ścisłym kontakcie z życiem społecznym, z którego wyrasta i o które oprzeć się musi wszelkie prawdziwe wychowanie i nauczanie.

Dopiero gdy w powyżej przedstawiony sposób pojmiemy istotę procesu wychowawczego, gdy go związemy z życiem społecznym, gdy połączymy umiejętnie aspekt socjalny z aspektem psychologicznym, gdy pozwolimy i umożliwimy dziecku samodzielne opanowanie problemów, wyrastających z jego zainteresowań, gdy szkołę uczynimy czynną, twórczą, pełną ruchu, gdy program dotąd sztywny uplastycznimy i oprzemy o mocny grunt potrzeb społecznych – wychowanie spełni nadzieje i zadania, których wypełnienia odeń żądamy, tj. prowadzi jednostkę ku prawdziwie pojętej wolności, a społeczeństwo w kierunku naprawdę demokratycznym, wtedy w ogóle urzeczywistnimy w wychowaniu, a w szczególności w instytucji szkoły, wszystkie te możliwości, które w nich tkwią w zarodku.

Do realizacji tych możliwości potrzebne jest jednak daleko większe niż dotąd zrozumienie dla spraw pedagogicznych ze strony społeczeństwa. […]

Na ogół jednak nie ma powodu do przypuszczenia, że demokratyczna szkoła twórcza swych przeznaczeń nie spełni. Jakkolwiek można by przeciwko niej podnieść zarzuty, wartość jej może doznać tylko pewnego ograniczenia, lecz zasadniczo stanowić ona musi jedynie możliwe i dobre narzędzie utrzymywania płynności i plastyczności życia społecznego, a to przecież jest sens fundamentalny szkoły twórczej i sens ideału demokratycznego Deweya.

Gdyby nawet funkcja demokratyczna szkoły twórczej podlegała ograniczeniom daleko idącym, wartość ściśle pedagogicznych idei systemu J. Deweya nie doznałaby z tego powodu znacznego uszczerbku. Wartość tę mierzyć trzeba bowiem innym jeszcze kryterium, którym jest ułatwienie i racjonalizacja celowego procesu wychowania, rozpatrywanego niezależnie od swego wytycznego celu. Tą miarą mierzony wysiłek twórczy J. Deweya na polu wychowania jest olbrzymi w porównaniu z tradycją zarówno teorii, jak i praktyki wychowawczej.

Podkreślić należy przede wszystkim dwa momenty w tejże twórczości, a mianowicie: po pierwsze szczęśliwe pogodzenie teoretyczne i praktyczne dwu tendencji od czasu Rousseau walczących

w pedagogice psychologicznej z socjalną, i po wtóre w ścisłym związku logicznym z tym pogodzeniem będącą teorię problematyzacji nauczania. Moment pierwszy możemy inaczej nazwać pogodzeniem dualizmu przymusu i zainteresowania, drugi zaś, zespoleniem myślenia z działaniem. Oba wzajemnie się uzupełniają, oba tworzą kręgosłup, a zarazem najbardziej oryginalną część pedagogiki Deweya, oba też – zdaniem piszącego te słowa – stanowią zasadniczy krok naprzód w stosunku do całej dotychczasowej tradycji wychowawczej.

Weźmy pod uwagę najpierw sprawę usunięcia dualizmu zainteresowania i wysiłku, natury i społeczeństwa, aspektu psychologicznego i socjalnego w wychowaniu. W łączącej przeciwieństwa koncepcji deweyowskiej staje się zadość i naturalnym tendencjom rozwojowym dziecka, a z drugiej strony także i czynnik społeczny uzyskuje należne prawa, bo tradycja wchodzi w pożądanej (dla społeczeństw) dawce i jakości w świat myśli i działania wychowanka. Doniosłość zespolenia obu czynników ocenimy należycie dopiero wtedy, gdy rozpatrzymy je na płaszczyźnie zagadnienia postępu społecznego. Wychowanie tradycyjne, nauczanie „transmisyjne", szkoła, w której właściwością charakterystyczną była postawa słuchająca ucznia, przekazywała niewątpliwie tradycję społeczną jednostkom mającym wejść do grupy społecznej, ale nie była zdolna zapewnić w sposób trwały postępu społecznego, nie stwarzała warunków społecznych dla wyjścia poza tradycję. Postęp dokonywał się wbrew warunkom socjalnym, a dzięki szczęśliwym warunkom indywidualnym (zdolnościom, talentowi czy geniuszowi jednostki). Innymi słowy, wychowanie tradycyjne zapewniało trwałość, a nie troszczyło się o rozwój tradycji. Jako takie było ono zresztą wiernym obrazem struktur społecznych, przeważnie klasowych, kastowych stabilizowanych. Odpowiadało ono dobrze społeczeństwom statycznym. Jeśli jednak wychowanie ma służyć społeczeństwom oraz ideałom demokratycznym, to nie może wystarczyć wychowanie li tylko zachowujące tradycję, bo takie wychowanie musiałoby prędzej czy później doprowadzić – w pewnych warunkach społeczno-politycznych – do wytwarzania na nowo stałych warstw społecznych, musiałoby unicestwić płynność życia demokratycznego. Wychowanie musi przeto dbać o to, aby zapewnić tę płynność. Płynność jednak to ciągła przebudowa, czyli rekonstrukcja społeczna. Wychowanie musi przeto być wyrazem także i rekonstrukcyjnych tendencji społeczeństw demokratycznych.

Z drugiej strony jednak jest rzeczą konieczną – także i w najbardziej demokratycznych społeczeństwach, aby zachodziła trwała równowaga między przyswajaniem a przetwarzaniem tradycji. Gdzie tej równowagi nie ma, grozi społeczeństwu albo skostnienie kultury, albo ciągła rewolucja. Szkoła tradycyjna tworzyła warunki dla skostnienia, szkoła według marzeń Rousseau, uwzględniających jedynie tendencje rozwojowe dziecka, groziłaby zawsze niebezpieczeństwem dla bytu społecznego, zerwaniem z tradycją.

Otóż śmiem wyrazić przekonanie, że jednym z najbardziej twórczych i genialnych posunięć Deweya jest doskonałe zharmonizowanie funkcji rekonstrukcyjnej i konserwatywnej wychowania. Całą jego pedagogikę można by z dużą dozą słuszności nazwać teorią równowagi tych dwu funkcji. Przystosowanie i przekształcenie tradycji nie są w tej teorii przeciwieństwami, lecz uzupełniają się wzajemnie.

Z jednej strony bowiem dziecko powtarza w rozwijaniu swojej twórczości problemowej (z punktu widzenia człowieka dorosłego i gotowej kultury: odtwórczości) i niejako wchłania w siebie najważniejsze zdobycze „nagromadzonego kapitału cywilizacji" [My Ped. Creed, 1], z drugiej natomiast strony, ponieważ – jak Dewey słusznie i nieustannie podkreśla – nie ma żadnych psychologicznych granic między twórczością, która jest „nową" a tą, która jest wyłącznie adopcyjna (różnica zachodzi jedynie od strony obserwatora już znającego tradycję cywilizacji). Dziecko dojrzewające z natury rzeczy – o ile w ogóle posiada pewne twórcze zdolności – zajmie się problemami, które już stanowią problemy graniczne nauki i kultury, będąc znakomicie przygotowane do twórczego wysiłku prawdziwie oryginalnego, świeżego z punktu widzenia obserwatora, znającego dany odcinek tradycji, a zatem na swoim odcinku, dorzuci cegiełkę do wielkiego procesu rekonstrukcji społecznej. W takich zaś warunkach rekonstrukcja odbywać się będzie na solidnym gruncie tradycji, ale tradycji żywej, czynnej, nie zasklepionej, zdogmatyzowanej i martwej. Bo tradycja ta, stanowiąc dla każdego wychowanka szkoły twórczej oczywisty punkt wyjścia, nie będzie święta, tj. nietykalna, ale zawsze stanowić będzie miazgę dla nowości, dla rekonstrukcji, która odtąd nie może być dla tradycji wrogiem. Oto wielka idea, która, choćby wszystko inne w systemie i światopoglądzie najwybitniejszego z pragmatystów było kruche i ułomne, stanowić będzie pomnik trwałej i nigdy niezaprzeczalnej wielkości.

Problematyzacja nauczania jest drugą stroną tej samej sprawy. Materiał jest wprawdzie treściowo dla dziecka zewnętrzny, ale z tego niewątpliwie faktu nie wolno wyprowadzać wniosku, że także i genetycznie, tj. ze względu na metodę jego przyswajania sobie, jest również zewnętrzny. To był kardynalny błąd pedagogii dawniejszej, starej, a w tym błędzie leżała również przyczyna, czy podstawa transmisyjnej, wrażeniowej, a przede wszystkim słuchowej metodyki nauczania. Przedmiot – materiał treściowo dziecku obcy i nieznany nie może być genetycznie (dla dziecka) w procesie przyswajania również obcym, ale musi stanowić naturalny korelat jego zainteresowań. Wszedłszy w tę korelację, materiał już jest w świecie dziecka, a dziecko jest wewnętrznie, tj. „od siebie", zmuszone strawić go, przeżyć, przeeksperymentować, przepracować w całości, najpierw w postaci niepokoju, czyli uczuciowego problemu, potem hipotezy, eksperymentującej manipulacji, a wreszcie w postaci sprawdzenia. Materiał, stanowiący element tradycji (naukowej, literackiej itp.), wchodzi w ten sposób w duszę dziecka jako jego własny materiał, przez niego czynnie i osobiście zdobyty, a nie jako element tradycji. Czyż może być szczęśliwsze rozwiązanie problemu dydaktycznego? A jednak… i tu są ograniczenia, i to szczególnie poważne, większe niż ograniczenia szkoły twórczej ze strony aspektu demokratycznego. Wyjść musimy raz jeszcze od biologii i psychologii problemu w oświetleniu filozoficznym Deweya. Inteligencja, czyli zdolność do rozwiązywania problemów, jest korelatem systemu nawyknień (*habits*), „udrożnieniowego osadu mózgowego", czyli rutyny. Innymi słowy, inteligencja jest zdolnością do wzbogacania rutyny, a rutyna – nawyknienie, to ekonomiczne, nie-myślowe, a więc już nieproblemowe rozwiązywanie sytuacji życiowych. Wobec tego problem jest znaczniejszym wydatkiem energii, rutyna zaś oszczędzaniem energii. Organizm (rozumujemy biologicznie, idąc w ślady Deweya z „Human Nature and Conduct" stara się też ograniczyć sytuacje problemowe do minimum, rozwiązywać je tylko tam, gdzie mu to jest niezbędne. Tymczasem problematyzacja nauczania taka, jak ją proponuje Dewey, jest rozszerzeniem zakresu problemów, które dziecko musiałoby pokonać, do maksimum, jest zatem sprzeczne z założeniami biologicznymi jego pedagogiki. Sprzeczna jest również z faktycznymi możliwościami jakiejkolwiek, najbardziej nawet twórczej szkoły. Pokonywanie samodzielne problemów musi *a priori* wymagać o wiele więcej czasu aniżeli nieproblemowe, lecz tylko czysto transmisyjne i pamięciowe

przyswajanie materiału w jego całej rozciągłości. Wniosek stąd oczywisty, że nie wszystek materiał może sobie dziecko przyswoić problemowo, a więc przez czynne i samodzielne myślenie, lecz że skazane będzie zawsze na wchłonięcie znacznej jego części w sposób uproszczony, ekonomiczny, łatwy i szybki. Chodzić musi o to tylko, ażeby wynaleźć i zaprowadzić odpowiednią równowagę pomiędzy tym, czego by się dziecko powinno nauczyć czynnie, samodzielnie i przez myślenie problemowe, a co by mogło i miało zdobyć z drugiej ręki, a więc z lektury, od nauczyciela na lekcjach starego, np. herbartowskiego typu. Tej sprawy Dewey nie przewidział. Nie znaczy to wcale, że koncepcja problematyzacji i projektyzacji nauczania sama w sobie na tym cierpi. Doznaje tylko ograniczenia. W praktyce bowiem oznaczałoby niesłychane zawężenie zakresu elementów tradycji, do których przyswojenia dziecko byłoby zdolne. W praktyce rzeczywistej szkół twórczych jest na to wyjście, wyraźnie wskazane przez samego Deweya. Oto obok laboratoriów istnieją biblioteki w centrum szkół, no i bądź co bądź pozostał jeszcze nauczyciel. Dewey jest co prawda zdania, że korzystanie z biblioteki i z porad nauczyciela będzie także objawem spontaniczności ucznia. Bez wątpienia, ale równie niewątpliwie te czynności nie będą miały charakteru samodzielnego rozwiązywania wszystkich problemów w całości. Zawsze bowiem uczeń czytający np. jakąś książkę chemiczną dla usunięcia pewnych wątpliwości, powstałych w kuchni czy w laboratorium, dowie się równocześnie wielu innych rzeczy, istniejących w ścisłym związku z jego trudnością, a te już będą stanowiły element dogmatyczny w jego problemowym, czyli krytycznym – w zasadzie – doświadczeniu. Chimeryczne w ogóle byłoby przypuszczenie, że krytycznie dadzą się przemyśleć wszystkie sprawy, czyli, jak mówi Dewey, „sytuacje życiowe". Ideałem powinno być, aby dziecko pokonało w sposób problemowy, czyli krytyczny, wszystkie, a choćby tylko najważniejsze, typy „sytuacji życiowych", a więc konkretnie: chemicznych, biologicznych, historycznych, literackich, w ściślejszym znaczeniu społecznych itp. Na wszystko inne musi już dziecko *iurare in verba magistri*, tj. uważać za prawdopodobne wszystko to, co będzie w zgodzie z przeżytym przezeń w całej pełni problemem i nie przeczyć temu, co pochodzi jednak z zasobu cudzych doświadczeń, a więc nauczyciela i książki.

Jednym z najdonioślejszych i niewątpliwych sukcesów myśli pedagogicznej Deweya jest oparta o problematyzację nauczania idea socjalizacji życia szkolnego. Dziecko przestaje słuchać nauczyciela,

siedząc milcząco w ustalonym dlań miejscu, ale zachowuje się czynnie, realizując swe problemy. Otóż rzecz zasadnicza przy tym jest ta, że bardzo wiele zaciekawiających je zagadnień musi rozwiązywać wspólnie z kolegami i przy ich pomocy. Pomagając im, albo korzystając z ich pomocy, wrasta powoli w tok życia społecznego, jakim ono jest istotnie; ponieważ zaś życie przedstawia w niezmiernej ilości wypadków typy pracy wspólnie wykonywanej, przeto dziecko uspołecznia się. Znika zarazem przyczyna największego zła szkoły tradycyjnej, tj. wyrabiające się fałszywie i niewłaściwie skierowane poczucie wartości osobistej, współzawodnictwo, pełne nieufności i antyspołecznej zawiści. W szkole twórczej dziecko ma pełne pole i możliwości wyrabiania nawyknień społecznych i twórczych, konstruktywnych, szkoła ta zatem niewątpliwie w sposób możliwie najszczęśliwszy rozwiązuje tak trudne dotąd zagadnienie wychowania moralnego. I tu więc pionierskie idee Deweya *a priori* są płodne i stanowią w stosunku do tradycji daleko idący postęp.

Poważne natomiast ograniczenia dla systemu pedagogicznego Deweya stanowi – jak to jasno uwydatnił i uzasadnił wspomniany już Sergiusz Hessen – okoliczność, że szkoła twórcza, tak jak ją przemyślał autor *Demokracji i wychowania*, ma zastosowanie właściwie tylko na niższych stopniach nauczania. W każdym razie nie przedyskutował Dewey możliwości wprowadzenia jej zasad w wyższym gimnazjum i na uniwersytecie. Trudno mimo tego braku przesądzać – negatywnie – możliwość takiego jej zastosowania. Problematyzacja nie może jednak napotkać poważnych trudności, jeżeli się ją pojmie z wyżej podniesionymi ograniczeniami. Zresztą studium uniwersyteckie jest – w zasadzie przynajmniej *par excellence* problematyzacyjne. Student jest obowiązany do zdobywania wyników i metod swojej nauki przez samodzielne rozwiązywanie trudności teoretycznych przez siebie napotykanych. Że jednak nie wszystkie problemy ucznia i studenta dadzą się nagiąć do schematu myślenia eksperymentalnego w schematycznej postaci, podanej przez Deweya, to rzecz bardzo prawdopodobna, ale to tylko dlatego, że w ogóle schemat ten odpowiada pewnym tylko „sytuacjom życiowym"; innymi słowy, że deweyowska psychologia problemu jest sformułowana na tle obserwacji metod postępowania pewnych tylko nauk, a mianowicie przyrodniczych. Jakkolwiek myślenie krytyczne, wynikające z samodzielnego wysuwania i przemyślania zagadnień,

jest zasadniczo istotnie wszędzie jednakowe, to jednak znowu stopnie: „zauważenia" i odczucia problemu oraz weryfikacja tegoż są w pewnych warunkach, a więc przede wszystkim humanistycznych bardzo odmienne od zauważenia „zaciekawiającego nas" zjawiska przyrodniczego i od sprawdzania hipotezy przyrodniczej. Nie trzeba jednak wysnuwać stąd wniosku, że teoria nauczania problemowego podana przez Deweya jest zła i niestosowalna, znaczy natomiast, że należy ją rozszerzyć i uzupełnić z punktu widzenia właściwości humanistycznego materiału nauczania.

W ogóle należałoby zastosować w zasadzie słuszną i oryginalną ideę Deweya o problematyzacji nauczania do tych dziedzin nauki i materiału szkolnego, których on sam dobrze nie przemyślał, będąc za bardzo opanowany przez przyrodniczy sposób patrzenia na „problemy". Wszystkie problemy, czyli wszelkie myślenie poprawne, ma i musi mieć wedle Deweya charakter eksperymentujący, przy czym wyraz ten ma dlań znaczenie wybitnie przyrodnicze. A jednak trudno byłoby zasadę tę zastosować do nauczania prawie wszystkich dziedzin nauk humanistycznych, nauk o kulturze. Nie znaczy to – moim zdaniem – że nie można także i tych nauk uczyć w sposób problemowy, ale znaczy, że psychologia problemu ma inne oblicze przy rozwiązywaniu samodzielnym i twórczym zagadnień przyrodniczych, a inne przy poznawaniu świata kultury. Że tu i tam uczeń powinien przemyśleć odnośne problemy w sposób samodzielny, wynikający z jego aktualnych potrzeb duchowych, czyli zainteresowań, to nie może ulegać najmniejszej wątpliwości, w tym względzie są fundamenty pedagogiki J. Deweya – moim zdaniem – niewzruszone, a wyniki stosowalne. Idea samodzielnego i czynnego przyswajania sobie tradycji przez ucznia w oparciu o jego wyzwalające się siły i zgodnie z kolejnością ich wyzwalania się stanowi przecież o całym rewolucyjnym charakterze teorii deweyowskiej. Szczęśliwe powiązanie doktryny russowskiej zainteresowań naturalnych z doktryną wysiłku, stanowić musi i stanowić będzie niewzruszalny fundament i kapitał zakładowy wszelkiej przyszłej naukowej pedagogiki. Od uwzględnienia tej idei rozpocząć musi wszelka teoria wychowania niemetafizyczna, nieliteracka i nie przypadkowo konstruowana.

Sądzę też, że mam pewne prawo nazwać Deweya Kantem w dziedzinie kultury wychowania, a jego poglądy – prolegomenami do wszelkiej przyszłej pedagogiki.

Ludwik Chmaj

Filozofia wychowania Johna Deweya[18]

Bardzo wielki wpływ na współczesną myśl pedagogiczną wywarł John Dewey, wybitny filozof-pragmatysta i pedagog amerykański. On to jeden z pierwszych nawoływał już z końcem XIX w. do rewizji podstawowych założeń starej szkoły, poddał druzgocącej krytyce zasady dotychczasowego wychowania, spojrzał z nowej strony na życie dziecka i przejawy jego psychiki, wskazał drogę do oparcia pracy wychowawczej na naturalnych podstawach przeżyć i czynnych zainteresowań wieku dziecięcego, wysunął postulat przekształcenia szkoły na instytucję żywą, będącą dla dziecka źródłem radości oraz bezpośrednich doświadczeń życiowych, a przez to dał najgłębszy wyraz nowym prądom i tendencjom wychowawczym, jakie wraz z przemianami społecznymi i światopoglądowymi poczęły z wolna torować sobie drogę u schyłku XIX i na początku XX w. Filozofia wychowania Deweya, godząc dążenia jednostkowe i zbiorowe, upatrując w idealnej szkole pracy jedynie narzędzie udoskonalenia społeczeństwa, wyraża najlepiej owe tendencje demokratyczne, które do niedawana stanowiły główny nurt życia politycznego zarówno Stanów Zjednoczonych, jak i Europy. John Dewey urodził się w 1859 r. w Burlington. Po odbyciu studiów uniwersyteckich w Baltimore, gdzie między innymi słuchał wykładów głośnego psychologa Stanleya Halla, który też wielce oddziałał na jego poglądy pedagogiczne, habilitował się z filozofii w uniwersytecie w Michigan, gdzie niebawem został profesorem. Powołany w 1894 r. na katedrę filozofii i pedagogiki do Chicago, założył tam Dewey w dwa lata później swoją słynną szkołę eksperymentalną, która istniała do r. 1903. Wyszedłszy z założenia, że wszelka płodna myśl powstaje w łączności z działaniem, z konkretnymi zagadnieniami życia społecznego, wprowadził do niej Dewey zajęcia praktyczne, jako czynne środki poglądowej nauki o naturalnych materiałach i procesach dla uprzytomnienia dzieciom historycznego rozwoju ludzkości. Wyniki otrzymane w owej szkole utwierdziły go w przekonaniu, że wszelka idea o tyle tylko ma wartość, o ile służy człowiekowi jako narzędzie swobodnego i czynnego uczestnictwa

[18] „Ruch Pedagogiczny", R. 26: 1936/7, nr 4–5, s. 129–144.

w życiu społecznym i ułatwia mu przystosowanie się do zmiennej społecznej rzeczywistości. W 1904 r. obejmuje Dewey katedrę filozofii w Columbia University w Nowym Jorku, gdzie rozwija bardzo żywą twórczość filozoficzną. Tu powstało w 1916 r. jego podstawowe dzieło *Demokracja i wychowanie*, w którym dał nam najpełniejsze opracowanie swoich idei pedagogicznych.

Bezpośrednio po wojnie rozwija Dewey żywą działalność polityczną, dążąc do pozyskania ludzi dla stworzenia nowego systemu demokratycznego, opartego na naukowym planowaniu i społecznym współdziałaniu. Staje on na czele Ligi niezależnej akcji politycznej (League for Independent Political Action) oraz wyłonionego z niej Komitetu Propagandowego (The United Action Campaign Committee) i wykazując bankructwo liberalizmu gospodarczego, nawołuje do zawiązania nowej partii pracy celem obalenia oligarchii ekonomicznej i urzeczywistnienia społecznej sprawiedliwości. Równocześnie wzywa Dewey nauczycielstwo do zjednoczenia się z unią związków zawodowych i stworzenia silnej organizacji bojowej dla dokonania przebudowy społeczeństwa amerykańskiego na podstawach kolektywistycznych. W akcji politycznej Deweya współdziała Towarzystwo Wychowania Postępowego (Progressive Education Association) powstałe w 1919 r., które skupia nauczycieli wyznających jego filozofię wychowania.

Założenia

Dewey, który już w pierwszych swoich artykułach i szkicach filozoficznych przyłącza się do ruchu pragmatycznego, odrzuca starą koncepcję logiki formalnej: myśli oddzielnej od rzeczy, niezależnej i stałej, narzucającej swoje własne prawa przedmiotom, i przeciwstawia jej pogląd, według którego myśl jest jedynie narzędziem przystosowania się do warunków życiowych, jest doświadczeniem stojącym w związku z działaniem i z nim razem tworzącym jedność organiczną. Praca myśli zaczyna się wówczas, gdy działanie poprzednio istniejące, związane z pewnymi wartościami, zostaje zamącone, gdy jedność doświadczenia zostaje przerwana i powstaje potrzeba doświadczenia rozleglejszego, które by nowe i różne czynniki z sobą zharmonizowało. W owej pracy reorganizacyjnej można wprawdzie odróżnić fakty, dane, elementy nieciągłe i niezupełne, oraz idee, myśli, znaczenia, służące do uzupełnienia i powiązania pierwszych, obie

te jednak grupy czynników nie istnieją oddzielnie, a rozróżnienie ich jest zawsze względne, instrumentalne, historyczne. Poznania nie należy zatem pojmować abstrakcyjnie jako przedstawienia niezmiennej rzeczywistości, ale jako funkcję mającą za przedmiot rekonstrukcję doświadczenia, coraz lepsze przystosowanie człowieka do otoczenia.

Ponieważ rzeczywistość, w której odbywa się ludzkie działanie i poznanie, ma charakter społeczny, ponieważ człowiek istnieje tylko jako istota społeczna, przeto zarówno nauka, jak i filozofia służyć muszą konkretnym potrzebom i zadaniom życia społecznego. Wartość filozofii jako ogólnej teorii doświadczenia polega nie na rozwiązaniach – te bowiem zdobywa się w działaniu – ale na odkrywaniu trudności oraz wskazywaniu możliwych metod ich przezwyciężenia. Systemy filozoficzne powstają wówczas, gdy sprzeczności pomiędzy rożnymi ideałami życia rozrywającymi społeczeństwo wywołują powszechną potrzebę nowego przystosowania się, nowej reorganizacji ogólnych celów i zadań. Toteż Dewey widzi bardzo bliską łączność filozofii z zagadnieniami wychowania. Przypisuje on mianowicie filozofii zadanie wyraźnego sformułowania owego zagadnienia, jak należy rozwijać odpowiednie intelektualne i moralne sposoby zachowania się, by umożliwić jednostce swobodne i czynne uczestnictwo w życiu społecznym. Wychowanie uważa Dewey za laboratorium, w którym stosuje się i wypróbowuje filozoficzne sformułowania powyższego zagadnienia, a filozofię utożsamia z ogólną teorią wychowania.

Pojęcie wychowania

Wychowanie jest, według Deweya, funkcją życia społecznego, „procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku", procesem przekazywania jej intelektualnych i moralnych zasobów zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju. Wychowanie jest tym samym narzędziem ciągłego socjalnego trwania życia. Bez owego przenoszenia ideałów, norm, sposobów myślenia i postępowania przez starszych członków społeczeństwa na młode pokolenie, życie społeczne nie mogłoby istnieć nadal ani też rozwijać się. Dlatego to wszelkie prawdziwe życie społeczne jest wychowujące, a zarazem uspołeczniające. Pod wpływem otoczenia społecznego i wymagań różnych instytucji społecznych, w jakich dziecko znajduje się w ciągu swego rozwoju, wyzbywa się ono z wolna swego ciasnego

egocentryzmu w odczuwaniu i zachowaniu się, a dzięki nieustannemu ustosunkowaniu się innych do jego własnych czynności zaczyna rozumieć społeczny charakter tych czynności i samo również poczyna zachowywać się jak istota społeczna.

Obok tego „nieświadomego", „niesystematycznego", jak go Dewey nazywa, procesu wychowawczego, istnieje w społeczeństwie również wychowanie świadome i planowe, wychowanie systematyczne. Wychowanie to jest konieczne, ponieważ po 1) w miarę narastania kultury powiększa się przepaść pomiędzy zdolnościami młodego pokolenia a czynnościami i wymaganiami dorosłych. Nie wystarcza już więc samo naśladowanie – współudział w zajęciach dorosłych wymaga uprzedniego przygotowania i wyszkolenia; po 2) bez uwzględnienia i poznania struktury duchowej dziecka, bez oparcia się o jego siły wrodzone i czynności spontaniczne proces wychowawczy staje się dowolnym i przypadkowym albo przymusowym, a wtedy przemienia się w zwyczajną tresurę i traci prawdziwą wartość wychowawczą. Zresztą wychowanie lekceważące siły duchowe dziecka sprzeciwia się samej istocie życia społecznego. Z jednej bowiem strony instynkty i dążności dziecka są dziedzictwem minionego życia społecznego i dawnych czynności rasy, z drugiej – możliwość użytecznej służby społecznej owych dążności zależy jedynie od ich swobodnego rozwoju, skoro nie da się przewidzieć, jaki będzie stan przyszłej cywilizacji i do jakiego ściśle określonego zespołu warunków życia społecznego należałoby przysposabiać dziecko. Wychowanie musi zatem oprzeć się na psychologicznym poznaniu dziecka.

Dwie te strony procesu wychowawczego (psychologiczna i socjologiczna) są jednakże tak z sobą organicznie zespolone, że wszelki pogląd na wychowanie, uwzględniający tylko jedną z nich, jest ciasny i fałszywy. Czysto psychologiczna definicja wychowania jest pusta i formalna, ponieważ nie podaje, w jaki sposób zdolności psychiczne dziecka mogą znaleźć zastosowanie; wyłącznie zaś socjologiczne określenie wychowania, mówiąc o uspołecznieniu jednostki, prowadzi do podporządkowania jej pewnej z góry przesądzonej społeczno-politycznej strukturze grupy.

Błąd obydwóch tych stanowisk widzi Dewey w statystycznym rozpatrywaniu zdolności dziecka i życia społecznego. Pierwsze z nich bowiem zakłada, iż właściwy cel zdolności dziecka tkwi w nich samych, a nie w ich zastosowaniu, czyli funkcji, w działaniu i czynności, które dziecko spełnia przy ich pomocy w swoim społecznym

otoczeniu, drugie zaś przypuszcza, jakoby społeczeństwo mogło istnieć samym swoim bezwładem bez ciągłego odwoływania się do indywidualnych sił ludzkich, bez ustawicznego odnawiania ich pomocą swoich celów i działań.

Otóż Dewey, pragnąc zachować odpowiedni stosunek sił pomiędzy obydwiema stronami wychowania, ujmuje proces wychowawczy ze stanowiska dynamicznego i funkcjonalnego. Jeśli wychowanie jako funkcja społeczna ma zapewnić społeczeństwu ciągłość istnienia i przyczynić się do postępu społecznego, do udoskonalenia społeczeństwa, nie może ono ograniczać się do czysto biernego przekazywania wartości kulturalnych, nie może poprzestawać na samym zaznajamianiu młodego pokolenia z wiadomościami i przekonaniami starszych, jak to czyniła dawna szkoła, ale musi rozwinąć w dziecku zdolność do czynnego przekształcania doświadczenia, dostarczyć mu odpowiednich warunków rozwoju, usprawnić je do rzeczywistego współdziałania z innymi, przysposobić do używania własnych sił dla celów społecznych. Inaczej mówiąc, wychowanie powinno: 1) odnaleźć środek ciężkości nie w nauczycielu, podręczniku czy gdzie indziej, ale w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka, 2) stawiać dziecko w warunkach, w których będzie ono aktywne i twórcze i czynić będzie bezpośrednie doświadczenia, 3) być społeczne i demokratyczne. W tych trzech postulatach zawiera się cała treść pedagogiki Deweya.

I. Potrzeby i zainteresowania czynne dziecka

Punktem wyjścia rozważań Deweya jest pojęcie życia jako dynamicznego procesu wzrastania, będącego odbiciem dążności, popędów, potrzeb samorzutnych ustroju żyjącego. Tam, gdzie jest życie i rozwój, istnieje zawsze zapalczywa aktywność, czynne są siły reagujące na podniety, przezwyciężające trudności, zmieniające swoje działania pod pływem wyników poprzednich doświadczeń, powstają „nawyki" korzystania z naturalnych okoliczności dla pewnych określonych celów. Przystosowanie się do otoczenia nie dochodzi do skutku w sposób bierny, ale wśród czynnego, celowego i skutecznego jego opanowania.

Patrząc na dziecko z tego punktu widzenia, stwierdza Dewey, iż w jego rozwoju naturalnym zachowanie się czynne wyprzedza funkcje czysto odbiorcze, iż świadomość dziecka ma charakter ruchowy,

a wszelkie stany świadomości dążą do ujawnienia się w działaniu. Niedojrzałość dziecka, będąca warunkiem jego wzrastania i rozwoju, nie jest zatem bynajmniej jakimś brakiem i niedostatkiem; przeciwnie, stanowi ona całkiem pozytywny okres życia. Dziecko w owym stadium niedojrzałości żyje tak samo życiem rzeczywistym i pełnym, jak w każdym innym. Chociaż treść zainteresowań dziecka jest płynna i ruchoma, przecież jego świat osobisty posiada jedność i pełnię własnej egzystencji. Jego doświadczenia osobiste, nawet najróżnorodniejsze, łączą się ze sobą i trzymają razem dzięki związkowi wynikającemu z samej działalności dziecka.

Toteż Dewey domaga się zupełnej przebudowy systemu nauczania, kopernikańskiego w szkole przewrotu, by dziecko nie było w niej biernym widzem odrabiającym mechanicznie lekcję zadaną, ale by działało i żyło swym własnym życiem i zdobywało doświadczenie życiowe będące dlań źródłem radości i sposobności do wykrywania wartości bezpośrednich. Odrzuca on jako błędny pogląd dawnego wychowania, który w przygotowaniu do życia dorosłych upatruje właściwe zadanie pracy wychowawczej, albowiem zapoznając wartość obecnego życia dziecka i narzucając mu cele obce, zmuszony jest wychowawca uciekać się do gróźb czy obietnic, zamiast kształtować jak najpełniej teraźniejsze doświadczenie dziecka przy pomocy wszelkich jego sił. „Życie dziecka w swoim czasie i w swoich rozmiarach ma wartość nie mniejszą niż życie dorosłego człowieka. Dziwne byłoby to doprawdy, gdyby rozumne i poważne uwzględnienie obecnych potrzeb dziecka, jego uzdolnienia do bogatego, wartościowego i pełnego życia, miało w jakikolwiek sposób być niezgodne z potrzebami i możliwościami późniejszego życia dorosłego człowieka. Jeśli uwzględnimy istotne instynkty i potrzeby wieku dziecięcego i będziemy dążyć do jak najpełniejszego wyrażenia ich rozwoju, dyscyplina umysłu, wiedza i kultura wieku dojrzałego same się pojawią we właściwym czasie".

Z drugiej strony przeciw nowej pedagogice podnosi Dewey, iż nie można rozpatrywać potrzeb i zainteresowań dziecka w nich samych, niezależnie od roli, jaką odgrywają w jego rozwoju, ani uważać poszczególnych faz tego rozwoju za coś ustalonego i skończonego. Doświadczenie teraźniejsze dziecka nie tłumaczy się samo przez się ani nie wystarcza samo sobie. Jest ono procesem przejściowym i niezupełnym, płynnym i zmiennym, jest wskazówką pewnych dążności

życiowych. Znaczenie zainteresowań i zdolności dziecka tkwi w ich funkcji propulsywnej. Polega ono na tym, do czego one dążą, jakie nowe doświadczenia umożliwiają, jakie nowe nawyknienia stwarzają. Niektóre z czynności dziecka są przeżytkami minionych faz ludzkości i uwzględnianie ich byłoby zatrzymywaniem rozwoju dziecka na niższym poziomie. Jedynie oceniając czynności dziecka na tle szerszej ewolucji życiowej, można ustalić, które z nich tłumić należy, a które rozwijać, ćwiczyć i organizować. Toteż kryterium wartości wychowania upatruje Dewey w tym, w jakim stopniu wywołuje ono dążenie do dalszego rozwoju i dostarcza środków do jego urzeczywistnienia, jak dalece czyni ono dziecko zdolnym do ochronienia swych czynności przed zmechanizowaniem i zrutynizowaniem.

Za niemniej fałszywą uważa Dewey również tę teorię wychowania, która biorąc dziecko za istotę niedojrzałą o utajonych zadatkach, kładzie nacisk na ich możliwie najdoskonalsze rozwinięcie. Wszystkie fazy życia leżące przed osiągnięciem tego ostatecznego celu traktuje ona jako fazy przejściowe i podobnie jak „teoria przygotowania" nie docenia obecnych sił i możliwości. Ponieważ zaś ów ideał doskonałości, do którego rozwój dziecka zmierza, jest zbyt odległy i nieokreślony, przeto zastępuje go ona przez symbole, (jak u Froebla), albo przez instytucje wyrażające „ducha obiektywnego" (jak u Hegla), które u dziecka, jako narzucone mu z zewnątrz lub niezrozumiale, nie budzą żadnego oddźwięku.

Tak więc zarówno dawna pedagogika, jak i nowa popełnia ten sam błąd zasadniczy, że zapomina, iż rozwój ma pewien określony przebieg, pewne własne prawo i że zachodzi w pewnych tylko oznaczonych i odpowiednich warunkach. Gdy dawna pedagogika nie zdawała sobie sprawy z własności dynamicznej, z siły rozwojowej, zawartej w doświadczeniu dziecka, i dlatego, aby dzieckiem kierować, stosowała przymus, to nowa skłonna jest traktować zainteresowania i uzdolnienia dziecka jako rzeczy nieruchome i martwe, a z idei rozwoju organicznego korzystać w sposób zupełnie formalistyczny i bezpłodny, jak gdyby dziecko mogło samo z siebie wysnuć dany fakt czy pojęcie.

Otóż Dewey, analizując argumenty zwolenników wysiłku i zainteresowania, wykazuje, że siła ich teorii leży w jej przeczeniach raczej niż twierdzeniach; jedna i druga bowiem wychodzi z błędnego założenia, iż przedmiot lub myśl, które uczeń ma opanować, którymi ma się zainteresować, są czymś dla niego zewnętrznym i obcym, że

zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią dwie rzeczy zupełnie różne. Zwolennicy przymusu i wysiłku przeciwni są odwoływaniu się do zainteresowań dziecka, ponieważ obawiają się, by zepsute zabawkami i błyskotkami chwili nie traktowało również życia samego i jego powagi zbyt płocho i lekkomyślnie, niezdolne będąc do karności, niegotowe do czynu i do zadośćuczynienia poważnym zadaniom. Nie dostrzegają oni istnienia w dziecku popędów sił samorzutnych, które usiłują wyrazić się w czynnościach i szukają dróg do normalnego funkcjonowania. Jeśli zapewni się im wzrost i rozwój przez nadanie kierunku i ujęcie w karby, powaga ducha, skupienie myśli zjawi się samo i odda na usługi określonym celom życia.

Obrońcy natomiast dziecka, w zainteresowaniu szukając klucza do nauczania i wychowania i domagając się, by przedmiot, ku któremu chcemy skierować energię dziecka, starał się wychowawca uczynić interesującym i pociągającym, nie zdają sobie sprawy z tego, iż konieczność stwarzania dopiero zainteresowania dokoła jakiegoś przedmiotu lub myśli zachodzić może tylko wtedy, gdy myśl ta czy przedmiot nie są dla dziecka same przez się interesujące. Dewey wszelkie narzucanie dziecku czy stwarzanie dlań jakiegoś zainteresowania uważa za rzecz całkowicie zbyteczną, ponieważ zdaniem jego rodzi się ono samo przez się z czynnej istoty dziecka.

Każde zainteresowanie ma charakter samorzutny, impulsywny, jest naturalną skłonnością podmiotu do rozszerzenia swych doświadczeń, uzewnętrznienia swego ja, wyrażania się w działalności zewnętrznej. Zainteresowanie jest procesem wzrostu i ekspansji, nabywania sił i energii, jest symptomem rozwijania się uzdolnień. Wprawia ono w ruch popędy jednostki, wyzwala ukryte skłonności i wydobywa z nich potrzebny wysiłek dla usunięcia trudności, zwalczania zewnętrznych przeszkód i oporów, osiągnięcia pewnych planów i celów. Zainteresowanie nie może się jednak obejść bez wysiłku, bez natężenia woli i bez karności. Wysiłek i zainteresowanie w swej postaci normalnej stanowią dwa identyczne procesy uzewnętrznienia się osobowości. Ale trudności, o których przełamanie zabiega wysiłek, wtedy tylko mają sens dla człowieka, gdy widzi ich związek ze swymi popędami i nawyknieniami, gdy wypływają one z jego zainteresowań, gdy są jego trudnościami i zagadnieniami. Z trudności pozbawionych związku z czynnościami jaźni, z zadań narzuconych nie da się wykrzesać żadnego zainteresowania ani też wydobyć żadnego wysiłku. Prawdziwa karność istnieje też tam tylko,

gdzie jednostka w całkowitej swobodzie stosuje swe zdolności w czynie, który wyrasta z jej własnych zagadnień i zainteresowań.

Z rozważań tych wysnuwa Dewey bardzo ważne wnioski pedagogiczne. Ponieważ zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią jedność funkcjonalną, nie należy przeto w sposób dowolny narzucać dziecku przedmiotów nauczania i czynić z nich sztucznych środków, mniej lub więcej zewnętrznych i powierzchownych, do przykuwania jego uwagi; przeciwnie, pedagogiczna zasada zainteresowania wymaga, aby przedmioty nauczania dostosować do życia dziecka, uwzględniając jego potrzeby i czynności, aby przetwarzać je na żywe i osobiste doświadczenia i pomóc mu w ten sposób do rozszerzenia jego świadomości i do dalszego rozwoju. Dlatego, jeśli wychowawca pragnie poznać, do czego dziecko jest zdolne i nad jakim materiałem potrafi pracować najchętniej i najwydatniej, musi czujnie i nieustannie obserwować jego zainteresowania. Psychologiczne prawa natury dziecka, porządek, w jakim rozwijają się jego siły i zainteresowania, powinny być dlań wytyczną przy doborze zarówno materiału nauczania, jak i środków wychowawczych.

Dewey nie sądzi, by pomiędzy przeżyciami dziecka, jego doświadczeniem a różnymi przedmiotami nauczania, z którymi ma się ono zapoznać, zachodziło jakieś przeciwieństwo. Doświadczenie dziecka jest w swej istocie tej samej natury, co i wiedza dorosłych, a programy nauczania są wynikiem organicznym tych samych sił, które działają również w życiu dziecka. Jeśli się spojrzy na doświadczenie dziecka ze stanowiska dynamicznego i uwzględni jego charakter zmienny i rozwojowy, wówczas dostrzeże się łatwo, iż dziecko i program to tylko granice wytyczne jednego i tego samego procesu. Fakty i prawdy wchodzące do doświadczenia dziecka, oraz te, które zawarte są w programach nauk, stanowią jedynie dwa krańce, początek i koniec tej samej rzeczywistości, dokonującej się nieustannie rekonstrukcji doświadczenia. Wychowanie w swej istocie jest właśnie taką rekonstrukcją doświadczenia, która czyni dziecko zdolnym do uczestniczenia w doświadczeniach innych oraz rozszerzania doświadczeń własnych.

II. Warunki rozwijania aktywności dziecka

Wychowanie prawdziwe budzi w dziecku zmysł do zagadnień, przekształca jego przygodną ciekawość na postawę czynnego, ostrożnego

i gruntownego dociekania i eksperymentalnego badania. Dba ono przede wszystkim o to, aby dziecko stawiać w warunkach, w których będzie ono czynić bezpośrednie doświadczenia, by jego pojęcia rozwijały się stopniowo w działalności i za pośrednictwem działalności twórczej i pozytywnej. Warunki te muszą być tego rodzaju, by wywoływały aktywność ucznia, i by ta aktywność wymagała myślenia, celowego obserwowania stosunków – wówczas uczenie się nastąpi samo przez się. Prawdziwa bowiem metoda uczenia się jest metodą myślenia, metodą rozwijania dobrych nawyków myślowych, metodą „kształcącego doświadczenia". Podstawowym zadaniem wychowania winno być w ogóle nie apodyktyczne i czysto zewnętrzne podawanie uczniowi gotowego materiału, ale dostarczenie mu podniet, umożliwianie bezpośredniej obserwacji, dobieranie takich form zajęć, które by – odpowiadając jego potrzebie i wiążąc się z jego dotychczasowym doświadczeniem – wprawiały w ruch całą jego osobowość, wywoływały uwagę refleksyjną, stawiały go wobec zagadnień uznanych za własne i dawały mu możność ich rozwiązywania i sprawdzania. Tym warunkom czynią zadość, zdaniem Deweya, jedynie zajęcia praktyczne.

Wychowawcze znaczenie zajęć praktycznych upatruje Dewey w tym przede wszystkim, iż utrzymują one równowagę między umysłową i praktyczną stroną doświadczenia. Zajęcia te wskutek ciągłego obserwowania materiałów, tworzenia projektów i zastanawiania się nad nimi nie tylko ćwiczą zmysły i szkolą umysł, ale zarazem odwołują się do czynnej natury dziecka, pobudzają jego zdolności twórcze i konstrukcyjne oraz zaspokajają jego potrzebę działania, wypowiadania się, budowania i tworzenia. Podczas gdy w dawnej szkole jednostajność metod i programów nauczania utrudniała uwzględnianie różnych uzdolnień i wymagań, szkoła czynna Deweya, usuwając bierność ucznia i dopuszczając swobodne i pełne przejawianie się jego zainteresowań, jako też robienie użytku z doświadczeń pozaszkolnych, może stosować z łatwością zasadę indywidualizacji; dzieci przestają w niej być masą, a stają się tymi wyraźnymi i odrębnymi istotami, jakie znamy poza szkołą – w domu, w rodzinie, na boisku i wśród znajomych. Dzięki temu znika izolacja szkoły od życia, powstaje natomiast całkiem naturalna łączność pomiędzy codziennym życiem dziecka, a otaczającym je środowiskiem społeczno-gospodarczym.

Zajęcia praktyczne zbliżając dziecko do codziennych warunków i motywów życia dostarczają mu naturalnych pobudek do pracy, dają mu przeświadczenie z pierwszej ręki, wprowadzają je w styczność z rzeczywistością, a zapoznając je przy pracy z nieugiętymi warunkami rzeczywistego świata stają się ważnym czynnikiem dyscypliny i nauki. Wtajemniczanie dzieci, w miarę wzrostu ich sił i zdolności, w rozmaite czynności życia społecznego, kształtuje ich charakter i wyrabia karność, albowiem wdraża do porządku i pracowitości, budzi poczucie odpowiedzialności, rozwija wreszcie ducha społecznego współdziałania i współżycia. „Tam, gdzie praca szkolna polega po prostu na uczeniu się zadanych lekcji, wzajemna pomoc, zamiast być najbardziej naturalną formą współdziałania i współżycia, staje się skrytym dopomaganiem koledze w uchyleniu się od obowiązków. Pomaganie innym, zamiast być pewną formą jałmużny, która zubaża odbiorcę, jest po prostu pomaganiem do wyzwalania się zdolności i pobudzaniem popędów jednostki, której się pomaga. Atmosfera swobodnego porozumiewania się, wymiany myśli, rad, wyników, czy to pomyślnych, czy niepomyślnych, dotychczasowych doświadczeń, staje się dominującą nutą w pracy szkolnej. Współzawodnictwo wchodzi w grę o tyle, o ile chodzi o porównywanie jednostek nie ze względu na ilość przyswojonych przez każdą z nich wiadomości, lecz ze względu na jakość wykonanej pracy; jest to naturalna społeczna miara wartości. Życie szkolne organizuje się na podstawach społecznych, w sposób nie przepisany z góry, lecz tym bardziej gruntowny".

Jakkolwiek Dewey dawne metody abstrakcyjne nauczania zastępuje zajęciami praktycznymi, przecież równocześnie domaga się, aby zajęcia kształcące dziecko były tego rodzaju, by zainteresowanie się działaniem i jego wynikiem wytwarzało potrzebę zwracania uwagi na sprawy o coraz bardziej pośrednim i odległym związku z pierwotną czynnością, prowadziło do zainteresowania się problemami ogólnymi, rozwijało ciekawość i wrażliwość na zagadnienia intelektualne. Przeciwstawia się on utylitarystycznemu, zawodowemu pojmowaniu czynności praktycznych, zaznaczając, że celem ich nie powinny być wcale ekonomiczne wartości rzeczy, owa zewnętrzna użyteczność, ale rozwój, jaki powodują procesy tworzenia pomysłów i wcielania ich w czyn. Dziecko, dobierając stosownie do swych sił na swą własną odpowiedzialność odpowiednie materiały i narzędzia, tworząc samo wzory i plany pracy, ma sposobność spostrzegania własnych

błędów, jako też możność ich naprawiania, sama zaś praca doznaje wzbogacenia i pogłębienia przez przepojenie jej wartościami płynącymi z życia społecznego, które ona odtwarza.

To wyzwolenie z ciasnego utylitaryzmu pozwala zarówno związać zajęcia praktyczne w szkole ze sztuką, jak i uczynić je ośrodkami nauk ścisłych i historii. Dziecko otrzymuje np. surowy materiał (len, bawełnę, wełnę itp.), bada jego zdatność użytkową, wymyśla samodzielnie różne sposoby i narzędzia pracy tkackiej, poczynając od najprostszych, by przejść następnie do bardziej skomplikowanych w ich historycznym porządku, wypróbowuje doświadczalnie ich wartość, równocześnie zaś śledzi ich wpływy na poszczególne gałęzie wytwórczości i różne strony życia społecznego i tą drogą zapoznaje się nie tylko z procesem rozwojowym tkactwa w jego rozmaitych fazach, ale zarazem zdobywa i uzupełnia swoje wiadomości z różnych przedmiotów (geografii, chemii, fizyki, historii itd.). W ten sposób własna działalność społeczna dziecka staje się istotnym ośrodkiem korelacji przedmiotów szkolnych, szkoła zaś staje się prawdziwą wspólnotą pracy i myśli, prawdziwym domem dla młodzieży, w którym uczy się ona przy pomocy własnych czynności rozumieć istotę i rozwój życia społecznego.

Powtarzając podobne procesy tegoż życia w swych czynnościach, naśladując wyrób narzędzi, odtwarzając działania przeszłości, rekapitulując w sposób podobny (a nie identyczny, jak twierdził Stanley Hall), kolejne fazy historii cywilizacji, dziecko zdobywa zdolność oceny wartości życia społecznego, wyobrażenia sobie sił, które ułatwiają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą, oraz uczy się poznawać znaczenie czynności popierających i hamujących rozwój życia społecznego. Życie to przestaje być dla dziecka czymś niezrozumiałym i niejasnym, wszystkie czynności uczniów zespalają się w organiczną społeczną całość i sama szkoła staje się prawdziwym środowiskiem uspołecznionym.

III. Uspołecznianie dziecka

Uspołecznianie młodego pokolenia uważa Dewey za istotną funkcję wychowania. Między rozwojem jednostki a rozwojem społecznym nie istnieje, zdaniem jego, żadne przeciwieństwo. Jak współżycie społeczne kształtuje i urabia charakter jednostki, jej najlepsze i najgłębsze nawyknienia moralne, wprowadzając ją do wspólnoty pracy

i myśli, tak znowu jednostka wymieniając doświadczenia, wiążąc swe własne działanie z działaniem innych, uczestnicząc w życiu społecznym czynnie i twórczo, wzbogaca je, rozbudowuje i posuwa naprzód. Dlatego jeśli szkoła ma wychowywać społecznie, musi sama stać się społeczeństwem w zawiązku, musi przybrać pewną formę życia społecznego, tak samo rzeczywistą i życiową dla dziecka, jakim jest jego życie w domu. Życie szkolne nie może tłumić ani krępować życia dziecka, ale, przeciwnie, powinno wchodzić w skład jego żywego doświadczenia, rozszerzać i pogłębiać jego przeżycia społeczne i odtwarzać w swym zakresie typowe warunki życia społecznego. Słowem, szkoła musi być żywą instytucją społeczną.

Ponieważ życie społeczne jest zbyt złożone i skomplikowane, by dziecko mogło z nim nawiązać kontakt bezpośredni bez rozproszenia swoich sił i wewnętrznego rozbicia, wypływa stąd potrójne zadanie szkoły:

a) szkoła powinna upraszczać istniejące poza nią życia społeczne i wybierać tylko te formy, które są podstawowe i które odpowiadają zdolnościom dziecka i jego dotychczasowym doświadczeniom społecznym;

b) dobierając umiejętnie wpływy mające oddziaływać na dziecko, powinna ona wyłączać rysy bezwartościowe istniejącego otoczenia i te tylko pierwiastki młodemu pokoleniu przekazywać, które przyczynić się mogą do powstania lepszego społeczeństwa;

c) ponieważ społeczeństwo nowożytne jest splotem mniej lub więcej ściśle z sobą powiązanych grup społecznych o różnych obyczajach i formach życia, przeto szkoła powinna owe różnorodne wpływy rozmaitych środowisk społecznych koordynować w umyśle dziecka, wyzwalać je z ograniczeń tej społecznej grupy, do której przynależy, i przez zetknięcie go z szerszym otoczeniem dążyć do ich wyrównania i uzgodnienia, by uczynić dziecko zdolnym do życia w każdej grupie społecznej. Inaczej mówiąc, wychowanie winno hołdować ideałowi demokratycznemu. Jakkolwiek wychowanie jest ze swej istoty procesem społecznym, a jego funkcją jest „uspołecznienie jednostki w całym tym sposobie patrzenia na świat i robienia użytku z życia", przecież wykazuje ono duże różnice w duchu, w materiale i metodach wychowawczych zależnie od charakteru grup społecznych i życia społecznego. Społeczeństwa „nieruchome", niezmienne, konserwatywne dbają o to jedynie, aby wychowanie nie naruszało

istniejącego obyczaju i ustalonych form życia, natomiast społeczeństwa o strukturze zmiennej, demokratycznej starają się doświadczenia młodzieży tak kształtować, aby przyszłe społeczeństwo było lepsze od teraźniejszego. Życie społeczeństwa tego typu cechuje nie tylko wspólnota potrzeb i interesów, ale zarazem swobodna wymiana doświadczeń życiowych pomiędzy różnymi klasami społecznymi. Demokracja jest więc czymś więcej niż formą rządu, jest ona rodzajem zespołowego życia, wspólnych i nawzajem wymienionych doświadczeń.

Jednostki tak uczestniczą w pewnych zainteresowaniach, iż każda swe własne działanie wiąże z działaniem innych, jako też działanie to bierze w rachubę, gdy sama ma działać; toteż nie ma pomiędzy nimi przegród klasowych, rasowych czy narodowych i nic nie utrudnia poznania pełnego znaczenia ich czynności. Ta wielka różnorodność punktów stycznych pomiędzy jednostkami powoduje wyzwolenie sił i zdolności i sprzyja postępowi społecznemu, powstawaniu nowych form życia społecznego. Społeczeństwo demokratyczne stara się bowiem z jednej strony o utrzymanie i rozszerzenie różnic indywidualnych, z drugiej zaś o uprzystępnienie wszystkim w jednakowej mierze duchowych możliwości. Dlatego główny nacisk kładzie ono na to, aby wychowywać swoich członków do osobistej inicjatywy, wyrobić w nich zdolność tworzenia nowych wartości kulturalnych, wprowadzania zmian i świadomego nimi kierowania. Działalność społeczna i kultura osobowości nie przeciwstawiają się sobie wcale, ale są ze sobą równoznaczne.

Toteż Dewey odrzuca takie pojmowanie rzeczywistości społecznej, które, upatrując w państwie narodowym wartość absolutną, domaga się podporządkowania jednostki jego instytucjom. Nie przymus zewnętrzny ani strach, nie nakazy czy kary mają służyć jako środki uspołecznienia jednostki, ale swobodne obcowanie z innymi, stały wpływ pewnych form życia społecznego, rozwijanie zdolności do współżycia i współdziałania. Stąd wypływa znaczenie, jakie Dewey przypisuje szkole aktywnej i uprawianym w niej zajęciom praktycznym.

Ale szkoła demokratyczna nie może i nie powinna na nich bynajmniej poprzestać. Czynności praktyczne, odtwarzające podstawowe zajęcia społeczne, winny służyć dziecku jedynie za punkt oparcia dla zainteresowania się już bardziej formalnymi przedmiotami szkolnego

programu. Nie wszystkim tym przedmiotom przyznaje Dewey jednakową wartość wychowawczą. Oceniając program szkolny według sprawdzianu społecznego, za najbardziej wartościowe uważa on te przedmioty, które wyrażają doświadczenia najszerszych grup społecznych, a nie służą tylko specjalnym celom technicznym. W myśl zasady wychowania demokratycznego, by każdej jednostce zapewnić równe możliwości rozwojowe, odrzuca Dewey ciasny punkt widzenia użyteczności, oddzielający teorię od praktyki, wykształcenie ogólne od wykształcenia czysto technicznego i zawodowego, ponieważ daje on zupełnie fałszywe pojęcie o stosunkach pomiędzy rozmaitymi gałęziami nauki szkolnej i uniemożliwia prawdziwą demokratyzację społeczeństwa i jego reorganizację, podkopując w młodzieży przekonanie o wartości dalszego kształcenia się.

Z tych samych powodów zwraca się Dewey przeciw ciasno pojętej szkole zawodowej, kształcącej jednostronnych specjalistów. Zdaniem jego wszelkie zajęcie traci swój sens i staje się rutyną, o ile odcina się od innych zainteresowań, zamiast stać się zasadą organizacyjną poznania i wzrostu duchowego. Podstawowy błąd szkoły zawodowej polega właśnie na tym, iż wychodząc z danych stosunków społecznych, czyni ona ucznia niezdolnym do przystosowania się do różnych form ludzkiej pracy i zamiast uczyć go panowania nad narzędziem, czyni go jego niewolnikiem. Tymczasem istotne zadanie leży nie w tym, by szkołę uczynić przyczepką rzemiosła i handlu, ale w tym, by przy pomocy czynników przemysłowych życie szkolne przekształcić w bardziej aktywne i bogate w treść bezpośrednią i związać je z życiem poza szkołą.

Ponieważ wszystkie przedmioty szkolne wyrażają jedynie wiadome doświadczenie ludzkie, przeto nie mogą one stanowić dla dziecka martwego i bezwładnego zbioru; jeżeli dziecko ma zapoznać się ze światem kultury i uświadomić sobie całe tkwiące w niej dziedzictwo społeczne, musi ono widzieć w przedmiotach nauczania narzędzia myślowe, służące do łatwiejszego i skuteczniejszego kierowania dotychczasowym doświadczeniem, zespoły faktów, wydobyte ze społecznego życia przeszłości lub też powstałe z odpowiedzi na pewne potrzeby społeczne, musi ono widzieć w nich organiczne części swoich własnych potrzeb i celów z natury swej społecznych. „Tylko bowiem taka nauka ma wartość, która pozwala uczniowi lepiej zrozumieć jego środowisko społeczne i daje mu

możność poznać, w jakim stopniu jego zdolności mogą oddawać usługi społeczeństwu".

Rozpatrując z tego stanowiska społeczno-pragmatycznego program nauczania, ośrodkiem jego czyni Dewey przede wszystkim geografię (tak nazywa Dewey nauki przyrodnicze) i historię. Geografia zajmuje się tymi wszystkimi dziedzinami życia, w których działalność ludzka styka się i walczy z naturą. Historia natomiast pozwala nam przeniknąć w głąb struktury i żywych ruchów społeczeństwa i ukazuje działanie podstawowych sił społecznych. Dziecko, ucząc się geografii, rozwija w sobie zdolność pojmowania przestrzennych naturalnych związków codziennego działania, ucząc się zaś historii, powiększa swoją zdolność poznawania ludzkich stosunków. Rozważane w ten sposób w swoim przestrzennym i czasowym związku czynności ludzkie zyskują na znaczeniu i treści. Dziecko dostrzega wówczas, iż jest członkiem wielkiej społeczności, a jego doświadczenia codzienne przestają być sprawami chwili, gdyż otrzymują treść trwałą i ponadczasową. Wdrażając je do stałego ujmowania wszelkich zdarzeń i sytuacji życia jako funkcji całości życia społecznego, wyrabiamy w nim tym samym jasne wyobrażenie solidarności społecznej.

Podobnież zyska na wartości wychowawczej nauka literatury i języka, o ile traktować się ją będzie ze stanowiska społecznego. Jak język bowiem jest narzędziem społecznym, umożliwiającym jednostce współudział w wyobrażeniach i uczuciach innych ludzi, tak znowu literatura jest odzwierciedleniem i interpretacją doświadczenia współczesnego. Dewey przeciwny jest przyjmowaniu nauki literatury za podstawę koncentracji nauczania, uważając, iż powinna ona raczej uwieńczać doświadczenie na terenie szkolnym aniżeli je wyprzedzać. Zresztą zdaniem jego w idealnym programie nauczania nie ma żadnej kolejności i następstwa przedmiotów, skoro stanowią one tylko różne sposoby rozpatrywania tego samego w gruncie rzeczy doświadczenia ludzkiego. Nie od takiego też czy innego następstwa przedmiotów zależy postęp w wychowaniu, ale od wyzwalania w dziecku nowych czynnych zainteresowań i przystosowania ich do służby społecznej.

Podobnie za niewłaściwe uważa Dewey przeciwstawienie humanistycznego programu nauczania naturalistycznemu. Każda nauka jest w swej istocie rekonstrukcją jednego i tego samego doświadczenia,

życie ludzkie wplecione jest w procesy natury i nie można oddzielać czynności ludzkich od świata fizycznego. Z jednej strony eksperymentalna metoda nauk przyrodniczych wykazuje, iż poznanie rośnie, gdy usiłujemy kierować siłami fizycznymi zgodnie z ideami, które powstają dzięki zajmowaniu się dla celów społecznych przedmiotami naturalnymi, z drugiej znowu postęp nauk społecznych dowodzi, że zagadnienia społeczne dają się o tyle tylko rozumnie rozwiązać, o ile stosujemy do nich metody przyrodnicze. Toteż szkoła, rozrywając ów wewnętrzny związek studiów przyrodniczych i humanistycznych, sprawia, że uczeń, którego doświadczenie szkolne opiera się na nierozerwalnym związku faktów przyrodniczych i ludzkich czynności, odczuwa nierealność swoich studiów szkolnych i traci normalne motywy dla swoich zainteresowań. Prawdziwie humanistyczną jest, zdaniem Deweya, ta nauka, która daje pełniejszy i bogatszy obraz życia, a człowieka czyni bardziej wrażliwym na dobro społeczne, jako też zdolnym do jego pomnażania.

Ponieważ najskuteczniejszym czynnikiem postępu społecznego i demokratyzacji społeczeństwa jest szkoła, wynika z tego wielka odpowiedzialność nauczyciela. Nauczyciel jest powołany nie tylko do kształcenia jednostek, ale i do przygotowania odpowiedniego życia społecznego i przyczyniania się do właściwego postępu społecznego. W tej to pracy właśnie upatruje Dewey dostojność powołania nauczycielskiego.

Uwagi krytyczne

Myśl pedagogiczna Deweya jest najwybitniejszą próbą przystosowania szkoły do potrzeb i wymagań nowoczesnego życia społecznego, stworzenia nowego typu wychowania jako narzędzia społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu. Wobec ogromnych przeobrażeń społecznych, jakie dokonały się i dokonują ustawicznie pod wpływem wytwórczości przemysłowej, pragnie Dewey uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozstrzygania zagadnień wyłaniających się z życia. Udoskonalenia społeczeństwa, powodzenie demokracji uzależnia on od tego właśnie, w jakim stopniu wychowanie potrafi stworzyć „nowego człowieka", twórczego i czynnego, umiejącego podołać narastającym ustawicznie problemom i dokonać niezbędnej

reorganizacji doświadczenia. Stąd zwalcza Dewey jak najostrzej starą szkołę z jej metodami biernymi i pamięciowymi, będącą wykładnikiem sztywnych warstw społecznych i propaguje nową, aktywną i problematyzacyjną, mającą zabezpieczyć płynność i elastyczność życia społecznego. Wychowanie przestaje w niej być mechanicznym procesem, a staje się „częścią i składnikiem ogólnej ewolucji społecznej". Szkoła przemienia się w naturalną formę czynnego życia społecznego, przy pomocy zajęć praktycznych pogłębiającą i rozszerzającą to odczucie wartości społecznych, jakie dziecko zdobyło w życiu domowym. Owa zasada twórczej czynności, zgodnej z zainteresowaniami ucznia i kształcącej jego siły wewnętrzne, przywraca harmonię pomiędzy zawodem a życiem człowieka i podnosi jego godność osobistą, którą podkopuje depersonalizujący wpływ mechanicznej pracy przemysłowej.

Toteż pozostanie niezaprzeczoną zasługą Deweya, że odkrywszy wartości wychowawcze w otaczającym szkołę życiu społecznym, uczynił je podstawą ogólnego wykształcenia, zapewniając równocześnie tym sposobem swobodny rozwój osobowości ludzkiej. Owa idea czynnej, twórczej pracy, związana z problematyzacją nauczania, znalazła dzięki Deweyowi szerokie zastosowanie w szkołach doświadczalnych; jej praktycznym rozwinięciem są owe nowe sposoby organizowania nauczania, znane pod nazwą metody projektów, metody Winnetki czy systemu daltońskiego.

Przejąwszy za Stanleyem Hallem podstawowe zasady pedagogiki Froebla (zas[ada] wspólnego działania, zas[ada] odwoływania się do popędów czynnych dziecka, zas[ada] odtwarzania typowych prac i zajęć dojrzalszego społeczeństwa), uzupełnił je Dewey ideą socjalizacji życia szkolnego i oparłszy na niej organizację pracy szkolnej, przekształcił do gruntu atmosferę szkoły oraz ułatwił znacznie rozwiązanie zagadnienia wychowania moralnego. Szkoła aktywna Deweya, stając się miejscem obcowania społecznego i wymiany doświadczeń społecznych, przyzwyczaja dziecko do współpracy i współdziałania, umożliwia mu zdobycie nawyków społecznych, jako też przysposabia je do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ale obok tych stron dodatnich posiada ona również poważne braki. Odrzucając jako pragmatysta metafizykę absolutystyczną, patrzy Dewey na wszechświat jako na proces nigdy się niekończący, o narastającej ustawicznie reorganizacji różnych form stawania się, kryjący

w sobie nieskończone możliwości. Poznanie przestaje mieć charakter kontemplacji; zwrócone ku potrzebom życia, ma ono ułatwić człowiekowi przystosowanie do zmiennej rzeczywistości. Przystosowanie to dochodzi do skutku dzięki działaniu i pracy. I dlatego poznanie, myśl, jest, według Deweya, jedynie funkcją działania, wiąże się ściśle z potrzebami biologicznymi człowieka. Stąd płynie znaczenie, jakie Dewey przypisuje zajęciom praktycznym w szkole. Praca jest dlań najskuteczniejszym środkiem wyrobienia w dziecku myślenia konkretnego, umiejącego rozwiązywać trudności życiowe i wprowadzającego je w życie społeczne.

Otóż jest rzeczą niewątpliwą, iż w pierwszych latach nauki szkolnej zmysłowa i czynna natura dziecka znajduje większą radość i zadowolenie w zajęciach praktycznych, ponieważ pozwalają mu one łatwiej wypowiedzieć się i wyrazić, dlatego też mogą być one wielce pożytecznym środkiem pomocniczym nauczania szkolnego. Czy atoli czynności praktyczne wystarczają całkowicie dla wykształcenia osobowości dziecka? Czy można zatrzymać się, jak to czyni Dewey, wyłącznie przy początkowych stadiach wychowania i nie przywiązywać wielkiej wagi do wartości kulturalnych, skoro nie da się zaprzeczyć, iż osobowość dojrzewa jedynie dzięki przeżywaniu wartości ponadczasowych i ich twórczemu urzeczywistnianiu? Dewey kładzie wprawdzie nacisk na metodę problematyczną celem budzenia ciekawości i wrażliwości na zagadnienia intelektualne i wytworzenia postawy czynnego, ostrożnego i gruntownego dociekania; fakt jednakże, iż ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej czyni technikę przemysłową, wskazuje, że praktycyzm i utylitaryzm zyskał nad nim przewagę. Jednostronność pragmatyzmu staje się tu całkiem oczywista. Toteż na próżno szukalibyśmy u Deweya odpowiedzi na pytanie, czym się różni nauka w warsztacie od nauki w laboratorium.

Jednostronność jego teorii nauczania przejawia się w tym także, iż w mniemaniu, jakoby istniał jeden tylko typ doświadczenia, przyjmuje on dla wszelkich przedmiotów jedną i tę samą metodę „doświadczenia czynnego", myślenia eksperymentującego, jakie stosują w swych badaniach nauki przyrodnicze. Empiryczny naturalizm Deweya, upatrując w owych naukach wzór ścisłości, nie tylko nie dostrzega granicy stosowalności owej metody eksperymentalnej przy poznawaniu świata kultury, ale także nie docenia należycie wartości wychowawczej nauk humanistycznych i w programie nauczania

niezbyt wielką wyznacza im rolę. Konsekwencją tego naturalistycznego stanowiska Deweya jest to, iż główne zadanie wychowawcze szkoły widzi on nie w przechowywaniu i przekazywaniu kultury, ale w rozwijaniu w młodzieży uzdolnienia do twórczej aktywności, wyznaczanej jedynie przez potrzeby biologiczne i społeczne życia.

Aby wychowanie uczynić żywym i bliskim dziecku, pragnie Dewey przenieść do szkoły typowe formy życia społecznego, przekształcić ją we wspólnotę pracy i myśli, przedłużyć w niej życie domowe dziecka. Jest on przekonany, iż owa wspólnota wyrobi w dziecku zdolność przystosowania się do życia społecznego, ukształtuje jego charakter, obudzi w nim i utrwali poczucie odpowiedzialności. Uspołecznienie jednostki wydaje się Deweyowi wystarczającym warunkiem dla spełnienia tego zadania, jakie mu przyświeca: stworzenia doskonalszego społeczeństwa.

Ale jeśli uspołecznienie jednostki ma prowadzić do udoskonalenia życia społecznego, musi jednostka pozostać wierną tym wartościom życia, które tworzą podstawę jego trwałości, chronią je od rozprzężenia i wiążą przeszłość z teraźniejszością. Są to wartości idealne, ponadczasowe, wartości kulturalne. Bez systemu norm idealnych, dźwigających i podtrzymujących życie społeczne, nie mogłoby ono wcale istnieć ani rozwijać się. Ów świat idealny stanowi atoli nie tylko warunek trwałości życia społecznego, ale i ośrodek krystalizacyjny osobowości ludzkiej. W nim należy upatrywać źródło ożywcze prawdziwej kultury duchowej, jedyny czynnik uduchowienia życia ludzkiego. Sam zmysł społeczny, samo przystosowanie się do życia społecznego nie wystarcza wcale do zdobycia kultury duchowej, podobnie jak i twórczość i aktywność jednostki nie mogą poprzestawać na tym tylko, co rozum uzna za potrzebę życiową. Należy zatem rozszerzyć zarówno podstawę, jak i cel wychowania. Trwałość i rozwój życia społecznego zależy bowiem od tego jedynie, czy jednostka potrafi zbudować w sobie jednolite życie duchowe i stać się osobowością stawiającą wyżej wartości idealne, wiążące trwale ludzi z sobą, nad bieżące i przemijające czynności i zadania.

Dewey, który patrzy na świat i wychowanie *sub specie generationis*, zdaje się do tych czynności i zadań bieżących przywiązywać zbyt wielką wagę; takie zaś stanowisko nie może nie przynieść uszczerbku prawdziwej kulturze duchowej.

Alfred Lawrence Hall-Quest

Bogdan Nawroczyński

Przedmowa do przekładu polskiego[19]

Z nauki szkolnej po upływie lat stosunkowo niewiele zostaje w umyśle. Jeśli jednak szkoła nauczyła nas samodzielnie zdobywać coraz nowe dziedziny kultury – nie straciliśmy w niej czasu. Nauczyliśmy się metody pracy umysłowej. A to jest ze wszystkiego, co szkoła może dać w dziedzinie usprawnienia umysłowego – z pewnością najcenniejsze.

Czy nasze szkoły zdają sobie z tego sprawę? – czy dążą świadomie do osiągnięcia tego celu? – czy go osiągają? Na te pytania trudno, niestety, dać odpowiedź twierdzącą. Fakt ten bowiem bijący w oczy, iż wychowańcy naszych szkół na ogół nie umieją się uczyć. Nie znaczy to, aby nie potrafili przygotować się z podręcznika do egzaminu. I owszem, zdolniejsi i pracowitsi wywiązują się z tego zadania na ogół pomyślnie. Zło polega na tym, że nasza młodzież zna ten tylko typ uczenia się. Podręcznik jest wciąż dla niej alfą i omegą mądrości. Wykuć z niego kilka stron, aby wydać na lekcji, wykuć całość, aby wydać na egzaminie – to znaczy dla niej nauczyć się przedmiotu. Nie ma ona natomiast pędu do rozczytywania się w literaturze jakiejkolwiek poważniejszej kwestii, boi się książek i nie umie z nich korzystać, nie jest nauczona posiłkować się takimi książkami podręcznymi, jak encyklopedie, słowniki, atlasy, bibliografie, nie umie robić notatek, nie umie ich porządkować, nie umie jasno i ściśle wyrażać swoich myśli na piśmie – nawet streszczenie cudzych myśli bywa zadaniem przekraczającym jej siły.

Wszystko to świadczy o jakiejś poważnej wadzie naszego systemu nauczania. Wada ta polega, moim zdaniem, na tym, iż nasze szkoły, ucząc bardzo wielu przedmiotów, nie uczą młodzieży rzeczy najważniejszej – jak się racjonalnie uczyć. Cały wysiłek reformatorów naszego szkolnictwa był dotychczas kierowany ku wydoskonaleniu metod pracy nauczyciela. Mało kto się natomiast zastanawiał nad

[19] [w:] A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, tł. I.M. Szymaniukówna, „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych", t. 20, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932, s. 3–5.

tym, jak uczą się uczniowie, odrabiając w domu zadane im lekcje. Ulepszaniem metod tej pracy uczniów szkoła się nie zajmowała. Co najwyżej wglądali w tę sprawę nie zawsze kompetentni rodzice i korepetytorzy.

Pod tym względem wyprzedziła, nie tylko zresztą nas, lecz w ogóle starą Europę, Ameryka. W Stanach Zjednoczonych A[meryki] P[ółnocnej] od kilkunastu już lat poczęto badać warunki i sposoby uczenia się młodzieży szkolnej, poczyniono też wiele najrozmaitszych prób, zmierzających do zorganizowania w szkołach tego, co tam nazwano: „nauczaniem, jak się uczyć". Wielu też autorów zajmuje się tą doniosłą sprawą po tamtej stronie oceanu.

Jednym z najbardziej zasłużonych wśród nich jest niewątpliwie Alfred Lawrence Hall-Quest, profesor psychologii pedagogicznej i dydaktyki w Uniwersytecie Stanu Virginia. Spośród kilku prac, jakie poświęcił temu zagadnieniu, dwie są najważniejsze: jedna z nich traktuje o „uczeniu się pod kierunkiem" w szkole powszechnej, druga – o tej samej sprawie w szkole średniej. W rozdziale II niniejszej książki autor tłumaczy, co należy rozumieć przez „uczenie się pod kierunkiem". Z definicji, podanej w punkcie piątym tego rozdziału, wynika, iż autor pojął ten termin bardzo szeroko – szerzej w każdym razie, niż ja to uczyniłem w swoich *Zasadach nauczania*. Dla Hall-Questa „uczenie się pod kierunkiem" oznacza wszelkie systemy nauczania, jak się uczyć. Dzięki temu z rozdziałów: V, VI, VII i VIII niniejszej książki można się dowiedzieć, co w Stanach Zjednoczonych do niedawna zrobiono w celu: 1) zbadania, jak się młodzież szkolna naprawdę uczy, 2) zorganizowania w szkole możliwie samodzielnej i racjonalnej pracy młodzieży, 3) ulepszenia metod tej pracy. W tych rozdziałach wyłożone są ogólne zasady nauczania, jak się uczyć. W następnych autor omawia tę sprawę w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nie wszystko, o czym mówi Hall-Quest, da się zastosować w polskich szkołach. Niektórych pomysłów amerykańskich on sam nie pochwala. Inne tak ściśle są związane z odrębnymi warunkami amerykańskimi, iż u nas naśladować się nie dadzą. Ale myśl zasadnicza jest zdrowa. Streścił ją autor w swej przedmowie, powiadając: „nauczanie to nie jest mówienie lub egzaminowanie: – jest to prowadzenie innych i dopomaganie im do zdobywania wiedzy".

Jak zreformować nasze nauczanie, aby ono odpowiadało tej zasadzie – na to pytanie dobrą odpowiedź potrafi dać tylko samodzielny polski pedagog. Cudze próby, cudze usiłowania nigdy nie zastąpią własnego twórczego wysiłku. Ale mogą do niego pobudzić, ale mogą go uczynić bardziej świadomym.

Życzyć by należało, aby to tłumaczenie ciekawej książki amerykańskiego autora mogło u nas spełnić taką właśnie rolę.

Kazimierz Sośnicki

Uczenie się pod kierunkiem[20]

W ostatnich kilku dziesiątkach lat można zauważyć duże zmiany odbywające się na terenie teorii i praktyki dydaktycznej. Odnoszą się one zarówno do celów wykształcenia, jak materiału kształcenia i metody postępowania dydaktycznego. Dydaktyka dawniejsza uważała za najważniejszy cel nauczania to, by dać możliwie duży zapas wiadomości takich, które ogólnie są uznawane za pewne i niewzruszalne i które mają stanowić podstawę dla życia praktycznego, prowadzonego na odpowiedniej stopie kulturalnej, lub dla postępu dalszych badań teoretycznych. Wprawdzie zjawiały się tu jeszcze pewne różnice w poglądach na to, jakiej treści mają być te wiadomości, i podczas gdy pedagogika idealistyczna pragnęła oprzeć wykształcenie przede wszystkim na naukach humanistycznych, pedagogika pozytywistyczna szukała dla niego podstawy w naukach przyrodniczych i ścisłych. Dla obu ich jednak zagadnienie doboru treści wiedzy i materiału naukowego było najważniejsze. Ten materializm dydaktyczny musiał z czasem przerodzić się w dążność, by nauka szkolna dawała tej wiedzy jak najwięcej, a stąd ilość materiału naukowego zaczęła coraz bardziej ciążyć nad szkołą. Wprawdzie zjawiły się usiłowania, by wyeliminować ze szkoły wszelką wiedzę, która nie posiada znaczenia dla praktycznego życia i miarą tego,

[20] „Oświata i Wychowanie", R. 4: 1932, z. 8, s. 739–754.

czego się w szkole ma uczyć, coraz bardziej stawało się hasło praktyczności życiowej. Mimo to jednak ilość wiedzy, którą trzeba było opanować, zwłaszcza w szkołach ogólnokształcących, rosła niemal z roku na rok. Zjawiło się przeciążenie szkolne ze wszystkimi swoimi ujemnymi skutkami dla fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju młodzieży.

Ten stan rzeczy coraz bardziej począł kierować teorie dydaktyczne na nowe tory: skoro nie można niczego ująć z upatrzonego materiału naukowego, należy szukać pewnej ulgi w lepszych sposobach i metodach nauczania. Przez odpowiednie postępowanie nauczyciela, przez dobór stosowanej metody i różne środki, które dążą do ułatwienia nauki, można – jak sądzono – ułatwiać uczniowi jego pracę szkolną. Zaczęto się więc dopatrywać w formie nauczania środka zaradczego przeciw przeciążeniu i pomysłowość na polu dydaktyki skierowała się w tę stronę. Szukano coraz to nowych metod, coraz to nowych sposobów, by umożliwić uczniowi łatwy dostęp do obowiązkowej wiedzy. Treść i materiał naukowy przestały budzić zainteresowanie i zeszły na dalszy plan. Metoda nauczania stała się najważniejszym punktem rozważań i praktyki dydaktycznej. Czasami dochodziło do tego, że z zaniedbaniem właściwej treści stwarzano sztuczny i nienaturalny aparat metodyczny, który stawał się ostatecznym celem dla czynności nauczyciela. Nie zdobycie wiedzy i uczeń, ale nauczyciel i jego czynności metodyczne zapełniły widownię życia szkolnego. Razem z tą zmianą zainteresowań przesunął się nacisk z wykształcenia materialnego na wykształcenie formalne: treść, na której ma się ono oprzeć, poczęła coraz bardziej uchodzić za obojętną, natomiast coraz ważniejszym stawało się stosowanie takiego postępowania dydaktycznego, które by dawało możność rozwoju wszystkich uzdolnień umysłowych ucznia. Jego spostrzegawczość, pamięć, uwaga, zdolność do rozumowania, jego pomysłowość i zaradność stawały się coraz wyraźniej przedmiotem zabiegów nauki szkolnej. Rozwój i kształcenie samych tych uzdolnień bez względu na treść, na której ono się odbywa, stało się istotnym celem formalizmu dydaktycznego, który wystąpił równocześnie w dwu postaciach: zarówno po stronie nauczyciela, jako szczegółowo opracowany i drobiazgowy metodyzm, jak po stronie ucznia jako rozwijanie jego uzdolnień umysłowych z możliwym lekceważeniem ich treści.

Lecz z biegiem czasu coraz bardziej rosła świadomość, że ani materializm, ani formalizm dydaktyczny, ani nawet pewien ich kompromis stwarzający równowagę między nimi, nie wystarczają. Złożyło się na to wiele powodów. Jako najważniejsze z nich można by wymienić następujące:

1. Kryterium dla doboru materiału naukowego i tych uzdolnień ucznia, które szkoła miała rozwijać, stanowiły potrzeby życia. Lecz potrzeby te tak bardzo się różnicowały u różnorodnych ludzi i stawały się tak płynne i zmienne nawet u tego samego osobnika, że wyznaczyć na ich podstawie kierunek nauczania zbiorowego, lub nawet jednostkowego, stawało się niemożliwe. Również stawało się coraz trudniejszym przewidzieć, jak będą się kształtowały potrzeby życiowe w przyszłości, gdy młode pokolenie dorośnie do samoistnego życia. To tylko okazywało się coraz wyraźniej, że nie będą one takie, jakimi są dla obecnego pokolenia. W ten sposób potrzeby życiowe coraz bardziej przestawały być sprawdzianem dla doboru treści wykształcenia. Wyrazem tego są różne objawy na terenie teorii dydaktycznych: jedni poczęli zwalczać możliwość wykształcenia ogólnego, żądając w jego miejsce wykształcenia zawodowego, odpowiadającego więcej jednostkowym warunkom życia ucznia. Lecz takie postawienie sprawy było złączone z inną wątpliwością. Przy ciągłej fluktuacji życia jednostkowego i zbiorowego ustalenie dość wcześnie zawodu, któremu ktoś ma się oddać, okazało się bardzo trudne. Takie pytania, jak np. czy istotnie tylko jego indywidualne zdolności i zamiłowania mają decydować o wyborze zawodu? czy nie mają tu równego głosu inne warunki, jak prawo podaży i popytu, stosunki osobiste i rodzinne, lub inne? jak często jesteśmy świadkami faktu, że zawód spełniany przez dziesiątki nawet lat musi być zmieniony? itp. – nie wpływały na poparcie tej myśli, aby na wielką skalę wykształcenie ogólne zastąpić bez reszty zawodowym. Dla innych znowu celem nauczania w szkole przestało być przygotowanie do życia człowieka dorosłego. Szkoła miała się stać terenem życia młodzieży, jej życia współczesnego, nie oglądając się na życie jej przyszłe jako ludzi dorosłych. Miała ona stwarzać warunki umożliwiające młodzieży wyżycie się na sposób zgodny z każdym okresem jej rozwoju. Zwolennicy pedagogiki „od dziecka" żądają, aby dawała możność zaspakajania potrzeb

umysłowych dziecka tak, jak w każdym roku jego życia spontanicznie one u niego się zjawią.

2. Z drugiej strony pewne badania psychologiczne nadwerężyły wiarę w możność „ogólnego" rozwoju poszczególnych uzdolnień człowieka. Początkowo istniało przekonanie, że nasza pamięć ćwiczona na pewnym materiale staje się sposobniejszą także w odniesieniu do innego materiału, że nasza zdolność rozumowania rozwijająca się na myśleniu matematycznym może się przenieść w równym stopniu na myślenie w innej dziedzinie, że istnieje zatem możność ćwiczenia „ogólnej" zdolności. Doświadczenia jednak dokonywane wielokrotnie w laboratoriach psychologicznych nad stopniem przenoszenia się uzdolnień, rozwijanych na pewnym materiale, na inny materiał wykazały, że stopień ten jest stosunkowo bardzo nieznaczny. Tak więc niewiele przyda się kupcowi, który musi objąć pamięcią dużo swoich spraw zawodowych, ćwiczenie jej na materiale poetyckim i niewiele skorzysta on z obserwacji dokonywanych w laboratorium przyrodniczym dla wyrobienia swojej zdolności obserwowania ludzi i spraw, z którymi w życiu się spotyka. Ograniczoność przenoszenia się uzdolnień z jednego terenu na inny musiała wysunąć zagadnienie: do czego przyda się to całe wykształcenie, które daje szkoła ogólnokształcąca, i co wart jest trud położony na nauki wobec rezultatów, jakie w dalszym życiu można z niej osiągnąć.

3. Równocześnie coraz większą uwagę zaczęto zwracać na różnice indywidualne zachodzące między ludźmi i na ważną rolę, jaką one odgrywają dla postępu ludzkości. Mimo to, że każdy człowiek dzieli z innymi ludzki ustrój psychiczny, który czyni go członkiem ludzkości, zjawiają się w tym ustroju w szczegółach nawet bardzo daleko idące różnice indywidualne i te różnice właśnie umożliwiają postęp i rozwój ludzkości. Wynalazca, badacz, przywódca i polityk, organizator lub znakomity zawodowiec tylko przez to, że są różni od innych, mogą ich wyprzedzać, wskazywać im drogę i nowe cele życia. Zunifikowana masa ludzka, gdzie każda jednostka jest egzemplarzem przeciętności, nie jest zdolna do postępu. Życie takiej masy może trwać w pewnym stanie kultury i utrzymywać się na pewnym poziomie; aby mogła ona przejść ze statycznego bezruchu w dynamiczny pochód, muszą się wśród niej znaleźć jednostki

różniące się budową psychiczną od przeciętności. Wiara w postęp ludzkości, oparta na indywidualizmie jednostkowym, postawiła wobec dydaktyki nowe zagadnienia.

Tak więc nagromadziło się dosyć powodów do niezadowolenia zarówno z materializmu, jak i formalizmu dydaktycznego, powodów, skłaniających do szukania nowych dróg i celów dla nauki szkolnej. Skoro tak trudna stała się odpowiedź na pytania: jaki materiał ma wybrać szkoła z całego obszaru współczesnej wiedzy i jakie uzdolnienia umysłowe ma rozwijać u młodzieży? – trzeba było poniekąd zająć stanowisko wznoszące się ponad tymi zagadnieniami. Skoro zmienność życia jest tak duża, a indywidualne losy człowieka i jego indywidualne uzdolnienia tak różne, to wydaje się, że stanowisko szkoły może być wyznaczone tylko w jeden sposób: szkoła musi się starać, aby ucznia przygotowywać do tej zmienności. Gdy wśród zmiennych warunków życia spotka się on z potrzebą zdobycia nowych treści, dotąd mu obcych, nowych uzdolnień lub nowych rysów tych uzdolnień, których rozwijanie dotychczas było dla niego zbyteczne, to musi on być tak przygotowany, by potrafił pokonać te nowe trudności. Nie tyle więc idzie o to, by uczeń ze szkoły wyniósł taką lub inną określoną i zaokrągloną wiedzę, takie lub inne wyrobione uzdolnienia dla poszczególnych czynności umysłowych, ale by przede wszystkim wyniósł uzdolnienie do zdobywania potrzebnej mu wiedzy lub do zdobywania potrzebnych mu uzdolnień, a proces zdobywania nowej wiedzy lub nowych uzdolnień nie jest niczym innym, jak uczeniem się w najszerszym tego słowa znaczeniu. Uczyć się to znaczy pokonywać trudności, połączone z rozwiązywaniem nowej dla nas sytuacji, wzbogacać się i wzmacniać wewnętrznie na tym ich przezwyciężaniu, czerpać z niego doświadczenia pożyteczne na przyszłość. W ten sposób zjawił się nowy cel dla nauki szkolnej, różny od poprzednich. Zamiast nauczyć ucznia pewnych określonych wiadomości lub wyrobić w nim pewne określone uzdolnienia, ma szkoła nauczyć go uczyć się, to jest wyrobić w nim uzdolnienia do rozwiązywania nowych dla niego sytuacji. Bez względu na to, jaka wiedza i jakie uzdolnienia okażą się dla niego potrzebne w jego życiu dorosłego człowieka, potrafi on sprostać czekającym go zadaniom, gdy umie się uczyć. Staje się on przez to niezależnym od samych wiadomości i posiadanych uzdolnień jako takich, niezależnym zarówno od

treści nauczania, jak od rodzaju i kierunku ćwiczonych dyspozycji, a wykształcenie, które uzyskał, staje ponad materializmem i formalizmem dydaktycznym.

W ten sposób wyrasta nowe zasadnicze zagadnienie dla nowoczesnej dydaktyki: jak należy uczyć uczenia się. Naturalną jest rzeczą, że dla rozwiązywania tego zagadnienia w praktyce nie jest obojętny ani dobór materiału naukowego, na którym uczenie się odbywa, ani rodzaj i kierunek rozwoju uzdolnień intelektualnych. W każdym razie opanowanie tego materiału i uzyskanie pewnych uzdolnień nie jest ostatecznym celem pracy szkolnej, ale raczej czymś dodatkowym niż głównym. Stają się one jak gdyby pewnym ubocznym produktem uczenia się. Szukamy więc tutaj takiego materiału, który ma znaczenie dla życia praktycznego i dla zdobycia odpowiedniego poziomu kultury, oraz kładziemy nacisk na odpowiednie uzdolnienia umysłowe. Wybór tego materiału i uzdolnień nie może zrywać z praktycznymi potrzebami życia, bo przecież te potrzeby zrodziły właśnie odwrócenie się od materializmu i formalizmu dydaktycznego i skierowały dydaktykę ku zagadnieniu uczenia się. Równocześnie jednak nowy cel nauki umożliwia, jeśli nie całkowite usunięcie, to przynajmniej bardzo wydatne złagodzenie przeciążenia szkolnego. Nie idzie w nim bowiem o duży wymiar pracy szkolnej, ale raczej o jej jakość, o metodę opracowania pewnego zagadnienia i materiału naukowego. Dla zdobycia dobrej metody pracy umysłowej zupełnie nie jest konieczna duża ilość materiału naukowego ani nawet bardzo daleko wyspecjalizowany rozwój pewnych sprawności lub uzdolnień. Najważniejszą rzeczą jest tu droga, po której praca nad tym materiałem i nad uzyskaniem odpowiedniego rozwoju uzdolnień postępuje. Tak więc z góry mamy przesądzoną sprawę przeciążenia. Trzeba jeszcze dodać, że umiejętności uczenia się, jako głównego celu pracy szkolnej, obce jest hasło: *non multa sed multum*, będące typowym wyrazem formalizmu dydaktycznego. Wyraża ono bowiem żądanie, by na szczupłym materiale naukowym rozwinąć głęboko odpowiednie dyspozycje naukowe. Nie położono jednak przy nim nacisku na to, by uczeń zdobył metodę pracy umysłowej.

Zdawać by się mogło, że wobec tego nowego celu, wyznaczonego nauce szkolnej, mamy do czynienia z nowym przedmiotem, który należy włączyć do programu. Można by bowiem sądzić, że idzie

o teoretyczne i praktyczne opanowanie pewnych zasad uczenia się, pewnej metody pracy umysłowej, opartej o pouczenia, przykłady i ćwiczenia, które miałyby się odbywać na osobnych lekcjach przeznaczonych dla tego celu. W ten sposób nauka, jak należy się uczyć, wyodrębniłaby się od innych przedmiotów szkolnych, jako nowy przedmiot, który ma stanąć obok nich lub też ponad nimi. Może mogłoby się nawet wydawać, że takie przedmioty szczegółowe, jak języki, przyrodoznawstwo, historia, matematyka itp. mogłyby nawet być zredukowane jako osobne działy pracy szkolnej, a rola ich polegałaby na tym, żeby miały one tylko dostarczać zagadnień i treści dla właściwego przedmiotu nauki, jakim jest uczenie się. Nauczanie uczenia się stałoby się wtenczas najogólniejszym przedmiotem, posługującym się treścią, zaczerpniętą z innych przedmiotów, przy czym ta treść odgrywałaby tylko rolę materiału, na którym odbywa się ćwiczenia, jak należy się uczyć. Pochop do takiego zapatrywania mogłyby nawet dawać pewne próby organizowania nauki uczenia, jak np. próba, polegająca na dawaniu uczniom do przestudiowania broszurek ze wskazówkami, jak się uczyć, stosowana przez Gilles'a, lub próba zaprowadzona w szkole średniej przy uniwersytecie w Chicago, albo też w Twin-Falls[21]. Podobne myśli może też nasunąć wyznaczanie osobnych lekcji na pouczenia, jak należy się uczyć. Lecz zrobienie z uczenia się osobnego przedmiotu nauki byłoby pewną przesadą, prowadzącą łatwo do nowego formalizmu dydaktycznego. Uczyć samego uczenia się możliwie w oderwaniu od rzeczywistej pracy umysłowej nad pewną treścią lub nad pewną sprawnością, czy dyscypliną umysłową, mogłoby łatwo prowadzić do mechanicznego wszczepiania jakiejś teorii uczenia się, zbudowanej z pewnej ilości reguł i zasad, zapewne bardzo zresztą ogólnikowych i niemających w sobie dosyć sił, by kierować rzeczywistym uczeniem się ucznia. Taka nauka uczenia się stawałaby się tylko nowym obciążeniem ucznia, gdyż nie weszłaby w jego ustrój umysłowy w postaci pewnych nawyków, odnoszących się do metody pracy umysłowej, nie wyrosłaby na jego rzeczywistym doświadczeniu, które powstało z prób, zawodów i powodzeń i nie stwarzałaby w nim sił do tego, aby dawać sobie radę z nowym wy-

[21] A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, tł. I.M. Szymaniukówna, „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych", t. 20, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932, s. 106 i nast.

łaniającym się zagadnieniem. Nauczanie tego, jak należy się uczyć, nie może być oderwane od rzeczywistego praktykowania uczenia się na takim lub innym przedmiocie i nie może stać się osobnym przedmiotem, traktowanym niezależnie od treści i zagadnień poszczególnych przedmiotów nauki. Musi ono być rozwiązywane przy nauce tych przedmiotów. Przy opracowywaniu bowiem zagadnień związanych z nimi nadarza się bardzo często sposobność, by kierować uczeniem się ucznia. By jednak takie kierowanie było możliwe, uczenie się musi się odbywać w obecności nauczyciela. Tymczasem najczęściej dotychczasowa praktyka szkolna uważała je za coś tak naturalnego i nienastręczającego wcale pola dla działalności nauczyciela, że pozostawiono je całkowicie poza ramami szkoły. Uczenie się było prywatną sprawą ucznia, w którą szkoła zupełnie nie wglądała, i odbywało się poza nią, w domu. Szkoła zajmowała się tylko postawieniem zagadnienia, które uczeń miał opracować, a więc zdawaniem, a następnie kontrolowaniem wyników jego pracy, a więc egzaminowaniem. Sam proces uczenia się, chociaż właściwie powinien stać się najważniejszą częścią działalności szkoły, był z niej wyeliminowany. Takie pojmowanie funkcji szkoły jest ściśle złączone z panującą w niej tendencją materializmu lub formalizmu dydaktycznego. Gdy idzie tylko o to, by uczeń opanował pewne treści lub rozwinął pewne określone uzdolnienia umysłowe, to główny nacisk musi być położony na to, aby mu wskazać cel, jaki ma osiągnąć, i skontrolować, czy i w jakim stopniu istotnie go uzyskał. Wtenczas zadawanie i egzaminowanie stają się dwoma zasadniczymi momentami działalności szkoły. Inaczej się przedstawia sprawa, gdy celem nauki szkolnej staje się zyskanie uzdolnienia do uczenia się. Wtenczas sama czynność uczenia się przez ucznia staje się najważniejszym momentem dla szkoły. Ona więc przede wszystkim podlega kontroli i kierownictwu nauczyciela, który stara się wytworzyć dobre metody i nawyki pracy umysłowej ucznia. Centralne miejsce w szkole przestaje więc zajmować zadawanie i egzaminowanie, a w miejsce ich wchodzi kierowanie uczeniem się. Toteż współczesna dydaktyka wprowadza na naczelne miejsce tę główną czynność, jaką po stronie nauczyciela jest „kierowanie uczeniem się", a po stronie ucznia „uczenie się pod kierunkiem".

Również nie idzie tutaj o jakąś nową metodę nauczania dawnych przedmiotów szkolnych. Ten moment należy szczególnie podkreślić.

Mogłoby się bowiem zdawać, że kierowanie uczeniem się jest pewną nową metodą postępowania nauczyciela wobec materiału szkolnego. Kierując uczeniem się, nauczyciel dąży do ułatwienia pracy ucznia i wypełnia lukę, której dotąd szkoła nie dostrzegała. Wymagając, by uczeń wypełnił pewne zadania, nie troszczyła się ona o to, jak on ma to zrobić. Teraz – jakby można sądzić – przez zwrócenie uwagi na uczenie się ucznia ulepsza ona swoje metody postępowania wobec niego. Szłoby więc o zwykłe dotychczasowe cele nauki, a więc opanowanie przez ucznia różnych przedmiotów szkolnych, ale z tą dawną treścią połączona by była lepsza metoda nauczania jej, bo troszcząca się także o sposób, w jaki uczeń pracuje. Do tego zapatrywania, że kierowanie uczeniem się jest pewną nową metodą nauczania, zdaje się prowadzić także i to, że kierowanie uczeniem się jest tak ściśle złączone z treścią poszczególnych przedmiotów, iż nie może się odbywać w oderwaniu od nich. Tymczasem to zapatrywanie nie jest właściwe. Kierowanie uczeniem się nie jest żadną metodą nauczania, ale zupełnie nowym zadaniem i celem dydaktycznym. Każda bowiem metoda jest pewnym środkiem lub sposobem, prowadzącym do osiągnięcia jakiegoś celu. Jeżeli pragniemy w szkole wprowadzić uczenie się pod kierunkiem, to nie dlatego, by uzyskać przez nie, jako przez nowy środek, pewien cel, leżący poza samym uczeniem się, a więc nie po to, aby np. przez kierowanie uczeniem się otrzymać lepsze wyniki w opanowaniu przez ucznia takiego lub innego materiału naukowego. Takie myśli może nasunąć książka Hall-Questa, który w zapale propagandowym za uczeniem się pod kierunkiem wysuwa także sprawę bardzo korzystnych rezultatów, osiąganych w poszczególnych przedmiotach tam, gdzie to uczenie się wprowadzono. Te korzystne rezultaty są ubocznym produktem kierowania uczeniem się, a nie główną rzeczą, o którą tu idzie. Istotną bowiem sprawą jest zdobycie umiejętności, jak należy się uczyć, a nie zdobycie wiedzy w poszczególnych przedmiotach szkolnych. Te przedmioty, jak już wiemy, służą za podłoże i materiał, na którym ćwiczy się samo uczenie się, ale nie są one celem dla siebie. Kierowanie uczeniem się nie jest zatem środkiem do celu i nie można go uważać za jakąś nową metodę nauczania przedmiotów szkolnych, ale jest nowym celem i nowym zadaniem dydaktycznym.

Dla rozwiązania tego zadania nie posiadamy dotąd jeszcze ustalonych i w szczegółach opracowanych metod postępowania. Opracowanie wskazówek i teorii, jak nauczyciel ma postępować, aby nauczyć ucznia uczyć się, jest dopiero w zaczątkach. Badania psychologiczne nad procesem uczenia się, zapoczątkowane przez Thorndikego, datują się dopiero od jakichś dwudziestu lat, bo od pojawienia się jego pracy „Educational Psychology", r. 1913/14, a praktyka nauczycielska na tym terenie jest znacznie młodsza. Pozostaje tu jeszcze szerokie pole dla obserwacji i inicjatywy nauczyciela, który może się opierać na własnym uczeniu się, na doświadczeniach i przeżyciach zaczerpniętych z własnej pracy badawczej i naukowej i na obserwacji sposobu pracowania uczniów, na błędach i trudnościach, które oni w tej pracy spotykają. Mimo tych braków, spotykanych na początku w tej nowej dla dydaktyki dziedzinie, zarysowują się już pewne problemy i działy teorii kierowania uczeniem się. Można stwierdzić, że przy dzisiejszym stanie znajomości tej sprawy wyłaniają się tu następujące główne zagadnienia:

1. Idzie najpierw o ustalenie znaczenia terminu „uczyć się". Przypisujemy mu inne, znacznie szersze znaczenie, niż to, które dotąd potocznie mu przyznawano. Dotychczas bowiem rozumiano najczęściej przez uczenie się taką pracę ucznia, która zmierzała do rozumnego opanowania wiedzy, najczęściej podawanej mu w gotowej formie. Uczenie się polegało na zrozumieniu przez niego pewnych treści i na takim owładnięciu nimi, żeby je mógł odtworzyć i zastosować w praktyce. Tę formę uczenia się, zwaną też „uczeniem się sztucznym" lub „szkolnym", przeciwstawiamy obecnie „uczeniu się naturalnemu". W sposób naturalny uczymy się w życiu; spotykając się tutaj z nowymi dla nas sytuacjami i problemami, staramy się je możliwie korzystnie rozwiązać i przez tę czynność rozwiązywania ich nabieramy pewnej wiedzy i doświadczenia, wzbogacamy naszą treść duchową, rozwijamy się w pewnym kierunku. Naturalne uczenie się ma zwykle do czynienia z pewnym problemem o charakterze praktycznym. Zjawiają się przy nim twórcze czynności umysłowe i dzięki tej twórczości przeciwstawiamy je uczeniu się szkolnemu, mającemu przeważnie charakter reprodukcyjny. Jeżeli idzie o kierowanie uczeniem się, to mamy na myśli uczenie się naturalne, twórcze. Analiza psychologiczna tego procesu jest podstawowym warunkiem uzyskania wskazówek, jak

należy kierować uczeniem się i na psychologicznej teorii uczenia opiera się dydaktyczna teoria kierowania nim.

2. Z tak rozumianym procesem uczenia się jest złączony ściśle proces asymilacji wiedzy. Przy uczeniu się sztucznym wiedza jest opanowywana przede wszystkim w sposób pamięciowy; jej treść może być nawet trafnie stosowana w praktycznym życiu, ale mimo to nie musi ona się przez to stać wewnętrzną własnością uczącego się. Jest ona do jego osobowości jak gdyby dołączona, a nie stanowi treści jej istoty. W budowaniu osobowości odgrywała ona niewielką rolę i nie została przez nią strawiona i zamieniona na własną duchową masę. Zwykle taka wiedza w swej formie i treści zachowuje się w pamięci uczącego się jako obcy nalot, zatrzymując bez zmiany taki wygląd, jaki nadał jej ten, kto ją wprowadził do umysłu uczącego się. Nie jest ona moją własną wiedzą, chociaż jest we mnie; jest wiedzą podręcznika lub źródła, z którego ją zaczerpnąłem. W przeciwstawieniu do niej uczenie się naturalne wytwarza u uczącego się wiedzę zasymilowaną. Traci ona pierwotny swój wygląd taki, jaki nadało jej źródło, z którego ją zaczerpnięto, a staje się integralną częścią własnego życia duchowego i w wyglądzie swoim do niego się dostosowuje. W formie i treści ulega ona przerobieniu na materiał, który w całości daje się wchłonąć przez własną strukturę duchową. Nie jest już obcym nalotem, który bez większego wysiłku można zastąpić innym, równie obcym ciałem w stosunku do duchowej całości człowieka, ale jest składnikiem struktury, przynależnym w całości do niej i niedającym się od niej odłączyć bez zmiany istotnego jej charakteru. Z wiedzy zasymilowanej buduje się wewnętrzna istota człowieka, wiedza niezasymilowana tylko do niej się dołącza.

Proces asymilowania wiedzy jest ważnym drogowskazem dla kierowania uczeniem się. Ponieważ odbywa się on indywidualnie, przeto kierowanie uczeniem się musi mieć indywidualne formy. Do zasymilowania tej samej obiektywnej wiedzy prowadzą u różnych jednostek różne drogi, zależne od stopnia i rodzaju ich uzdolnień, od sposobu myślenia i odczuwania, od warunków dotychczasowego ich życia i czerpanych stąd doświadczeń. Wynikają stąd dwie zasadnicze wskazówki dla kierowania uczeniem się; pierwsza z nich wymaga, aby punktem wyjścia przy tej czynności była indywidualna struktura ucznia; nie znaczy to jednak, aby tym samym musiało się dążyć do takiego rozwoju indywidualizmu, który by doprowadził do tak wielkich różnic między jednostką a resztą ludzi,

iżby żadne węzły między nimi nie były już możliwe. Oparcie się na indywidualnej strukturze jest tylko punktem wyjścia przy kierowaniu uczeniem się i wcale nie musi być złączone z dążeniem do przerostu i wybujałości skrajnego indywidualizmu. Bo przecież zasymilowaniu ma ulec wiedza obiektywna i, mimo wszystko, w jej obiektywności leży już coś ponadindywidualnego. Indywidualizm jest początkowym warunkiem, a nie jest celem kształcenia się. Druga wskazówka dla kierowania uczeniem się wymaga, by przy tej czynności była brana w rachubę całość psychofizyczna ucznia i całość warunków jego życia. Pamiętajmy, że idzie o asymilowanie wiedzy i że nie jest ono możliwe bez udziału całej osoby uczącego się. Jeżeli zyskiwana wiedza nie ma być obcym i zewnętrznie tylko dołączonym ciałem do jego ustroju duchowego, to przy procesie jej wchłaniania musi brać udział całość tego ustroju. Tak więc kierowanie uczeniem się, licząc się z potrzebą asymilowania wiedzy, musi spełniać dwa zasadnicze warunki: musi się oprzeć na indywidualności uczącego się i uczynić ją punktem wyjścia dla jego pracy umysłowej oraz musi przy uczeniu się wprowadzić w grę całość jego osoby. Zrozumiałe jest teraz, dlaczego te dwa warunki wysuwa na czoło Hall-Quest, kiedy po omówieniu pojęcia uczenia się pod kierunkiem (cz. I, rozdz. II) traktuje bezpośrednio o indywidualnych różnicach, o warunkach sprzyjających uczeniu się i o jego przeszkodach (cz. I, rozdz. III i IV).

3. Uczenie się naturalne wychodzi z potrzeby rozwiązania pewnego problematu, pewnej nowej zjawiającej się wobec nas sytuacji. Kierowanie uczeniem się jest zatem kierowaniem pochodem tego rozwiązywania. W pochodzie tym znajdziemy następujące trzy główne jak gdyby stadia:

a) Rozwiązywanie sytuacji zależy od dokładnego zaznajomienia się z nią. To zaznajomienie się wymaga zanalizowania jej, a często, gdy nie wszystkie jej składniki są nam bezpośrednio dane, stajemy wobec konieczności zrekonstruowania jej w części lub czasem nawet w całości. Taka analiza i rekonstrukcja pewnej rzeczywistości, zmierzająca do dokładnego poznania sytuacji, umożliwia nam to, że przy jej rozwiązywaniu będziemy się mogli liczyć ze wszystkimi elementami w niej zawartymi. Stąd umiejętność analizowania i rekonstruowania rzeczywistości wysuwa nowe zagadnienia dla kierowania uczeniem się. Kierując obserwacją zjawisk przyrodniczych, analizą literacką lub historyczną, uczymy zdawać sobie sprawę

z tego, jak właściwie wygląda rzeczywistość i jakie elementy dane nam bezpośrednio lub zrekonstruowane przez nas mieszczą się w niej pośrednio. Kierowanie uczeniem się ma dążyć we wszystkich wypadkach do wytworzenia nawyku wnikania w istotę rzeczywistości, dokładnego przyglądania się jej i liczenia się z obiektywnym stanem rzeczy.

b) Gdy już znamy sytuację, którą mamy rozwiązać, nieraz dla ekonomii naszych wysiłków, związanych z jej rozwiązywaniem, jest wskazane zbadać, czy analogiczna sytuacja, lub też sytuacje posiadające składniki podobne do niektórych obecnych składników, nie były już poprzednio rozwiązywane i w jaki sposób się to odbywało. Idzie tu o korzystanie z doświadczenia innych ludzi w części lub całości. Ponieważ doświadczenie to najczęściej jest przekazywane drogą pisma, przez książki, broszury, artykuły, przez prasę itp., zatem jako jedno z głównych zadań kierowania uczeniem się jest nauczenie, jak należy posługiwać się książką, jak zbierać odpowiedni materiał bibliograficzny, jak wnikać w znaczenie tekstu i wyszukiwać w nim właściwą myśl, jak korzystać z książki dla różnych celów. Można by powiedzieć, że gdy idzie o poznanie sytuacji, kierowanie uczeniem się zmierzało do nauczenia, jak należy „czytać" roztaczającą się przed nami rzeczywistość. Teraz zaś kierujemy uczeniem się czytania we właściwym tego słowa znaczeniu.

c) Rozwiązywanie sytuacji odbywa się najczęściej najpierw drogą myślową, a potem dopiero przystępujemy do realizowania wyników naszego myślenia. Podstawowym procesem przy tym myśleniu jest rozumowanie i kombinowanie. Nauczyć się tego, jak trzeba kontrolować, porównywać, sprawdzać i oceniać nasze myślowe pomysły, jak wybrać z nich najtrafniejszy, aby posłużyć się nim w pewnej sytuacji, jak szukać dla nich dyrektywy w oparciu o rzeczywistość, jest jednym z najważniejszych zadań, które ma spełnić kierowanie uczeniem się. Zdolność rozkładania całości myślowej na poszczególne jej sfery, umiejętność prowadzenia myśli po porządku, kontrolowanie ich i sprawdzanie, zdolność orientowania się w nich, rozumowania logicznego, myślenia krytycznego i samokontroli są podstawowymi dyspozycjami, które przez osobiste doświadczenie uczącego się mają w nim wyrosnąć. Nie zjawią się one jednak same przez się, ale wymagają odpowiedniego kierownictwa nauczyciela.

d) Rezultaty naszego uczenia się krystalizują się i umacniają w nas wtenczas, gdy są przez nas w jakiś sposób wyrażone na zewnątrz.

Wyrażając swoje myśli słowem lub czynem, uświadamiamy poniekąd sobie samym nas samych. Jasne sformułowanie myśli i konsekwentne postępowanie według nich wzmacnia i krystalizuje naszą budowę psychiczną, czyni nas pełną i wyraźną osobowością. Sztuka wyrażania się w mowie, piśmie i czynach w sposób zdecydowany i kongruentny w stosunku do własnych przeżyć psychicznych pozwala nam nabyć o sobie wiedzy, jakimi właściwie jesteśmy. Pozwala też ona innym poznać nas i liczyć na nas. Z naszego wyrażania się wiedzą oni, czego mają od nas oczekiwać, a pewność ta jest najlepszą podstawą dla zdrowego układania się stosunków między ludźmi. Stąd społeczne znaczenie konsekwentnego i jasnego wyrażania się na zewnątrz idzie równolegle z jego znaczeniem dla nas samych. Pokierować w szkole uczeniem się wyrażania siebie w różnych formach staje się również jednym z istotnych zagadnień dla nowej dydaktyki.

Jest rzeczą jasną, że poprzednio wymienione zagadnienia, złączone z kierowaniem uczenia się, nie wyczerpują całości wielkiego pola, które ten nowy cel otwiera przed teorią i praktyką dydaktyczną. Należy oczekiwać, że nauczyciela, który przystąpi do praktycznego realizowania tego celu, czeka cały szereg różnych szczegółowych zagadnień, wynikających zarówno z natury przedmiotów, na których uczy, jak należy się uczyć, jak też z indywidualności i szczegółowych potrzeb uczniów. Te różne zagadnienia wyłonią się zwłaszcza z powodu trudności, na jakie uczniowie natrafią, ucząc się, i z powodu błędów, jakie przy tym będą popełniać. Trudności i błędy uczniów są szczególną okolicznością, która odsłania uczącemu wadliwy sposób pracy uczniów, pobudza go do szukania źródeł tych wadliwości i do odkrywania różnych form uczenia się. Trudności tych i błędów nauczyciel nie może ani lekceważyć, ani potępiać; przeciwnie, one właśnie z reguły staną się dla niego płodnym źródłem obfitego doświadczenia dydaktycznego, a dla ucznia mogą być równocześnie zwrotnym punktem w jego sposobie pracy. Niebezpieczne są tylko te błędy i trudności, które pozostały w ukryciu i dla ucznia, i dla nauczyciela; trwając w stanie utajonym lub nieuświadomionym, umacniają błędne nawyki pracy i mogą zaciążyć nieraz na całym życiu intelektualnym człowieka. Skoro raz są ujawnione, przestają być niebezpieczne, gdyż musi się znaleźć na nie jakiś środek zaradczy.

Georg Kerschensteiner

Kazimierz Sośnicki

Zarys systemu pedagogicznego J. Kerschensteinera[22]

System pedagogiczny, który pragnie objąć i wyjaśnić całość spraw wychowawczych, musi wyraźnie podawać, jakie cele należy wytknąć wychowaniu i jakimi środkami do nich zdążać. Kerschensteiner stworzył w szeregu swoich dzieł taki pełny system, rozpatrując początkowo w licznych monografiach pewne szczegółowe zagadnienia; pod koniec zaś życia ujął autor całość swych dociekań w dwie wielkie prace, dające już systematyczne przedstawienie jego wszechstronnej i głębokiej myśli pedagogicznej.

Tak więc monografie, które pozostawił Kerschensteiner, należy uważać za prace przygotowawcze do całości jego systemu. Znajdujemy wśród nich takie, które przede wszystkim rozpatrują cele wychowania, jak też zastanawiające się raczej nad środkami ich osiągnięcia. Zarówno jednak w jednych, jak drugich całość systemu już się wyraźnie zarysowuje. Do monografii odnoszących się przede wszystkim do zbadania celu wychowania zaliczyć należy dwojakiego rodzaju prace: jedne z nich mają charakter podstawowy i ogólny, jak *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (1912), drugie zaś, przyjmując tezę, że celem wychowania jest rozwój charakteru i osobowości, starają się określić treść tego celu bardziej szczegółowo i kierując go ku wychowaniu państwowemu; należą tu przede wszystkim: *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901) i *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* (1909).

Inna grupa jego prac zmierza do wskazania środków, które by pozwoliły osiągnąć te cele. I tutaj znów znajdziemy rozprawy ujmujące ten problem raczej od strony ogólnej i teoretycznej, a zwłaszcza: *Der Begriff der Arbeitsschule* (1912) i *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze* (1924), oraz takie, które to rozważania, mające głównie charakter teoretyczny, starają się praktycznie realizować. Należą tu badania nad organizacją szkoły i kształceniem nauczycieli, a przede

[22] [w:] G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*, tł. B. Jakubowski, „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych", t. 4, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1934, s. 3–25.

wszystkim: *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans* (1899), *Grundfragen der Schulorganisation* (1907), *Das einheitliche deutsche Schulsystem* (1916) i *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921).

Obydwa zagadnienia, celów i środków wychowania, znalazły u Kerschensteinera jak gdyby swoją syntetyczną nadbudowę w rozprawie: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917). Już w tej pracy zaznacza się wyraźna tendencja, aby zarówno myśli teoretyczne, jak wieloletnią swą działalność praktyczną na polu pedagogiki ująć w jeden zwarty system, wypływający konsekwentnie z jednej naczelnej zasady, którą stanowi jego podstawowy aksjomat wychowawczy. Lecz był to jeszcze tylko zarys takiego systemu; całkowitą postać uzyskał on dopiero w dwóch zasadniczych dziełach Kerschensteinera: *Theorie der Bildung* (1926) i *Theorie der Bildungsorganisation* (1933).

Obecny przekład stawia czytelnika wobec rozważań nad jednym z podstawowych środków wychowania, za jaki Kerschensteiner uważa pracę w znaczeniu pedagogicznym. Chociaż zasada szkoły pracy jest głównym tematem, to jednak nie tylko o niej mówi nam autor. Znajdziemy tutaj także pokrótce przedstawiony cel wychowania, jak też potrzebę zorganizowania szkoły, innego niż zwyczajnie. Z tego powodu pewne pojęcia, którymi Kerschensteiner się posługuje, nie występują dość wyraźnie, ale zjawiają się wobec czytelnika w pewnej kondensacji i dlatego wymagają wyjaśnień dodatkowych. Również zapatrywania na pracę doznały w ostatnich jego dziełach pewnych przekształceń i uzupełnień i dla pełniejszego obrazu sprawy należy je tutaj przedstawić.

Ostatecznym celem wychowania jest dla Kerschensteinera osiągnięcie osobowości. Nie jest to cel nowy; w dziejach wychowania spotykamy go dawno. Osobowość jednak bywała różnie pojmowana. Tak więc w okresie odrodzenia rozumiano przez ten termin zdolność „przeforsowania" siebie w znaczeniu zdecydowanego wystąpienia zgodnie ze swoimi wewnętrznymi popędami, oraz wszechstronność umysłową i psychiczną; *virtù* i *l'uomo universale* były wtenczas jej wyrazami. W okresie *Sturm und Drang* osobowość polegała na swobodnym rozwijaniu się sił jednostki w kierunku równoczesnego ich harmonizowania w jedność; temu pojmowaniu jej odpowiadał termin *Kerl*, nadający jej zarazem raczej naturalistyczny wygląd. W czasach niemieckiego klasycyzmu i neohumanizmu przebiera ona

przeciwnie bardziej humanistyczny pokrój i przestaje być czystą, niemal surową naturą człowieka, a staje się celowym harmonizowaniem wszystkich jego sił, zarówno fizycznych, jak psychicznych w jedną estetyczną całość. W ten sposób jest ona harmonią wewnętrzną wytworzoną w nas, w przeciwstawieniu do naturalnego stanu duszy. Dla neohumanizmu wzorem takiej wewnętrznej harmonii są Grecy. Można by powiedzieć, że w owym czasie pojęcie osobowości mieści w sobie trzy zasadnicze właściwości: wewnętrzną harmonię sił, jedność własnej postaci i całość wykształcenia. W drugiej połowie XIX w. ten ideał przyćmiewa się i traci swe naczelne miejsce wśród celów wychowania. Jego miejsce zajmuje wykształcenie, które dotąd było tylko jednym z rysów osobowości lub tylko jednym ze środków do niej prowadzących. Teraz wysuwa się ono na czoło, a osobowość bywa często uważana za uboczny produkt wykształcenia, który sam przez się musi się zjawić, jako naturalny rezultat procesu zdobywania wykształcenia. Dopiero pod koniec XIX i na początku XX w. zjawia się tendencja, aby osobowości przywrócić jej naczelną pozycję. Wysiłki te podejmują przede wszystkim Gaudig i Kerschensteiner.

Główne trzy cechy charakteryzują u Kerschensteinera osobowość, a mianowicie: 1. Polega ona na jednolitej zwartości duchowej istoty człowieka. Zwartość ta pochodzi od wewnętrznych zasad władnących indywidualnymi właściwościami człowieka i organizujących je w ściśle wytkniętym kierunku; przeciwstawieniem takiej wewnętrznej zwartości jest wewnętrzne rozszczepienie i rozstrój spowodowany przez zaistnienie różnokierunkowych i niezgodnych z sobą tendencji. 2. Osobowość jest nie tylko jednością faktyczną, ale też jednością świadomą siebie, wyrażającą się celowo; okazuje ona niezależność od świata zewnętrznego i od naturalistycznych sił tkwiących w człowieku dzięki własnej kontroli nad sobą i samowychowaniu; staje się ona siłą kształtującą siebie zgodnie z własną wolą. 3. Osobowość jest strukturą wartości możliwie wysokich, na jakie stać zarówno jednostkę jak epokę, wśród której ona żyje. Idzie tu jednak o wartości bezwzględnie uznawane. Osobowość z nich zbudowana jest zarazem osobowością moralną. Te zasadnicze cechy osobowości można by zebrać w następujący sposób: w jej zwartości harmonijnej objawia się jej strona estetyczna, w jej samowychowawczym kształtowaniu się według jej własnej woli jej wolność i autonomia, a w treściach tych wartości, które się na nią składają, tworząc jej strukturę, jej strona etyczna. Kerschensteiner uważa ją za „najwyższe wewnętrzne dobro człowieka".

Od osobowości odróżnia Kerschensteiner charakter i indywidualność. Charakter jest złączony z naszą wolą. Jest on stałością naszej woli, określoną przez pewne niezmiennie uznawane i stosowane przez nas zasady. Sama jednak cecha stałości woli jeszcze nie wystarcza dla określenia charakteru. Nasze bowiem postępowanie może być stałe, mimo że nie nabrało tej stałości od uznawanych i realizowanych przez nas zasad. Może ona przecież pochodzić po prostu z naszej natury. Jeżeli kot poluje stale na mysz, jeżeli popędliwy człowiek wybucha gniewem przy lada jakiej sposobności, a pochlebca stale się płaszczy, to wprawdzie zachowanie się ich jest niezmienne, ale nie wypływa z zasad przez nich świadomie przyjętych, lecz z ich natury. Wszystko to jest objawem ich indywidualności, wyrażającej się w swoistym ich sposobie reagowania, różnym niż u innych ludzi. Ta to właśnie indywidualna i naturalistyczna „forma życia" jest przedmiotem badania charakterologii. Nie zawiera ona jednak sama przez się żadnego wartościowania i dlatego indywidualność jest dla Kerschensteinera „charakterem wolnym od wartości". W przeciwieństwie do niego właściwy charakter, który wchłonął w siebie stałe zasady postępowania, jest „charakterem zabarwionym wartościami". Lecz wartości mieszczące się w charakterze mogą być jeszcze bardzo różne. Stąd biorą się różne charaktery, dodatnie lub ujemne.

Z pojęciem charakteru łączy się zatem pojęcie wartości. To ostatnie wymaga również pewnych wyjaśnień. Wartościowanie uważa Kerschensteiner za tak samo pierwotny fakt naszej świadomości jak sądzenie. Sądzenie jednak jest funkcją intelektualną, natomiast wartościowanie funkcją emocjonalną. Oba te zjawiska jako pierwotne fakty świadomości nie dają się zdefiniować. Dopiero opierając się na czynności wartościowania, można określić pojęcie samej wartości. Jest nią dla Kerschensteinera taka właściwość przedmiotu, którą mu przypisujemy ze względu na uczucia przez nas doznawane, mianowicie dzięki naszemu przeżyciu wartościowania. Wartość zatem, którą posiada przedmiot, pochodzi od procesu naszego wartościowania. Ponieważ wartościowanie jest subiektywnym przeżyciem psychicznym, można by sądzić, że wszelkie wartości są też czysto subiektywne i względne: wtenczas to, co dla jednego ma wartość dodatnią, dla innego może mieć wartość ujemną. Nie zawsze jednak tak jest, zdaniem Kerschensteinera. Istnieją bowiem wartości mające bezwzględne znaczenie, gdyż są uznawane przez wszystkich ludzi. Pochodzą one od wartościowania jednakowego u wszystkich, gdyż wypływa

ono z samej istoty ich świadomości, z „prawidłowości świadomości", która jest wspólna wszystkim i ogólnoludzka. Takie ogólnoludzkie wartości można by też nazwać „obiektywnymi", ale Kerschensteiner unika tego określenia i raczej stosuje je do samych dóbr, mieszczących w sobie te wartości. Czasami nazywa on je także „pozaczasowymi, ponadindywidualnymi, duchowymi".

Kerschensteiner odróżnia „wartości pochodzące ze skutków działania" pewnych przedmiotów do „wartości własnej istoty" dóbr kultury. Tak np. wartość pieniądza polega na jego sile kupna, wartość węgla na sile opałowej, a wartość maszyny na sposobie jej funkcjonowania. W tych wszystkich wypadkach właściwie wartość mają dla nas skutki, jakie pewne przedmioty sprowadzają, a nie same przedmioty jako takie. Dopiero ze skutków przenoszą się wartości na same przedmioty. Takie wartości nazywa on „wartościami pochodzącymi od skutków" lub też „wartościami użytkowymi" lub „służby". Tutaj wartość nie mieści się w samej strukturze przedmiotu, dlatego też Kerschensteiner te wartości przypisuje „przedmiotom", a nie „dobrom kultury". Ponadto charakter tych wartości jest raczej indywidualny niż powszechny. Inaczej ma się rzecz z „wartościami własnej istoty" lub „samowartościami". Teraz wartość jest zawarta w samym dobru kultury, bez względu na jego związek z innymi dobrami lub przedmiotami. Jest to wartość sama dla siebie; posiadają ją np. nauka, dzieła sztuki, systemy religijne itp. Kerschensteiner jest skłonny przyznawać takim wartościom znaczenie bezwzględne; są one równocześnie wartościami bezwzględnie uznawanymi w przeciwstawieniu do indywidualnych. Oczywiście, pewne dobro kultury może mieć jeden i drugi rodzaj wartości, tylko że właściwie dobrem kultury jest ono wyłącznie ze względu na samowartości, a nie ze względu na wartości pochodzące od skutków.

Trzeba tu jednak zauważyć, że czyniąc z wartości bezwzględnie uznawanych coś, co zależy od istoty świadomości człowieka jako takiego, Kerschensteiner wkłada w nią jednak pewien element względności. Skąd bowiem płynie dla nas gwarancja, że ta „istota" ogólnoludzkiej świadomości jest zawsze niezmienna? Bo przecież razem z nią musiałoby się zmienić nasze wartościowanie, a tym samym przekształciłyby się dotąd bezwzględnie uznawane wartości. Bezwzględność ich jest zatem stała w przeciwstawieniu do względności indywidualnego wartościowania, ale jest to zarazem bezwzględność tylko gatunkowa, która odnosi się do całego gatunku ludzkiego, gdyż jest

oparta o „istotę świadomości". Nie jest ona jeszcze bezwzględnością „ponadgatunkową" i absolutną, chociaż jest „ponadindywidualną".

Czasami jednak Kerschensteiner wyraża się tak, jakby te wartości bezwzględnie uznawane stawały się równocześnie wartościami absolutnymi i ponadgatunkowymi, niezależnymi całkowicie od ludzkiej świadomości, ale istniejącymi poza nią obiektywnie w pewnych przedmiotach. Tak np., zdaniem jego, istnieją w przedmiotach „obiektywne warunki", które występują wobec nas z postulatem, abyśmy doznawali wartości w nich zawartych. Wszelkie dobra kultury mają taką tkwiącą w nich strukturę wartości obiektywnych, a co za tym idzie bezwzględnych. Teraz wartość nie jest już zależna jedynie od gatunkowego ogólnoludzkiego kierunku oceniania, ale staje się poniekąd jakimś bytem samym w sobie, czymś poza naszą świadomością, co wyprzedza nasze przeżycie wartości i co je nam dyktuje. Posługując się pojęciem struktury wartości przynależnej do pewnego dobra kultury, Kerschensteiner przechodzi z zasadniczo psychologicznego pojmowania wartości do raczej metafizycznego jej rozumienia. Wartość złączona początkowo z przeżyciem uczuciowym staje się dla niego z czasem czymś samoistnym i dlatego może on np. twierdzić, że prawda matematyczna, będąca bezwzględnie uznawaną wartością, może być odłączona od dobra kultury, z którym było związane jej doznanie. Jej wartość polega wprawdzie na tym, że doznający jej przeżywa „identyczność struktury swej świadomości ze strukturą wiedzy matematycznej" – i to jest psychologiczne znaczenie prawdy jako wartości; zarazem jest ona jednak czymś poza tą świadomością, czymś obiektywnie danym. Można by analizować różne wyrażenia użyte przez Kerschensteinera i na nich wykazywać, jak się on waha między psychologicznym a metafizycznym pojmowaniem wartości bezwzględnie uznawanych.

Pojęcie osobowości jest dla Kerschensteinera nie tylko „psychologicznym pojęciem bytu" – jakby się wyraził Stuckert – ale także „historycznym pojęciem wartości". I ten właśnie jej charakter przy bliższym badaniu, jakie mają być te wartości, które stanowią strukturę osobowości, prowadzi Kerschensteinera do przekonania, że istnieje bezpośredni związek między tymi wartościami a wychowaniem państwowym. Życie społeczne pewnej epoki, które ukształtowało się dzięki historycznemu rozwojowi, stanowi o tych wartościach, które jako zasadnicze rusztowanie powinny wejść w strukturę osobowości. A że społeczeństwo może realizować te wartości tylko w organizacji

państwowej, więc te wartości, na których powinno się opierać państwo, mają się zarazem stać treścią osobowości. Równocześnie jednak nie myśli Kerschensteiner o wartościach uznanych przez każdoczesne państwo, obejmujące pewne określone terytorium i żyjące w pewnej epoce. Myśli on o państwie idealnym. To idealne państwo ma dla niego charakter humanitarystyczny; jest ono oparte o etykę ogólnoludzką i o moralne zasady humanitaryzmu. Podobnie, jak swoje pojęcie osobowości, dzieli on tę ideę humanitaryzmu znów z myślicielami niemieckimi z pierwszej połowy XIX w. Lecz skutki wyznawania jednej idei z nimi są tu odmienne: podczas gdy humanitaryzm nastrajał Humboldta[23] wprost wrogo przeciw wychowaniu państwowemu, Kerschensteinera, przeciwnie, kieruje on ku temu wychowaniu, z tym jednak zastrzeżeniem, że celem wychowania państwowego jest tak usposobić jednostkę, aby dążyła do urzeczywistnienia państwa hołdującego moralnej idei humanitaryzmu, choćby wbrew realnie istniejącemu właśnie państwu. Nie darmo znajdujemy w tej książce przykład przytaczający tłumaczenie poematu Horacego[24], w którym mąż niewzruszony w swych zasadach ani nie ulega krzykowi tłumu domagającego się nieprawości, ani groźbom tyrana. Jego „obywatel użyteczny dla państwa" nie jest postacią, która by ślepo skłaniała głowę przed wszystkim, czemu hołduje każdoczesne realne państwo, ale taką, która by swą pracę poświęciła dla umoralnienia go. Tak więc świadome wchłonięcie w osobowość tej ogólnoludzkiej etyki i realizowanie jej dla przekształcenia według niej państwa jest najwyższym zadaniem człowieka. Jak osobowość człowieka jest jego „najwyższym dobrem wewnętrznym", tak państwo spełniające ideę humanitaryzmu jest jego „najwyższym dobrem zewnętrznym". Oba te dobra są ze sobą ściśle złączone: drugie bowiem jest rezultatem pierwszego, jak też pierwsze powstaje dzięki oddziaływaniu drugiego. Zdobycie osobowości samej dla siebie nie jest jeszcze pełnym celem wychowania. Musi ono być uzupełnione ponadto dążeniem do realizowania się tej osobowości na zewnątrz, do stworzenia idealnego państwa moralnego.

A jakież to drogi prowadzą do osiągnięcia tego ostatecznego celu wychowania? Osobowość jest produktem samowychowania i świadomej woli. Taka wola wyznacza sobie cel i w dążeniu do niego sama się kontroluje i ocenia, czy mieści on w sobie pożądane przez nią wartości

[23] Wilhelm von Humboldt (1767–1835) – niemiecki neohumanista, przyczynił się do założenia Uniwersytetu Berlińskiego.

[24] Horacy (65–8 p.n.e.) – rzymski poeta.

i czy w jego realizowaniu istotnie je osiągamy. Lecz wszystko to nie jest niczym innym jak pracą. Praca staje się stąd dla Kerschensteinera podstawowym i jedynym środkiem wychowawczym prowadzącym do zyskania osobowości zabarwionej usposobieniem państwowym.

Szkoła dotychczasowa nie myślała ani o takim celu wychowania, ani o takiej drodze do niego prowadzącej. Nazywając się szkołą ogólnokształcącą, przeciwstawiała się szkole zawodowej. Przeciwstawianie wykształcenia ogólnego wykształceniu zawodowemu nastąpiło tu wskutek wypaczenia obu tych pojęć. Za wykształcenie uważano bowiem powszechnie nabycie takiej wiedzy, którą Kerschensteiner nazywa „wczesną wiedzą bez luk"; ma ona wypełnić umysły i to już w młodości, aby stworzyć użytkowy zapas treści na całe życie. Później niewiele już się w niej zmieni. Na taką wiedzę bez luk składają się trzy czynniki: najpierw stanowią ją wiadomości teoretyczne, możliwie systematycznie ułożone i dające możliwie dokładny obraz różnych dziedzin wiedzy ludzkiej; są to wiadomości zamknięte w różnych przedmiotach nauki szkolnej. Ponadto do wiedzy tej należą różnego rodzaju sprawności duchowe i umysłowe, jak pisanie, czytanie, mówienie, rachowanie itd.; i one też powinny w wykształceniu ogólnym być możliwie wielostronne i dokładne. Wreszcie wiedzę taką stanowią różnego rodzaju nawyki postępowania, a więc zachowania się towarzyskiego, społecznego, moralnego. Przy tak pojmowanym wykształceniu ogólnym zanikło pojęcie osobowości jako struktury wartości; tymczasem właśnie jej zdobycie stanowi o istotnym wykształceniu człowieka. A czyż dla zyskania osobowości, skrystalizowania i rozwinięcia jej i uczynienia nas zdolnymi do takiego działania, aby ona mogła się wyrazić na zewnątrz w otaczającym nas świecie, wystarczy samo wypełnienie człowieka wczesną wiedzą bez luk? Na pytanie to można dać tylko negatywną odpowiedź. Wiedza bez luk nie daje wykształcenia ogólnego; polega ono jedynie na zyskaniu tak rozumianej osobowości. Co więcej, jeżeli dotychczas przeciwstawiano wykształcenie ogólne zawodowemu, to zapominano, że to tzw. „ogólne" było właściwie także zawodowym, gdyż szło w nim o przygotowanie do zawodów intelektualnych. Jeżeli by natomiast ktoś sądził, że wykształcenie ogólne wprowadza nas w zakres spraw ludzkich i jest przede wszystkim humanistyczne, to to samo także trzeba by powiedzieć o wykształceniu zawodowym; ono również wprowadza nas w sprawy ludzkie, ale czyni to przy pomocy innych środków.

Wyznaczając wykształceniu jako cel zdobycie osobowości, przesiąkniętej najwyższymi wartościami bezwzględnie uznawanymi, zaprzecza Kerschensteiner istnieniu różnicy między wykształceniem ogólnym w potocznym znaczeniu a zawodowym. Istnieje tylko jedno wykształcenie, które można zdobywać dzięki różnego rodzaju dobrom kultury; mogą to być dobra kultury technicznej, umysłowej lub też społecznej. Pracując nad nimi – a w pracy tej idzie zarówno o nasze receptywne, jak też twórcze stanowisko wobec nich – jednostka styka się z wartościami w nich zawartymi i dzięki nim sama się rozwija. Do tego jej wewnętrznego rozwoju mogą się jednak przyczynić tylko te wartości dóbr kultury, które znajdą w psychicznej strukturze kształcącego się odpowiadające im potencjonalne zadatki. W ten sposób nie oddziaływa na kształcącego się cała struktura wartości, mieszcząca się w pewnym dobru kultury, ale tylko te jej składniki, które znajdą oddźwięk w indywidualnej budowie psychicznej jednostki. Myśl ta jest istotną treścią naczelnej zasady, stanowiącej fundament całej teorii pedagogicznej Kerschensteinera. Nazwał on ją aksjologicznym aksjomatem wykształcenia. Realizowanie tego aksjomatu w kierunku rozwoju własnej osobowości jest istotą każdego procesu kształcenia się, a więc zarówno tzw. ogólnego, jak zawodowego. Jeżeli natomiast to jego realizowanie zechcemy nazwać wykształceniem ogólnym, to musimy przyznać, że do osiągnięcia takiego wykształcenia prowadzi jedyna droga: praca w pewnym zawodzie, wszystko jedno, czy to będzie zawód umysłowy, czy fizyczny.

Takie pojmowanie wykształcenia ogólnego musi jednak budzić pewne wątpliwości. Staje się ono bowiem wykształceniem w ogóle, ale nie jest wykształceniem ogólnym. Można się godzić na to, że wykształcenie w zawodzie umysłowym, jak w fizycznym, wymaga wchłaniania w siebie wartości, które znajdujemy w formie obiektywizacji w tych dobrach kultury, z jakimi się w naszej pracy spotykamy. Lecz właściwe wykształcenie ogólne nie jest tylko budowaniem własnej osobowości przy pomocy pewnych dóbr kultury. Wymagamy tu jeszcze, aby zakres tych dóbr, ich rodzaj i wartości w nich złożone były dość obszerne i dość rozmaite. Wykształcenie zawodowe styka nas tylko z pewnym rodzajem dóbr kultury, z pewną jednostronną sferą wartości, i tym głównie różni się od ogólnego, że to ostatnie ukazuje nam kulturę ludzką w wielu jej różnych dziedzinach. Pozwala nam ono poznać w obrazach mniej lub więcej dokładnych możliwie jej całość.

Ponadto pojęcie wykształcenia u Kerschensteinera jest pojęciem, w którym przeważa moment subiektywny i indywidualistyczny. Kształcący się bowiem wybiera tylko takie wartości z dóbr kultury, dla których istnieje w nim potencjalne podłoże. Wprawdzie Kerschensteiner stara się ten indywidualistyczny charakter wykształcenia nieco złagodzić, powołując się z jednej strony na „heterogenię celów", z drugiej zaś na cechy społeczne, tkwiące w tak pojmowanym wykształceniu. Heterogenia celu polega na tym, że cel uważany przez nas za główny sprowadza jak gdyby uboczne działanie, dołączające się do niego i początkowo niezamierzone. Te uboczne rezultaty ściągają na siebie nasze zainteresowanie, rozszerzając ich zakres, a razem z nimi rozszerza się także sfera wartości, które w siebie wchłaniamy. Jednak i to rozszerzanie się musi w nas znaleźć odpowiedni podkład zaczątkowy. Przedstawiając sprawę w ten sposób, ucieka Kerschensteiner właściwie do pewnego przypuszczenia hipotetycznego, którego żadne doświadczenie nie może skontrolować. Można bowiem powiedzieć, że skoro pewien uboczny rezultat wzbudził w nas dla siebie zainteresowanie, to widocznie mieliśmy pewną dyspozycję dla tego zainteresowania; ale przecież nie o to idzie, aby z faktu doświadczalnego, jakim jest przeżycie zainteresowania, domyślać się *ex post* istnienia pewnej dyspozycji. Chcąc przyznać Kerschensteinerowi słuszność, trzeba by wiedzieć wpierw, nim zainteresowanie się zjawi, że taka dyspozycja już istnieje. Zaczątek bowiem indywidualnej struktury człowieka ma być głównym warunkiem umożliwiającym wyzyskanie dobra kultury dla jej rozwoju. A więc dyspozycja musi istnieć przed zjawieniem się samego zainteresowania. Tymczasem doświadczenie uczy nas czegoś odmiennego: to nie nasza utajona i dyspozycyjna struktura, o której jeszcze sami nic nie wiemy, odzywa się na głos pewnych wartości, które spotkaliśmy w dobrach kultury, ale dzięki działaniu tych dóbr na nas struktura ta się tworzy i wyrasta i z dóbr przenosi się na nas. Stykając się z nimi, czerpiemy z nich dla siebie wartości nie dlatego, żeby w nas przedtem istniało coś, co im potencjonalnie odpowiada, ale dlatego, że przez to zetknięcie się wytwarzają one w nas coś nowego, czego w nas dotąd nie było, czego przynajmniej nie odczuwaliśmy i nie znaliśmy z doświadczenia. W ten sposób kształcenie się nie jest głównie indywidualnie uwarunkowane procesem, a jego najważniejszą podstawą nie są warunki w nas złożone, ale jest ono także, i to przede wszystkim, uwarunkowane obiektywnie przez dobra kultury, na których się kształcimy.

Podobnie też nie zawsze zainteresowania są istotnym warunkiem kształcenia się; bywa też odwrotnie: często praca początkowo dla nas niemiła lub nawet wykonana pod przymusem staje się z czasem interesująca; wtenczas zainteresowanie jest rezultatem kształcenia się, a nie jego warunkiem.

Również druga droga, zmierzająca do tego, aby nieco osłabić indywidualistyczny charakter wykształcenia, ma pewne niedomagania. Nie jest ona bowiem logiczną konsekwencją podstawowych założeń całego systemu. Cóż z tego, że w dobrach kultury tkwią wartości społeczne, jeżeli warunkiem ich przeniesienia się na człowieka są jego własne zadatki intelektualne? Jeżeli tedy u niego nie znajdą się nawet zaczątki tendencji społecznych, to odpowiadające im wartości nie będą się mogły przenieść do duszy jednostki. Jest to zbyt optymistyczna hipoteza, że każdy człowiek ma w sobie dyspozycje społeczne. Znacznie prościej i tutaj byłoby przyjąć, że idee społeczne wytwarzają się w nas jako coś nowego, czego przedtem wcale nie było, zamiast trzymać się nieopartego na doświadczeniu założenia, że nasze przeżycia psychiczne odpowiadają jak rezonator na dźwięki wartości społecznych, mieszczących się w dobrach kultury, wskutek potencjonalnego i nieświadomego naszego podłoża. Bez wątpienia na rozwój naszej społecznej struktury wpływają też jej indywidualne warunki; przyznać się jednak musi, że zewnętrzne dobra stanowią zasadniczy i najważniejszy składnik kształcenia się, wobec którego indywidualne podłoże odgrywa tylko dodatkową rolę.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę i na to, że Kerschensteiner, przyznając, iż wykształcenie ogólne jest rezultatem zawodowego, skłania się do takiego urządzenia szkoły, aby wykształcenie zawodowe poprzedzało ogólne. Tę zasadę organizacji szkolnej usiłuje przeprowadzić pewien odłam szkoły pracy, mianowicie „produktywna szkoła pracy", która w praktyce była realizowana w Rosji sowieckiej. Jeśli jednak tą drogą ma się uzyskać rozbudowanie w nas dość obszernych i wielostronnych wartości i sprawności, to trzeba naukę tak urządzić, aby uczeń mógł przechodzić wiele rodzajów różnych zawodów. Przez taki udział w różnych gałęziach wytwórczości można uzyskać dość urozmaiconą wiedzę i sprawności i stać się „robotnikiem filozofem", jak tego pragnie Błoński[25]. Lecz widocznie takie odwrócenie porząd-

[25] Paweł Błonski (1884–1941) – rosyjski psycholog i pedagog, autor głośnej pracy *Trudowaja szkoła* (1919).

ku kształcenia, aby kształcenie zawodowe poprzedzało ogólne, nie da się w praktyce utrzymać, skoro później szkoła sowiecka przekształciła się na „uzawodowioną" szkołę, która całkowicie wyrugowała wykształcenie ogólne, a w ostatnich czasach zaczyna powracać znów do tego, że ogólne wykształcenie poprzedza zawodowe. Ten konkretny przykład wskazuje, na jak niepewną drogę wchodzi Kerschensteiner. Jeżeli jednak zatrzymamy dawny porządek kształcenia, czyniąc wykształcenie ogólne podstawą zawodowego, to mamy znacznie większe prawdopodobieństwo, że te zadatki i potrzeby naszego ducha, które rozniecilo w nas dość wielostronne wykształcenie ogólne, będą się upominały o swoje prawa także w czasie pełnienia przez nas zawodu i nie pozwolą na to, aby praca zawodowa wypaczała nas jednostronnie.

Przyjąwszy zasadę, że wykształcenie można zdobyć tylko przez zawód, i nadając mu indywidualistyczny charakter, Kerschensteiner idzie dalej po tej samej drodze. Poucza on nas bowiem, że zawód zawsze jest „powołaniem". Praca spełniana w nim jest pracą, do której jednostka właśnie się nadaje dzięki posiadaniu odpowiednich indywidualnych uzdolnień. To uzdolnienie do pewnej pracy nie tylko jest różne u różnych ludzi, ale nie jest też ono zawsze jednakowe przez całe życie tego samego człowieka. Kerschensteiner nazywa je często powołaniem wewnętrznym. Jak nasz ustrój psychiczny podlega w ciągu naszego życia różnym fazom rozwojowym, tak też owo powołanie wewnętrzne rozwija się, przebiegając dość prawidłowe okresy. Można zauważyć, że małe dziecko nie jest jeszcze zdolne do właściwej pracy i że spełnia ono pewne czynności, które w miarę jego wzrostu coraz bardziej przekształcają się w pracę. Należy zatem odróżnić inne czynności od pracy; wprawdzie praca jest czynnością, ale posiada ona pewne charakterystyczne właściwości, których innym czynnościom brak. Istnieją więc inne rodzaje czynności. Należy tu najpierw zabawa; jest to czynność dla samej czynności. Dziecko, bawiąc się, nie ma na oku żadnych wytkniętych celów, które by jego czynności zabawowe miały osiągnąć. Jeżeli zabawa ma mimo to pewne cele, jak np. rozwinięcie sprawności i zręczności ruchowych, to jednak myśl o doskonaleniu swych ruchów jest dla dziecka obca. Ten zabawowy okres życia oparty o „powołanie do zabawy" trwa zdaniem Kerschensteinera mniej więcej do 7-go roku. W następnym okresie, trwającym do 14-go roku życia, przeważa inny rodzaj czynności. Są tu zajęcia. Teraz istnieje już pewien świadomie wytknięty

cel, np. skonstruowanie pewnego wytworu technicznego, lecz jeszcze pełne wykończenie tego wytworu nie jest uznawane za istotną sprawę czynności. Przy tym pracującemu nad nim towarzyszy myśl o samym sobie, o własnej potrzebie działania. Zajęcia mają charakter egocentryczny, gdyż wzgląd na samego siebie jest tu dominujący. Pośrednie poniekąd miejsce między zabawą a zajęciami zajmuje sport. W sporcie zjawia się cel, jest nim bowiem zdobycie rekordu; nie jest to jednak jakiś cel obiektywny, mający charakter przedmiotowego wytworu, gdyż jest nim dotarcie do możliwie wysokiego stopnia wprawy i sprawności. I dzięki niemu właśnie sport ma zarówno rysy zabawy, jak zajęć. Wreszcie ostatnim i najważniejszym rodzajem czynności jest właściwa praca. Jej cechą jest nie tylko to, że dąży ona do realnego uzyskania celu, a więc pewnego wytworu, ale przede wszystkim to, że idzie tu o jego wykończenie. Wykończenie polega na tym, że wytwór uzyskuje wewnętrzną zwartość; nie ma w nim części niezgodnych i skłóconych ze sobą lub też zbędnych. Posiada on tylko to, co potrzeba, co wewnętrznie do siebie należy. Tej zwartości zawdzięcza on swój wewnętrzny sens. Aby uzyskać zwartość wytworu, pracujący musi siebie kontrolować; sam zapał i ślepe oddanie się czynnościom pracowania jeszcze nie osiągną należytej postaci wytworu, toteż tylko taka praca, która dba o wykończenie wytworu, ma znaczenie dla kształcenia. Te dziedziny pracy, które pozwalają samemu uczniowi przekonywać się o stopniu wykończenia swoich wytworów, mają szczególniejsze znaczenie w procesie kształcenia. Kerschensteiner zalicza do nich prace techniczne i warsztatowe, prace laboratoryjne, np. chemiczne i fizyczne, prace matematyczne, rysunek konstrukcyjny, a także tłumaczenie z języków klasycznych. Mniej nadają się do tego celu inne prace związane z naukami humanistycznymi. Wytwór należycie wykończony posiada „wartość wykończenia"; jest to osobny rodzaj wartości, który odgrywa zasadniczą rolę w kształceniu przez pracę. Wykończenie może mieć jeszcze różne stopnie i posługując się nim jako środkiem pedagogicznym, nie zawsze powinniśmy dążyć do tego, aby uzyskać najwyższy stopień jego doskonałości. Doskonałość wytworu nie może być dla nas celem; idzie raczej o to, aby pracujący doprowadził jego wykończenie do takiego stopnia, na jaki go tylko stać w pewnym okresie rozwoju. Stąd praca staje się pewnym przymusem wobec samego siebie; wymaga bowiem od nas opanowania siebie; dlatego czasami mówi o niej Kerschensteiner jako o „ascezie". W imię tej ascezy pracujący

musi powstrzymywać swój rozpęd działania dla samego wyładowania się, musi sobie odmówić niezasłużonych pochwał za nie dość wykończone dzieło, musi w jego brakach szukać bodźca dla dalszego wspinania się ku górze. Jest to praca przezwyciężająca i przewyższająca samego siebie, zupełnie różna od dyletantyzmu, do którego prowadzi poprzestawanie na zajęciach.

Przyznając pracy takie ascetyczne rysy, Kerschensteiner potępia stanowczo wszelkiego rodzaju naukę opartą na samoczynności. Bezwzględna aktywność, pojmowana jako nieskrępowane działanie jednostki, które ona spełnia, nie bacząc na cel, jako subiektywne wyładowanie własnej energii, nie jest czynnikiem kształcącym. Nie towarzyszy jej bowiem ocena własnych wytworów i ich krytyka i dlatego samoczynność nie wznosi nas ponad samych siebie i nie przyczynia się do rozwoju osobowości. Szkoła, która trwa w stosowaniu tak rozumianej samoczynności, nie jest wcale szkołą pracy, ale szkołą zabawy lub zajęć. Stąd też Kerschensteiner jest przeciwnikiem tych wszystkich, którzy jak Gaudig głoszą kult „twórczego dziecka" lub hasło szkoły pozbawionej autorytetu. Do wolności bowiem i własnej autonomii dochodzi się tylko przez obce wzory i przez istotne dobra kultury, przez ich autorytet, a więc przez heteronomię. Nie można więc w wychowaniu hołdować jednostronnej zasadzie nieokiełznanej wolności, ale trzeba przeprowadzać dziecko od umiarkowanego przymusu ku autonomicznej swobodzie, polegającej na umiejętności kierowania sobą.

Wytwory pracy mają swe własne wewnętrzne prawa – i badanie, czy w pracy uczyniliśmy im zadość, powstrzymuje wyładowywanie się naszego subiektywizmu. Zestawiając nasz wytwór ze światem obiektywnym, przekonywamy się, o ile zdołaliśmy spełnić te własne prawa naszych wytworów. Dzieje się to zarówno przy wytworach natury technicznej, jak teoretycznej, estetycznej lub społecznej. Wprawdzie w każdym z nich inne ich prawa, różniące się co do swej treści, nadają im zwartość; nie są one jednak różne co do swej doniosłości wychowawczej. Dlatego też Kerschensteiner nie zgadza się na ostre odgraniczanie od siebie pracy fizycznej i pracy umysłowej. Wprawdzie pierwsza ma na celu przekształcenie świata materialnego i jej wytwory nabierają sensu od praw natury, podczas gdy druga dąży do uzyskania pewnych jednolitych całości, posiadających wewnętrzną zwartość, która podlega prawom logicznym, moralnym i estetycznym. Nie istnieje jednak praca czysto fizyczna, która mogłaby się obejść bez pomocy pracy umysłowej, ani też praca czysto umysłowa bez fizycznej. Istnieją

tylko prace, w których ma przewagę czasami strona fizyczna, czasami umysłowa. Ruchowa natura dziecka wskazuje, że powinna przeważać u niego praca fizyczna nad umysłową. Dlatego za najodpowiedniejszy środek wychowania w szkole początkowej, a nawet średniej, uważa Kerschensteiner warsztatową pracę ręczną.

Praca we właściwym znaczeniu, mająca charakter ascezy, nie jest jednak dziecku od razu dostępna. Widzieliśmy, że jest ona dość późną fazą rozwoju jego czynności. Jakże więc można jej użyć jako powszechnej zasady wychowawczej? Na pytanie to odpowiada Kerschensteiner następująco: Czynności, rozwijając się, przechodzą od zabawy, sportu i zajęć do pracy. Należy tedy tak urządzić naukę, aby trzy pierwsze rodzaje czynności stały się narzędziami właściwej pracy. Będzie tak wtenczas, gdy szkoła nie tylko będzie się posługiwała odpowiednimi czynnościami na każdym poszczególnym stopniu ich rozwoju i stworzy dla nich ujście, ale gdy równocześnie potrafi je wyzyskać celem przygotowania do następnej fazy rozwojowej. Tę zasadę przygotowania do wyższego okresu rozwoju i przez to pewnego wyprzedzania go pragnie Kerschensteiner przeprowadzić w całej organizacji szkolnej. Tak więc okres zabawowy ma nie tylko służyć dla wyżycia się dziecka w zabawie, ale też dla rozwoju różnych jego sprawności i zręczności. Podobnie faza o przewadze zajęć powinna być użyta dla ćwiczenia namysłu nad środkami i nad celem pracy, dla teoretycznego i estetycznego wykończenia go. Kiedy wreszcie egocentryczne zajęcia poczną się przekształcać w pracę heterocentryczną, trzeba przeprowadzać ucznia od prac o charakterze rzeczowym do również heterocentrycznych celów, ale o charakterze altruistycznym i społecznym. W ten sposób zbliżamy się stopniowo do społecznego i moralnego charakteru pracy.

Zabawa, zajęcia i praca są dla Kerschensteinera stopniami wewnętrznego powołania. A kształcenie ma się na nim oprzeć, aby w ten sposób uzyskać budowę osobowości człowieka. Wewnętrzne powołanie jest więc dla niego „podstawową normą" kształcenia. U każdego człowieka ma ono indywidualną postać, przy czym nasze wewnętrzne powołanie może się dostosowywać do jakiegoś idealnego obrazu pracownika zawodowego. Jakikolwiek jest ten zawód, to w każdym razie stanie się on dla nas niemożliwy do osiągnięcia, kiedy nam brak chociaż zaczątkowego podłoża w formie wewnętrznego powołania. Tak np. młoda dziewczyna, która w potencjalnej formie stanowi materiał fizyczny i duchowy na dobrą matkę, może się nią

stać w istocie w swych realnych czynnościach. Może się zaznajomić z zasadami pielęgnowania dziecka i wychowania go i nauczyć się właściwego obchodzenia się z nim. Znajdzie ona nie tylko zadowolenie w spełnieniu swego powołania, ale też wykończenie swej osobowości jako idealnej matki, wzorując się na pewnym idealnym obrazie, który jakąś drogą w niej powstanie. Jeżeli natomiast nie ma w niej ani śladu podłoża dla tego powołania, to żadnymi środkami ani przez żaden wysiłek nie potrafi ona dojść do tego celu. I tu także podkreśla Kerschensteiner indywidualną stronę zawodu i powołania.

Zdawałoby się, że ten nacisk położony na indywidualizm zawodowy staje w sprzeczności z uznawaniem obowiązku i potrzeby jego poczucia. Indywidualizm ten przecież musi sprzeciwiać się takim naszym czynnościom, które nie są zgodne z naszym powołaniem, a które na nas mogą nakładać nasze obowiązki. Kerschensteiner jednak jest innego zdania. Sądzi on, że wymagania stawiane nam przez obowiązek są często związane pośrednio z naszymi tendencjami indywidualnymi przez stosunek środków do celu. Często to, czego od nas żąda obowiązek, jest środkiem prowadzącym do tego, co stanowi treść czynności zgodnych i wypływających z naszego wewnętrznego powołania. Wtenczas dzięki temu związkowi nasze indywidualne zainteresowania przenoszą się na nasz obowiązek. Jest tu jednak jeszcze inna droga ocalenia obowiązku przed indywidualizmem. Spełniając czynności wypływające z naszego powołania, spotykamy się z dobrami kultury mieszczącymi w sobie pewne obiektywne wartości ogólnie uznawane i mające charakter ogólnoludzki. Wartości te znajdują w nas oddźwięk dzięki temu, że i my obok natury indywidualnej posiadamy też naturę ogólnoludzką. W tym budzeniu się w nas wartości ogólnoludzkich widzi Kerschensteiner początek zjawiania się poczucia obowiązku: czujemy, że powinniśmy się im oddać, chociażby to oddanie się ograniczało naszą naturę indywidualną. Tak więc idea humanitaryzmu jest tu także czynnikiem uzasadniającym możliwość zjawienia się odczucia obowiązku wbrew indywidualizmowi. Bez względu na to, jaka jest droga jego zjawienia się, czy dzieje się to dzięki stosunkowi środka do celu, czy też dzięki naszej naturze ogólnoludzkiej, w każdym razie powstaje on od wewnątrz i nie może być narzucony od zewnątrz. Ma on zawsze autonomiczne pochodzenie i ostatecznie wywodzi się z wewnętrznego powołania.

Właściwa praca, która ma znaczenie wychowawcze, posiada zawsze charakter heterocentryczny i może być jeszcze bądź to czysto rzeczowa,

bądź też altruistyczna i społeczna. Wprawdzie czysto rzeczowa praca, jak np. techniczna, teoretyczna lub artystyczna, może nas skłaniać do stanowiska egocentrycznego, jednak broni nas zawsze przed tym zetknięcie się z innymi ludźmi. Zjawia się ono stale przy takiej pracy. Dzięki niemu odczuwamy jej społeczny charakter i jej moralne cele. Toteż kształcenie przez pracę powinno uczniowi uświadomić także te jej strony. Należy mu więc wskazywać i prowadzić go do zrozumienia wartości każdej pracy zawodowej dla innych. Trzeba uzyskać to, aby pracujący stracił z oczu egocentryczne cele swej pracy i pojmował ją jako heterocentryczny czynnik wiążący go z innymi. Ma on się świadomie oddawać na usługi społeczeństwa. Takie moralne pojmowanie pracy przez jednostkę jest ważnym środkiem dla podniesienia moralnego stanu całego społeczeństwa. Przez nie bowiem nie tylko jednostka wznosi sama siebie na wyższy poziom moralny, ale także całość, do której należy. Odwrotnie też, czysto egocentryczne pojmowanie pracy musi szkodzić całości społecznej, a tym samym musi też w ostateczności przynieść szkodę dla pracującego. Kerschensteiner, głosząc taką zasadę pracy, przemawia do nas jako wnikliwy polityk, który dostrzega w egoizmie zawodowym niebezpieczeństwo zarówno dla całości społeczeństwa, jak też poważną groźbę szkód moralnych i materialnych dla samego zawodu. Istotnie, nie trzeba było czekać zbyt długo na spełnienie się tej groźby: klęska partii politycznych, które głosiły egocentryzm zawodowy, i upadek pracy pojmowanej egoistycznie już są widoczne za naszych czasów. Jakiego użyć środka wychowawczego, aby egocentryczne tendencje pracy zostały przemienione na heterocentryczne? Kerschensteiner widzi go w pouczeniach i wyjaśnieniach rozumowych i teoretycznych, które uczniowi może dać nauczyciel. Lecz jeszcze ważniejszym środkiem natury praktycznej są głoszone przez niego zespoły pracy. Uczniowie pracujący w zespołach uświadamiają sobie przez swe konkretne doświadczenie fakt, że pracuje się dla drugich, że myśl o sobie musi ustąpić miejsca myśli o innych. Dlatego to zespoły pracy odgrywają tak ważną rolę w jego systemie pedagogicznym.

Oto mamy krótki przegląd celów i środków wychowania w systemie Kerschensteinera. Zawiera on jedynie szkic jego głębokich dociekań i pomysłów. Szkic ten z natury rzeczy nie może oddać wszystkich momentów, które na każdego studiującego jego dzieła wywierają wpływ nie tylko niezmiernie pobudzający, ale i sugestywny. Krótki obraz bogactwa jego myśli ma na celu ułatwić czytelnikowi głębsze wniknięcie w pojęcia i zasady pedagogiczne, przedstawione w obecnym dziele.

Ellen Key

Izabela Moszczeńska

Przedmowa tłumaczki do III wydania[26]

Minęło ćwierć wieku od chwili, gdy Ellen Key pisała swą książkę, a w ciągu tego ćwierćwiecza ludzkość przeżyła tak epokowe wstrząśnienie, że najmniej jeszcze drugie tyle czasu upłynie, zanim zdoła zestawić i zesumować wszystkie wyniki, wszystkie zyski i straty, jakie jej przyniosła nowa era, zrodzona z gruzów i popiołów przedwojennego świata.

Z czasem pokolenia wyrosłe po wojnie mówić będą o tym zaginionym świecie tak, jak my dziś mówimy o starożytnym Egipcie lub klasycznym Rzymie. Wszystko wokoło nas, a niemal wszystko i w nas samych tak się zmieniło, że przedwojenne prawdy nie znajdują niekiedy żadnego zastosowania w powojennym życiu. Niejedna książka, która ongi była objawieniem, mogła się dziś stać tylko już interesującym historycznym zabytkiem.

Tylko w bardzo ograniczonej mierze stosuje się to i do książki Ellen Key. Wprawdzie współczesny czytelnik z łatwością zauważy i te ustępy, gdzie bieg rozumowania – zarówno w swych punktach wyjścia, jak i argumentach – starczy za datę jej narodzin. Stwierdzi też zapewne cały szereg pomyłek i złudzeń, które nie wytrzymały próby historycznego doświadczenia. Są w niej jednak i takie prawdy niezmienne, których doniosłość dziś dopiero ujawnia się w całej pełni, zagadnienia, które – aktualne na przełomie wieków – obecnie stały się wprost palące.

Myliła się, gdy w noc sylwestrową, słysząc uderzenie dwunastej godziny, twierdziła, że oto zaczyna się wiek nowy, a będzie on „stuleciem dziecka". Dotychczas nie tylko nie ziścił on pokładanych w nim nadziei, lecz stworzył takie piekło cierpień dziecięcych, o którym u schyłku ubiegłego stulecia najczulsze dla niedoli dziecięcej serca – tak samo jak autorka niniejszej książki – nie miały wyobrażenia. Czyż wówczas przeczuwał ktokolwiek z reformatorów wychowania,

[26] [w:] E. Key, *Stulecie dziecka*, wyd. 3, „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych", t. 14, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928, s. 5–10.

że znajdzie się w Europie kraj, gdzie chmary bezdomnych dzieci, tułające się po drogach, staną się plagą i klęską powszechną, żywą pomstą za zdeptanie i zburzenie świętości gniazd rodzinnych?! Czy Ellen Key przypuszczała, że do tego strasznego nieszczęścia dojdzie ludzkość po obwieszczeniu zagłady tych potęg złowrogich, którym i ona przypisywała początek wszelkiego zła, dręczącego świat dziecięcy: kapitalizmu, klerykalizmu i militaryzmu?

Ellen Key patrzała na świat oczami pozytywisty, wyszkolonego na naukach przyrodniczych. W teorii ewolucji widziała klucz do rozwiązania zagadnień życia, w siłach przyrody zbawczą i twórczą moc, objawiającą się u człowieka w postaci wrodzonych instynktów, a wyzwolenie tych instynktów z więzów, jakie im narzucała współczesna spaczona cywilizacja, miało wieść prostą drogą do udoskonalenia gatunku ludzkiego, do „nadczłowieka". Od Darwina do Nietzschego prowadził szlak jej myśli. Ogniwem w długim łańcuchu przemian między zamierzchłą przeszłością geologicznych epok a apoteozą człowieczeństwa w świetlanej a odległej przyszłości, miało być owo wymarzone, upragnione „stulecie dziecka"; twórczą potęgą, która zrealizuje jej ideał – instynkt rodzicielski, a macierzyński przede wszystkim. Wierzyła, że poparty świadomością wielkiej odpowiedzialności wobec nienarodzonych pokoleń, stanie się on dla człowieka dźwignią udoskonalenia. „Kochajcie kraj dzieci waszych! Miłość ta niechaj będzie waszym szlachectwem – nieodkrytą krainą poza najdalszymi morzami", wołała z Zarathustrą i te słowa Nietzschego wzięła za motto swej książki.

Dziś inaczej patrzymy na siły przyrody, na rolę instynktów, na cywilizację. Wiemy już, że rozpętanie instynktów nie do uszlachetnienia, lecz do zdziczenia prowadzić może, że nie można liczyć na to, by najsilniejszymi okazały się zawsze instynkty twórcze i brały górę nad niszczycielskimi, że cywilizacja współczesna jest wynikiem ewolucji rodzaju ludzkiego, ewolucji, która kształtowała obyczaje, utrwalała tradycje, wytwarzała pewne formy bytowania, zabezpieczające zdobycze dawne, torujące drogę do nowych. Ona stworzyła rodzinę, naród i ideały moralne i religijne, które stawały się przewodnikami, chroniącymi naturę ludzką od wykolejenia i trzymającymi na wodzy ślepe żywioły instynktów. Cywilizacja jest tym dla ludzkości, czym wychowanie dla jednostki, a Ellen Key rozumie znaczenie wychowania i silniej, niż ktokolwiek wierzy w jego dobroczynną potęgę.

Wielokrotnie powtarzała, że żadne reformy nic nie zdziałają dla szczęścia ludzkości, jeśli ludzie pozostaną tacy sami, jak są. Człowieka nowego kształtować, człowieka doskonalić potrzeba, a świat stanie się szczęśliwszym i lepszym.

Wielką jej zasługą pozostanie zawsze, że usiłowała zbudzić sumienie rodzicielskie w swoich współczesnych, że otwierała im oczy na ciężką odpowiedzialność, jaką się obarczają, budząc do życia jednostki obarczone ciężką i złowrogą spuścizną własnych grzechów, że najszczytniejszym powołaniem kobiety jest macierzyństwo: „Jeśli bowiem istnieje pole, które stokrotnie należy obsiewać, aby dziesięć razy zebrać, to tym polem są dusze własnych dzieci".

Czyż potrzeba dowodzić, że dziś właśnie słowa te mają dźwięk dzwonu alarmowego na trwogę! Rozbicie ognisk domowych, rozprzężenie węzłów rodzinnych, wyrwanie nowoczesnej, powojennej kobiety z jej tradycją uświęconego posterunku pracy obywatelskiej u podstaw, tj. u kolebki, z której wyrasta nowe pokolenie narodu – grozi nieobliczalnymi klęskami, które tak trafnie oceniała i przewidywała autorka *Stulecia dziecka*. Na szczególną uwagę zasługują rozdziały bezpośrednio wychowaniu poświęcone. Ellen Key rozumiała duszę dziecięcą, wiedziała, że ona tylko w promieniach miłości rodzinnej rozkwitać może, toteż ostrzegała przed wychowaniem masowym, ścierającym kiełkującą indywidualność ludzką do przepisowej miary przeciętności. Stąd jej krańcowe, niezłomne przeciwstawianie się wychowaniu szkolnemu, rażące i nieuzasadnione przed 20 laty, lecz dziś może stanowiące pożądaną przeciwwagę dla kierunku współczesnego, dla owego całkowitego ogarnięcia życia dziecka przez szkołę, kierującą nie tylko nauką, lecz zabawą i wypoczynkiem, normującą życie koleżeńskie – a nie zostawiającą ani chwili czasu dla życia domowego i stosunków rodzinnych.

Wiele indywidualnych poglądów Ellen Key na wychowanie znajduje wyjaśnienie w tym wychowaniu, jakie sama odebrała. Oto szczegóły biograficzne, które mi przesłała przed 20 laty wraz z pozwoleniem na przekład jej książki:

Urodziła się w 1849 r. w Småland w południowej Szwecji. Ojciec jej był obywatelem ziemskim, przez żonę, z domu hrabiankę Posse, spokrewnionym ze szwedzką arystokracją. Wychowanie jej odbywało się w domu, w wiosce rodzinnej, którą ukochała namiętnie. Nie uczęszczała nigdy do żadnej szkoły; kształciła się wyłącznie sama,

a żywa księga przyrody i bogaty księgozbiór jej ojca stanowiły dla niej wyłączne źródło wiedzy. Oprócz studiów własnych zajmowała się pracą nad oświatą ludu. Uczyła dzieci wiejskie w majątku ojca, a dla dorosłych założyła wypożyczalnię książek. Dopiero, mając lat 19, zetknęła się z życiem wielkomiejskim, gdyż ojciec jej został posłem do parlamentu i wraz z rodziną spędzała zimy w Sztokholmie. Wtedy zaczęła się pod kierunkiem ojca zaznajamiać ze sprawami publicznymi i w tym czasie rozpoczęła działalność literacką, pisząc artykuły do miejscowych czasopism.

Gdy miała lat 30, musiała zabrać się do pracy zarobkowej, gdyż skutkiem przesilenia w rolnictwie i nadmiernej ofiarności na cele publiczne ojciec jej stracił majątek. Prowadziła w Sztokholmie szkołę, udzielała lekcji, lecz przede wszystkim poświęcała się pracy pisarskiej. Odbyła też liczne podróże, w ciągu których poznała Anglię, Francję, Niemcy i Włochy. Znając doskonale język niemiecki, przemawiała, wygłaszała odczyty publiczne w Wiedniu i Berlinie, umieszczała artykuły w prasie – propagując swoje idee. Jej artykuł, wygłoszony w Wiedniu, pt. *Missbrauchte Frauenkraft* – wywołał wielkie wrażenie i żywe spory. Zdaniem Ellen Key takim „trwonieniem" jest ciężka praca zarobkowa kobiet, rozbijająca ognisko rodzinne i krzywdząca dzieci, skazująca je na bezdomność i opuszczenie. W związku z tym, był artykuł o *Pracy i przestępstwach dzieci*, który w swoim czasie obiegł całą prasę niemiecką, a potem włączony został jako jeden z rozdziałów do *Stulecia dziecka*.

„Trwonienie sił kobiecych" i za granicą i u nas zwróciło przeciw niej opinie feministek, choć bez wątpienia Ellen Key należała do kobiet najbardziej „emancypowanych" swego czasu, emancypowana tak dalece, że w naśladowaniu mężczyzn i współzawodnictwie z nimi widziała nie wywyższenie, lecz pokrzywdzenie kobiety, która powinna sama dla siebie torować drogi odrębne. Udział kobiet w życiu publicznym uzasadniała tą właśnie odrębnością i twierdziła, że opieka nie tylko ojców narodów, lecz i matek jest krajowi potrzebna.

Tu nawiasem zauważyć warto, że reakcja przeciw feminizmowi, pojętemu jednostronnie, jako zupełne zrównanie z mężczyzną, bez uwzględnienia i należytego uszanowania odrębnych cech indywidualności kobiecej, ma gorące rzeczniczki i w obecnej epoce. Najwymowniejszą z nich jest Nina Lombroso, córka głośnego pisarza, doktorka medycyny i autorka dzieła o *Duszy kobiecej* oraz *Kobieta w walce życiowej*.

Ellen Key zmarła w późnym wieku, zaledwie parę lat temu. Kobieta, przejęta tak głęboką wiarą w zbawczą potęgę macierzyństwa, nie miała własnych dzieci, ale żyła dla cudzych. Należała do tych, w których młodzi znajdują „duchowych rodziców", obdarzonych „młodością wieczną, zdobytą w nagrodę wewnętrznej pracy rozwojowej".

Książka jej, pełna głębokich i trafnych uwag o naturze dziecka i jego duchowym rozwoju, rzucająca przede wszystkim bardzo jasne światło na to, co nazywamy wadami dziecka i co bywa przyczyną dramatów rodzinnych, może być i dziś jeszcze pożyteczna dla wszystkich wychowawców, ale nade wszystko dla rodziców. W każdej epoce i we wszelkich warunkach ojcowie i matki, w zrozumieniu powagi i doniosłości swej rodzicielskiej roli, szukać w niej mogą rad i objaśnień, ukojenia trosk i klucza do zawiłych zagadnień, które ich czoła zasępiają. Da im ona siłę do przezwyciężenia tych trudności, budząc wiarę w dziecko nawet w momentach, gdy ono najmniej im pociechy i chluby przynosi oraz zdolność przelania tej zbawczej wiary w słabą, wątłą istotkę, powierzoną ich opiece.

Przede wszystkim zaś pogłębi poczucie odpowiedzialności rodzicielskiej i ożywi pragnienie odnowienia świata przez uszlachetnienie typu ludzkiego.

Maria Montessori

Zofia Szybalska

Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech[27]

Na podstawie książki: Dr Maria Montessori: *Metoda pedagogii naukowej stosowanej w wychowaniu dzieci w Związku: „Casa dei Bambini"*.

Wiadomo powszechnie, że racjonalne wykształcenie powinno się oprzeć na obserwacji i samodzielnej pracy ucznia. Do tego dążą wychowawcy, którym dobro młodzieży leży na sercu. Jeżeli jednak balast pamięciowy usuwa się ze szkół, jeżeli przyzwyczaja się młodzież

[27] „Ruch Pedagogiczny", R. 1: 1912, nr 9, s. 172–174.

do samokształcenia i samorządu, to trzeba dla jednolitości kierunku rozpocząć już od najmłodszego wieku, od wychowania przedszkolnego. Powszechnie panującym systemem wychowania przedszkolnego jest system froeblowski. Przeciw niemu teraz zaczynają podnosić się głosy: nie liczy się z wychowaniem indywidualnym, lecz wszystkie zajęcia, zabawy wprowadza masowo jednakie. Pierwszą próbą zmiany wychowania przedszkolnego podjętą na wielką skalę są włoskie *casa dei bambini*. Zasadą ich jest wolność i praca. Swoboda ruchu, mówienia jest fizjologiczną potrzebą organizmu dziecka; znajduje ona ujście w zajęciach, które wymagają i obserwacji samodzielnej, i poruszania się. Ponieważ zatrudnienia są ułożone celowo, samo niewykonanie ich sprawia dziecku przykrość, kar więc nie potrzeba, a nagród także, bo nagrodami są wyniki pracy. Karność, porządek, mimo wolności, panują w zakładzie, bo czynność stwarza ład. Nauczycielka więcej obserwuje dziecko, niż uczy, nadaje kierunek pracy, ale w niej nie dopomaga. Celem wszystkich ćwiczeń jest wyrobienie: uwagi, pracowitości, dokładności, a nie nieruchomości, bierności, posłuszeństwa.

Dzieci zbierają się na 7 godzin: od 9 rano do 4 po p[ołudniu]. Plan dnia jest następujący: od 9–10 mycie, kąpiel, porządkowanie w salach, rozmowa o dniu poprzednim, od 10–11 zajęcia umysłowe; ćwiczenia zmysłów, nauka o przedmiotach, określanie nazwami, od 11–11½ gimnastyka ruchów ładnych, marszów, ukłonów, od 11½–12 posiłek, od 12–1 swobodna zabawa, od 1–2 zabawy, gry zbiorowe, ścieranie kurzu, od 2–3 praca ręczna, od 3–4 gimnastyka zbiorowa ze śpiewem, pielęgnowanie roślin, zwierząt.

Z planu widzimy, że każde z zajęć jest dobrane celowo. Podkładem znajomość uprzednia dziecka, badanie lekarskie, wiadomość o chorobach, o skłonnościach dziedzicznych. Podług sił fizycznych stosują się zajęcia. Pomiary antropometryczne, w odstępach czasu stałych przeprowadzane, wskazują postęp w rozwoju. Gimnastyka nie jest gromadną, przyrządów do niej bardzo niewiele, a te które są, nie narażają członków, nie natężają. Duży nacisk kładą tu na gimnastykę oddechową, aby dopomóc do prawidłowego rozwoju organów mownych.

Pielęgnowanie roślin, zwierząt przyzwyczaja do obserwacji życia, wskazuje na naturalny bieg w rozwoju, rozwija miłość przyrody, przezorność i cierpliwość w postępowaniu.

Zajęcia ręczne są przeważnie praktyczne, *slöjd* ma też na celu zaspokajanie i rozwój popędu twórczego dziecka, przy lepieniu więc

z gliny tworzą naczynia różnego kształtu, odpowiednio do tego, jak one rozwijały się w ręku ludzkim z postępem czasu, budują piece, domy itp. Te próby dziecięce przypominają swym kształtem pierwotne mieszkania ludzkie, naczynia itp., co byłoby i w tym wypadku potwierdzeniem znanego prawa biogenetycznego.

Największą jednak nowością w wychowaniu jest planowe kształcenie zmysłów. Dotyk więc wyrabia się przez obejmowanie palcami przy zamkniętych oczach skrawków papieru gładkich i szorstkich, materii różnych, metali, przedmiotów; dziecko poznaje ciężar przez ważenie w rękach; stopień ciepłoty przez zanurzanie rąk w wodzie różnej temperatury. Dla węchu i smaku przygotowane są flaszeczki ze znanymi dziecku płynami. Słuch kształci się za pomocą muzyki łatwej, ruchów rytmicznych, zabaw w rodzaju szukania przedmiotu według dźwięków fortepianu przyciszonych i głośnych lub odgadywania, skąd głos pochodzi. Najwięcej ćwiczeń i przyrządów jest dla wzroku. Dzieci mają dobierać według wielkości tabliczki jedno- lub różnobarwne bryły różnego kształtu, potem wkładać do odpowiednich foremek. Uczą się rozpoznawać kolory według tablic, pasemek wełny, układają według cieni, nawijają. Wyrabianie zmysłów ma wielką korzyść dla życia praktycznego; ludzie o silnej wrażliwości zmysłowej o wiele lepiej radzą sobie w życiu; i drugi cel osiąga się też przez takie kształcenie: dziecko bierze udział w swym wychowaniu, jest swym własnym nauczycielem.

Ćwiczenie zmysłów jest obserwacją, tworzy zasób pojęć konkretnych, te prowadzą do idei, do pojęć abstrakcyjnych. Kształt, wielkość, barwa ich nazwy nie są obce dziecku, stanowią raz na zawsze świat przez nie zdobyty.

Doświadczenie „domów dziecięcych" włoskich nauczyło, że dzieci o wyrobionych zmysłach bez porównania łatwiej i wcześniej uczyły się czytać i pisać, bo już w 4 i 5 roku same dochodziły do tego. Miały litery z drzewa, drugą serię takich samych płasko wyciętych na deskach dobierały i układały w formy, to znów kolorowały zarysowane kontury; potem zaczynały same kreślić litery na piasku, ugniatać z plasteliny, poznawać między porozrzucanymi trzymane w ręku. Odczytywanie słów łączyło się z pokazywaniem obrazków z podpisami. Dziecko poznawało przedmiot na obrazku, łączyło nazwę jego z podpisem, podpis przerysowywało, potem odszukiwało między innymi, dobierało podpisy do przedmiotów i bez trudu nauczyło się czytać i pisać.

Rachunki w zakresie 20 odbywają się też poglądowo na przedmiotach stosowanych do ćwiczenia zmysłów.

Metoda wprowadzona w *casa dei bambini* wymaga odpowiedniego przygotowania pedologicznego ze strony sił kształcących. Wcześniej przed ochronkami wzięto się do reformy seminariów i utworzono kursa psychologii doświadczalnej dla pedagogów. Wskutek tego praca mogła pójść od razu wydatnie.

Helena Koźniewska

Domy dziecięce systemu Montessori[28]

Mamy przed sobą książkę[29] nadzwyczaj ciekawą przez to, że jest ona jedynie owocem doświadczenia. Nie jest to żadna teoretyczna konstrukcja, ale raczej tylko prosty opis tego wszystkiego, co się dzieje i praktykuje w istniejących już od lat kilku zakładach wychowawczych dla dzieci od lat 3-ch do 6-ciu. Autorka książki jest nie tylko teoretykiem psychologii wychowawczej, lecz jednocześnie wychowawczynią z Bożej łaski, a system, który stworzyła i propaguje, o tyle tylko może owoce przynosić, o ile znajdzie równie uzdolnionych w tym kierunku, jak ona, wykonawców.

Pani Montessori jest z zawodu lekarzem-psychiatrą, praktykowała w szpitalu, a potem przez szereg lat prowadziła zakład wychowawczy dla dzieci umysłowo upośledzonych. W 1906 r. p. Montessori została powołana do zorganizowania w Rzymie, w dzielnicy robotniczej, domu dla dzieci w wieku lat od trzech do sześciu. Wtedy to w domu robotniczym, liczącym około 1000 mieszkańców, powstał dla 50-ciorga dzieci tychże pierwszy „dom dziecięcy", tak nazwany dlatego, że ideą przewodnią jego organizatorów było stworzenie typu „szkoły-domu" i utrzymanie najściślejszego związku między szkołą a rodziną. Od tego czasu „domy dziecięce" rozpowszechniły się we Włoszech, Szwajcarii i Francji, przy czym zostały zastosowane nie tylko do proletariatu, ale też i dla sfer mieszczańskich.

---

[28] „Dziecko", R. 1: 1913, z. 7, s. 413–416; z. 8, s. 484–488.

[29] M. Montessori, *Les case dei bambini*, Paris 1912.

Trzy są zasadnicze idee, na których p. Montessori opiera swój system wychowania przedszkolnego.

Przede wszystkim zasada wolności dziecka, po wtóre jego niezależności, po trzecie samowychowania i samokształcenia. Odnośnie do pierwszej zasady – wolności, to p. Montessori wychodzi z założenia, że obecna szkoła i życie zbiorowe dzieci opierają się na ich niewoli, na przymusie fizycznym, a wyrazem tego przymusu w szkole są… ławki, które M[ontessori] nazywa narzędziami tortury dziecka. Przede wszystkim więc usuwa ze swojej szkoły ten zewnętrzny wyraz niewoli – ławkę. Umeblowanie „domu dziecięcego" – to lekkie, łatwo przenośne małe stoliczki i krzesełka. Zresztą ławka jest tu zbyteczna, bo nie ma masowego nauczania, niepotrzebna więc przymusowa cisza i sztucznie osiągnięty spokój w klasie. Swoboda dziecka polega w „domu dziecięcym" na tym, że dziecko zajmuje się czym chce, a uwaga jego jest wskutek tego przeważnie czynna, nie zaś bierna, jak w naszych szkołach. Zadaniem nauczycielki jest tylko poddawanie materiału do zajęć. Ma ona być biernym obserwatorem przejawów psychicznych dziecka i ściśle stosować się do jego indywidualności. W gromadzie dzieci zajęcia prowadzą się w ten sposób, że kierowniczka zajmuje się kolejno małymi grupkami dzieci, pracując nad każdym dzieckiem z osobna. Po jakimś czasie takiej pracy opanowuje ona zupełnie swoją gromadkę i teraz, jeżeli w klasie panuje spokój i cisza, to nie dzieje się to z przyczyn fizycznych – unieruchomienie dzieci w ławkach, ale z przyczyn natury moralnej – z woli dzieci. One wtenczas chcą uważać. Wolność stwarza tu czyn, a tym czynem jest zachowanie ciszy i spokoju podczas zajęć. Granicą wolności jest interes ogółu dzieci, a szkodliwe akty woli muszą być naturalnie tłumione. Dziecko musi się wcześnie nauczyć odróżniać zło od dobra.

W myśl drugiej podstawowej idei p. Montessori – uniezależnienie dziecka, autorka zaleca, aby dzieci od najmłodszych lat umiały sobie radzić w rzeczach odnoszących się do ich ubrania, mycia itp. Dlatego też w „domu dziecięcym" trzyletnie maleństwa uczą się zapinać guziki, smarować buty, wiązać węzły, myć się, czesać itd. Im mniej dziecko zależy od otoczenia, tym jest wolniejsze.

Trzecią zasadę – samokształcenia dziecka, przeprowadza autorka bardzo konsekwentnie. Przede wszystkim przyczynia się do samokształcenia dziecka – nauczycielka, której zadaniem jest brać jak najmniejszy udział w pracach dziecka. Dziecko ma dochodzić do poznania własną pracą, a materiał dydaktyczny jest u p. Montessori tak

właśnie dobrany, że [daje] dziecku jak największe pole do samokontroli. Wskazówki nauczycielki mają być krótkie, proste, przystępne.

Powyższe trzy zasady p. Montessori są stosowane przez nią w „domach dziecięcych" z całym zapałem i wiarą i przynoszą w praktyce znakomite rezultaty.

P. Montessori kładzie główny nacisk na kształcenie zmysłów i przeprowadza je z całą drobiazgowością, a przeważnie metodami stosowanymi w zakładach dla idiotów. Zdaniem jej dzieci normalne, w ten sposób kształcone i przygotowywane, mogą rozpocząć naukę czytania i pisania znacznie wcześniej, niż się to obecnie dzieje, a mianowicie już w czwartym roku życia. Rzeczywiście, pięcioletnie dzieci z tych zakładów piszą i czytają tak, jak dzieci po ukończeniu pierwszej klasy szkoły ludowej. W ogóle Montessori przypisuje umysłowi dziecka 3–6-letniego znacznie większy rozwój i możność pracy, niż się to powszechnie sądzi. Rozwój ten stara się ona jeszcze pobudzić odpowiednią kulturą umysłową, więc przede wszystkim, jak wspomniano, kształceniem zmysłów, a po wtóre kształceniem zdolności czysto rozumowych. Montessori, sama wielka intelektualistka, wierzy w potęgę ducha ludzkiego i stara się budzić ją w człowieku od lat najmłodszych. Jednakże całość metod, jakie M[ontessori] stosuje w wychowaniu przedszkolnym, daje wrażenie ogólne formalizmu i chyba tylko nadzwyczajny dar wychowawczy p. Montessori potrafi wlać życie w te suche formy nauczania, które ona stosuje.

Jak wspomnieliśmy, pierwsze „domy dziecięce" zostały założone w Rzymie dla dzieci proletariatu jako „całodzienne przytułki". Dziecko przebywa tam w zimie osiem, a w lecie dziewięć godzin. Jest to więc istotnie szkoła-dom, miejsce codziennego prawie pobytu dziecka.

Zajęcia dzielą się tam na następujące działy:

1) ćwiczenia z życia praktycznego;
2) ćwiczenia gimnastyczne i gry;
3) ćwiczenia zmysłów;
4) praca ręczna.

Ćwiczenia z życia praktycznego obejmują wspomnianą już naukę ubierania się, mycia, sprzątania itp.

Ćwiczenia gimnastyczne odbywają się przeważnie bez przyrządów lub na bardzo nielicznych i prostych. Gry i zabawy prowadzone są podobnie jak w ogródkach freblowskich.

Ćwiczenie zmysłów stanowi główne zadanie, które sobie p. Montessori postawiła w wychowaniu przedszkolnym. Poświęca się też temu przeważną część dnia dziecka w szkole i to z całą pedantyczną systematycznością w sposób wysoce formalistyczny. Pani Montessori używa w tym celu ogromnego aparatu środków dydaktycznych, które wybrała pośród materiału, stosowanego przez siebie w zakładach dla idiotów. Twierdzi ona, że stosowanie u dzieci normalnych pewnych metod, które istnieją dla uwstecznionych daje nadzwyczajne wprost rezultaty.

Przyjrzyjmy się pokrótce tym metodom. P. Montessori kształci każdy zmysł oddzielnie, z możliwym wykluczeniem w danym momencie reakcji innych zmysłów. Tak więc zmysł dotyku i zmysł mięśniowy kształci za pomocą dotykania papierów, tkanin różnej chropowatości i grubości, za pomocą rozpoznawania kształtu przedmiotów, za pomocą ważenia na ręku, a wszystko to odbywa się przy zamkniętych oczach, w zupełnej ciszy.

Zmysł wzroku kształci się w różnych kierunkach. Tak np. dziecko uczy się odróżniać rozmaite wielkości, kształty, barwy za pomocą środków, które pozwalają mu od razu skontrolować samego siebie i które przeto prowadzą do samokształcenia. Są to więc np. cylindry o małych różnicach średnicy (0,5 cm.), które trzeba wkładać do odpowiednich otworów, lub sześciany, które należy ustawić jeden na drugim według wielkości, lub różne figury geometryczne, wyrobione z drzewa, a które dziecko musi wkładać do odpowiednich wyżłobień w drewnianej ramie, lub wreszcie będą to różne (64!) odcienia zasadniczych barw tęczy, które dziecko uczy się odróżniać i dobierać, układać według natężenia itp.

Na temat tych wszystkich ćwiczeń p. Montessori wprowadza różne gry, zagadki, a nawet rodzaj tańców i ruchów zbiorowych, gdzie każde dziecko reprezentuje np. jakąś barwę lub jakiś jej odcień.

Podobnie kształci się zmysł słuchu. Tu znów Montessori kładzie nacisk na dobroczynny wpływ kulturalny, jaki wywiera np. ćwiczenie dzieci w zachowaniu ciszy, co się traktuje jako oddzielną lekcję. Kierowniczka wprowadza wtedy dzieci w odpowiedni nastrój, każe im zachowywać się możliwie najciszej, spuszcza żaluzje u okien i z drugiego pokoju wywołuje najcichszym szeptem każde dziecko po imieniu, przy czym dziecko wywołane przychodzi do nauczycielki, starając się uczynić to jak najciszej. Ćwiczenia takie pobudzają ostrość słuchu i przyuczają do zachowywania ciszy i spokoju.

Praca ręczna w „domach dziecięcych" jest bardzo mało urozmaiconą. Z robót ręcznych wprowadzono tylko garncarstwo, budowanie domków z małych prawdziwych cegiełek, modelowanie z gliny, rysunki i kolorowanie. Dzieci mają też swoje zagonki, które uprawiają.

P. Montessori najpierw wprowadza naukę pisania, a potem dopiero uczy czytać. Uważa ona, że akt pisania jest łatwiejszy od aktu czytania.

Materiał dydaktyczny na pierwszym stopniu nauki pisania stanowią metalowe figury geometryczne, które pasują do odpowiednich otworów w płytce metalowej. Dzieci wyjmują z płytki owe tabliczki różnego kształtu i na podłożonym papierze obrysowują dany kształt w pustej przestrzeni płytki, po czym otrzymany kontur barwią kredkami: jest to wstępne ćwiczenie dla mięśni ręki. Dalszy materiał dydaktyczny to ruchomy alfabet drewniany i tekturowy oraz tabliczki z wymalowanymi literami. Dzieci poznają kształt liter za pomocą trzech zmysłów: zmysłu wzrokowego, zmysłu dotykowego i zmysłu mięśniowego. Następnie przechodzi się do nazywania, wymawiania i utożsamiania liter, a zaraz potem do układania najprostszych wyrazów za pomocą alfabetu ruchomego. Ostatnim stopniem nauki jest sam już akt pisania, który u dzieci 4-letnich następuje, według p. Montessori, po 4–6 tygodniach nauki, a u dzieci 5-letnich najwyżej po 4 tygodniach. Dzieci czteroletnie po 2,5 miesiącach nauki piszą pod dyktandem w zeszytach.

Dopiero po wyuczeniu pisma następuje nauka czytania, która odbywa się w „domach dziecięcych" w formie zabawy – loteryjki. Trzeba odczytać jakąś kartkę, ażeby dostać odpowiedni przedmiot lub móc wykonać polecenie, dane przez nauczycielkę piśmiennie – na kartkach. Dzieci odczytują te kartki po cichu, a o prawidłowości odczytywania sądzi się z wykonywanych przez dzieci czynności. Elementarzy nie używa się, a zamiast nich co najwyżej tablice obrazkowe z podpisami.

P. Montessori wprowadza też bardzo wczesną naukę arytmetyki, stosując wiele ciekawych, ale niespecjalnie nowych metod. Dzieci sześcioletnie liczą do stu, wykonywując w tym zakresie działania.

W podanym powyżej krótkim przeglądzie wyczerpaliśmy mniej więcej treść książki p. Montessori. Zastanówmy się teraz w paru słowach nad wartością propagowanych przez autorkę metod wychowawczych.

Wielką zaletą książki, którą mamy przed sobą, jest jej żywotność. Mówi nam ona o metodach, które już są stosowane w praktyce i które dają rezultaty. Porusza ona niezmiernie ważne kwestie zarówno dla naukowej, jak i dla praktycznej pedagogii. Najważniejszym bodaj jej punktem jest poruszony przez p. Montessori problemat wolności dziecka w szkole. Pani Montessori, jako wychowawczyni, wywiera na dzieci wpływ wprost magiczny i ten to właśnie cudowny dar wchodzenia w bezpośredni kontakt z duszą dziecka, ujawniony w książce, owiewa ją niewypowiedzianym czarem i poezją. Umiłowanie dziecka bije z każdego słowa tej ciekawej książki.

Roztrząśnijmy z kolei metody kształcenia, zalecane przez autorkę. Przede wszystkim trzeba położyć nacisk na fakt, że „domy dziecięce", przez p. M[ontessori] stworzone i opisane, są szkołami dla dzieci proletariatu. W zastosowaniu do sfer inteligentnych tracą one dużo na znaczeniu i wartości, gdyż te wszystkie metody forsownego rozwijania, które dla dzieci robotniczych mogą być ważne, dla dzieci sfer inteligentnych są zupełnie chybione, a przede wszystkim zbędne.

Jako przykład weźmiemy naukę czytania i pisania. Nie ulega wątpliwości, że w „domach dziecięcych" jest ona prowadzona przedwcześnie i dlatego musi się posiłkować tak skomplikowaną aparaturą środków, które potem byłyby zbyteczne. Poza tym sama metoda jako taka ma tę słabą stronę, że jest wybitnie analityczną. Dziecko czteroletnie zmuszane jest do pracy istotnie ponad siły: musi ono najpierw uczyć się rozpoznawać kształty oddzielnych liter za pomocą wzroku i dotyku, musi je obrysowywać, barwić, wymawiać, składać z nich wyrazy, wreszcie je pisać, a na koniec dopiero uczy się czytać – jednym słowem maleństwo to musi ciężko pracować nad materiałem suchym, abstrakcyjnym i jakże nudnym dla czteroletniego mózgu! Wszak te różnorakie litery z drzewa, z kartonu, z papieru – rysowane, malowane czy nalepiane – które dziecko musi na wszystkie strony i wszystkimi zmysłami opracowywać – wszak są one dla niego materiałem martwym, obcym, niczym niezwiązanym z jego interesami i potrzebami duchowymi. O ileż lepiej rozwiązuje kwestię nauki czytania i pisania metoda, którą tak pięknie przeprowadził w swym elementarzu Marian Falski. Tylko, oczywiście, nie dla dzieci czteroletnich! Pani Montessori stanowczo przecenia możność umysłową małych dzieci, obciąża je pracą ponad siły, dając zbyt wielką przewagę wykształceniu formalnemu. Natomiast za mało uwagi zwraca na rozwijanie pomysłowości i twórczości dziecka. Dzieci w „domach

dziecięcych" oprócz gliny żadnego innego materiału do rąk nie dostają i nic poza tym samodzielnie nie tworzą. Nie mają tektury, drzewa, wiórów, rafii! W ogóle praca ręczna traktowana jest po macoszemu. Podobnie się rzecz ma z obserwacją zjawisk przyrody.

P. Montessori nie mówi nam nic w swej książce o lekcjach przyrody, o wycieczkach przyrodniczych, o doświadczeniach robionych samodzielnie przez dzieci, a odnoszących się do najprostszych zjawisk fizycznych: dzieci wszak są urodzonymi przyrodnikami! Samo tylko formalne kształcenie zmysłów, dominujące w systemie p. Montessori, nie zastąpi twórczej obserwacji zjawisk przyrody, zarówno martwej, jak ożywionej. Co do kształcenia estetycznego i fizycznego, to trudno zrozumieć, czemu p. Montessori pominęła zupełnie tak ważny czynnik wychowawczy, jakim jest gimnastyka rytmiczna, która wszak tak świetne pod każdym względem przynosi rezultaty.

Ciekawym byłoby przeprowadzenie porównania szczegółowego między metodami „domów dziecięcych" a metodami ogródków freblowskich, ale to już przekracza ramy niniejszego sprawozdania.

Józefa Joteyko

Metoda Montessori i kształcenie zmysłów[30]

Metoda Montessori – to jedna z najpomyślniejszych prób zastosowania i zrealizowania metod pedagogicznych w wychowaniu. Często zadawano pytanie, czy pedologia doszła już do jakiegoś systemu edukacyjnego. W momencie obecnym jej rozwoju żądanie takie jest przedwczesne, co jednak nie wyklucza faktu, że pedologia stała się fundamentalnym oparciem dla licznych gałęzi wychowawczych, mianowicie:

1. W wychowaniu dzieci anormalnych zastosowanie wyników dociekań naukowych wydało świetne rezultaty;

2. W wychowaniu dzieci normalnych liczne reformy w metodach nauczania, oparte na pogłębionej znajomości dziecka, zawdzięcza się pedologii;

[30] „Dziecko", R. 2: 1914, z. 4, s. 225–228.

3. Ciągłe postępy w udoskonaleniu wykształcenia technicznego i zawodowego są również wynikiem znajomości naukowej upodobań i zdolności dzieci.

4. Wychowanie fizyczne zostało przekształcone, stosownie do praw wynikających z poznania natury dziecięcej. Jedna z najnowszych metod – metoda gimnastyki rytmicznej [Émile] Jacques Dalcroze'a[31], opiera się na zdolnościach muzykalnych i rytmicznych dzieci.

5. Szkoły, tzw. nowożytne, nowe, powstają dzięki ciągłym odkryciom pedologicznym.

6. System Montessori.

7. Szkoła przyszłości, która będzie „szkołą pedologiczną", całkowicie opartą na prawach, wynikających z gruntownej i głębokiej znajomości dziecka.

System Montessori jest więc jednym z pierwszych zastosowań metod pedologicznych w wychowaniu dzieci najmłodszych, mimo że w książce p. M[ontessori] wyraz „pedologia" nie był ani razu użyty. A przecież użycie języka naukowego uprościłoby i zapobiegło nawet używalności długich i zawikłanych terminów.

Przejdźmy teraz do wykładu o systemie p. Montessori. Autorka rozpoczyna pracę, wyjaśniając swój punkt widzenia. Jest ona stronniczką naukowej psychologii Fechnera i Wundta, systemu, który w pedagogice zaprowadził wiele głębokich przekształceń. We Włoszech do rozpowszechnienia tych nowych metod głównie się przyczynił antropolog Sergi. „Dzisiaj – powiada Sergi – odczuwa się nagłą potrzebę: należy odnowić metody wychowania i wykształcenia. Kto walczy w tej sprawie, ten pracuje nad odrodzeniem ludzkości". I dodaje: „Mierzenie głowy i objętości ciała nie należy zapewne do zadań wychowawcy, wszelako czynności te mają na względzie wychowanie, niemożnością bowiem jest wychować kogokolwiek, nie znając go bezpośrednio". Dzięki powadze Sergiego utrwaliło się przekonanie, że, o ile osobnik jest znany, sztuka jego wychowania wynika niejako drogą naturalną z tej znajomości. Uczniowie wypaczyli tę zasadę mistrza, tłumacząc ją w sposób zbyt dosłowny, czego rezultatem było całkowite pomieszanie pojęć o doświadczalnym badaniu ucznia i jego wychowaniu. Ponieważ pierwsze jest ścieżką, wiodącą

[31] Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) – szwajcarski pedagog, pionier zastosowania rytmiki w kształceniu muzycznym.

do drugiej, więc nazwę „pedagogiki naukowej" dano antropologii pedagogicznej. Za granicą szukano również nowych zadań dla antropologii i antropometrii, zamiast budować podwaliny pedagogiki naukowej. Postęp wzbudzał żywy ruch w nauce i w myśli, w sposobach, jakimi uczeni operowali w dziedzinie szkolnictwa, i był przyczyną, że nauczycielstwo wyrosło ponad przeciętny poziom. Szkoły pedagogiczne, wyższe, stworzone we Włoszech przez Credaro[32], szukały urzeczywistnienia tego ideału. Chcą one wysunąć pedagogikę z ram wydziału filozoficznego, gdzie stanowi jedną z wielu cząstek całości, chcąc wytworzyć fakultet niezależny, jak jest np. wydz. medyczny. Wydział pedagogiczny obejmowałby różnorodne nauki, śród których na pierwszym miejscu byłyby: higiena wychowawcza, antropologia pedagogiczna i psychologia doświadczalna. Credaro dążył do tego, aby reforma szkoły i metod nauczania została przygotowana w uniwersytecie. Ten sposób przekształcenia szkoły powoduje się zasadą połączenia sztuki nauczania z naukami doświadczalnymi, czego rezultat określony tworzyłyby wskaźniki praktyczne, czy pewne dane dla teoretycznego odnowienia pedagogiki.

Lecz przygotować nauczycielstwo – to za mało, trzeba jeszcze usposobić przychylnie szkołę do przyjęcia nowych idei.

Zasadniczą reformą, dla której powstała pedologia – jest ta, która pozwoli dziecku swobodnie przejawiać swą naturę. Dawna pedagogika wyczuła powagę tego zadania, żeby je zrealizować, trzeba było mieć do rozporządzenia nauki doświadczalne, które nam przekazało w darze ostatnie stulecie.

Ławka ilustruje jeden z największych błędów materialistycznej pedagogii naukowej, która wyobrażała sobie, że odbudowuje walący się gmach pedagogii szkolnej przy pomocy kilku czynników materialnych. Zmiany, poczynione w budowie ławki, odpowiadają najzupełniej postępowi metod nauczania. Niegdyś była to ławka zwykła, a na niej uczniowie stłoczeni. Dzisiaj zmieniła się: stosuje się do wieku ucznia, do długości jego nóg; można zmieniać dowolnie wysokość siedzenia; przestrzeń, dzieląca siedzenie od pulpitu, jest matematycznie obliczona, aby boczne skrzywienia kręgosłupa nie zniekształcały pleców dziecka. Aby uczeń był mocno osadzony w ławce i zmuszony do zachowania pozycji higienicznej i poprawnej, zaprowadzono specjalne systemy ławek, w których dziecko nie może uczynić żadnego

[32] Luigi Credaro (1860–1939) – włoski historyk filozofii i pedagog.

nieprzewidzianego ruchu; w oznaczonym momencie siedzenie takiej ławki opada, pulpit podnosi się, oparcie do nóg obraca się, pozostawiając uczniowi dosyć przestrzeni, aby mógł stanąć. Jest więc ta ławka prawdziwym przyrządem naukowym. Mimo to zdaje się, że niewiele czasu upłynie, a naprawimy błąd podstawowy, wywołany myślą o jej fabrykacji. Głównym celem ławki było przeciwdziałać bocznemu skrzywieniu kręgosłupa. Wszyscy bowiem uczniowie znajdują się w takich nienormalnych warunkach, że kręgosłup, centrum szkieletu, a więc to, co jest najbardziej stałego w naszym organizmie, ugina się i nie wytrzymuje poniżającego jarzma szkoły. Jeżeli uznamy, że uczeń pracuje w warunkach tak niezgodnych z normalnym rozwojem życia, że szkielet jego podlega skrzywieniu, czyż odpowiemy na to użyciem ławki ortopedycznej? Potrzeba nam nie mechanizmu ławki, mniej lub bardziej udoskonalonej, lecz zdobycia swobody. W klasie nauczyciel napycha wiadomościami głowy dzieci. Aby pracę tę wykonywać z powodzeniem, potrzebne mu jest unieruchomienie klasy, koniecznością jest również, aby nauczyciel mógł bez wysiłku udzielać nagan i nagród, narzucać taką lub inną postawę. W szkole współczesnej uczniowie są gnębieni za pomocą takich narzędzi, które paczą ciało i zmysł, jak: ławka, nagrody i kary. Używamy tych środków, aby poddać dzieci dyscyplinie unieruchomienia i milczenia.

Zofia Bogdanowiczowa

Znaczenie metody Montessori[33]

Modna do niedawna metoda Montessori spotyka obecnie wielu bardzo przeciwników mniej lub więcej uzasadniających swoje krytyczne stanowisko. Krytykowanie jest tym łatwiejsze, że popularność, jaką metoda Montessori zdołała u nas uzyskać, przejawia się do dziś dnia, raczej w przekazywanych wzajemnie ćwiczeniach – zmysłów,

[33] „Wychowanie Przedszkolne", R. 4: 1928, nr 6, s. 121–124; nr 7–8, s. 145–149.

przeważnie w odwzorowywanych pomocach naukowych, rzadziej zaś w sposobie odnoszenia się do tychże pomocy, a najrzadziej w ujęciu całokształtu metody, odniesienia się do dzieci i stworzenia nastroju, jaki był jednak w *casa dei bambini*.

Chcąc jednak racjonalnie przeciwstawić metodzie M[ontessori] inne metody, trzeba ją wpierw poznać dokładnie, aby te skarby wiedzy i uczuć, które nam przekazuje słynny pedagog-kobieta w swojej metodzie, nie zostały lekkomyślnie odrzucone. Montessori kocha dzieci, jednak na tej podstawie stwarza metodę nieraz błędną, ale przez tę podstawę wiecznie żywą i cenną.

Montessori żyje w końcu XIX stulecia, a tworzy w początkach w. XX. Praca jej zatem najbardziej intensywna przypada na okres będący pod wpływem nastroju stulecia dziecka i jest jego duchowym owocem.

Niezmiernie wykształcona, ukończywszy fakultet medyczny, będąc lekarzem kliniki psychiatrycznej, zwiedza w celach naukowych zakłady dla idiotów i dzieci anormalnie rozwiniętych. Praca ta skierowuje jej myśli na kwestię wychowania dziecka upośledzonego umysłowo.

W krótkim czasie przerzuca się, jeszcze jako dyletantka tego zakresu wiedzy, na wychowywanie dzieci niedorozwiniętych. Dwuletnia ciężka praca w zakładzie jest pierwszą, uprawniającą ją do wejścia na drogę pedagogiczną. Dla naukowego uzupełnienia wiedzy przechodzi wydział filozoficzny, a wykazując wybitne zdolności i dużą inicjatywę, zwraca na siebie uwagę świata naukowego, jak prof. Séguin, Pinel i inni.

Zamiarem Montessori było, po gruntownym przetrawieniu wiadomości zdobytych, poświęcenie się dzieciom normalnym. Zbieg okoliczności czyni jej zamierzenia jeszcze wcześniejszymi. Polecono jej mianowicie stworzenie i pokierowanie ochroną dla dzieci robotników, mieszkających w domach robotniczych, budowanych przez inż. [Edoardo] Talamo. Praca ta, ideowo w zupełności odpowiadając zamierzeniom Montessori, jest dla niej jakby stworzona.

Dziecko, nie zrywając kontaktu z domem, ma parę godzin dnia codziennego spędzać w osobnej sali, pod opieką fizyczną i moralną kierowniczki. Sala ta, zwana *casa dei bambini*, „dom dziecięcy", nastrojem nieodbiegająca od domu rodzinnego, ma być terenem naturalnego rozwoju dziecka – dla wyładowania energii i ukochania

pracy celowej, będącej jakoby pomostem między beztroską pierwszego dzieciństwa a żmudnym przymusem szkoły powszechnej.

Takimi są marzenia Montessori, przygotowaniem zaś, jak już wspominałam wyżej, ukończona medycyna i filozofia i praktyka dwuletnia nad dziećmi anormalnymi. Zasadą, którą się kieruje przy formowaniu „domów dz[iecięcych]", jest głębokie przekonanie, że najwyższym szczęściem człowieka jest poczucie i zdanie sobie sprawy z własnej siły wobec siebie i otoczenia.

Myśl ta towarzyszyć ma każdemu najdrobniejszemu szczegółowi w „domu dziecięcym", poczynając od otoczenia, w którym dziecko będzie spędzało znaczną część dnia, a kończąc na pracy umysłowej.

Pierwszym czynem Montessori jest odrzucenie systemu ławek szkolnych i zastąpienie ich łatwo przenośnymi stolikami i krzesełkami. Ławka swoją sztywnością i nieruchomością krępuje zewnętrznie żywą naturę dziecka, gdy tymczasem lekkie mebelki wymagają ostrożnego obchodzenia się z nimi, wywołując nakaz wewnętrzny pewnego opanowania ruchów w imię dobra ogółu i potrzeby otoczenia. Ruchy wtedy stają się celowe i przewidujące następstwa, ławka była i będzie nieruchoma mimo nieuważnych potrącań.

Na ścianach każe ona wieszać tablice na wysokości wzrostu dzieci, dla możności swobodnego wypowiadania się za pomocą rysunku kredkowego; nad tablicami wiszą obrazki i sceny z życia dzieci, na półkach, nad pudełkami z robótkami rozpoczętymi, dużo kwiatów w doniczkach i wazonikach, przy oknie akwarium z roślinami wodnymi i rybkami, w oknie klatka z ptaszkami!?

Personel „domu dziecięcego" stanowi kierowniczka (specjalna nazwa *Directrice* użyta dla zaznaczenia jej zadania w wychowywaniu dzieci), dalej doktór i dozorca domu.

Regulamin w *casa* obejmuje szereg przepisów, odnoszących się do rodziców dzieci głównie. Wiek przepisowy obejmuje lata od 3–7, przebywanie dzieci w „domu" jest bezpłatne, natomiast rodzice przyjmują w zamian pewne zobowiązania na siebie co do punktualności dzieci, czystości ciała i ubrania. Raz w tygodniu matki czy ojcowie zobowiązują się porozumiewać z kierowniczką dla otrzymania rad i wskazówek co do postępowania z dzieckiem oraz dla dokładnego poinformowania o zachowaniu się dziecka w domu. Dla sprawdzianu normalnego rozwoju fizycznego lekarz czyni w odstępach miesięcznych pomiary antropometryczne wzrostu, wysokości

ciemieniowo-siedzeniowej, obwodu klatki piersiowej, obwodu i średnicy głowy, budowy mięśni, notując dane na specjalnie w tym celu sporządzonych kartach lekarskich.

Kąpiel przymusowa odbywa się raz na tydzień w dużym basenie, zawierającym małe baseniki o wspólnym dnie, tak że kąpiel każdego dziecka jest oddzielna, a przez kąpanie kilkorga dzieci naraz bardzo ułatwiona.

System zajęć w „domach dziecięcych" w założeniu swoim dąży do swobody, ale swobody w rozumieniu odróżniania zła od dobra, opanowania siebie i wyzwolenia swojej natury, celem dowolnego rozporządzania sobą w imię dobra ogółu.

Sztuczne unieruchamianie dziecka terrorem czy nakazem zewnętrznym jest według Montessori pozorną dyscypliną w życiu, niestanowiącą o żadnej sile danego osobnika. Ograniczenie zaś swobody leży w interesie ogółu, formą zaś tego ograniczenia jest wdrożenie do pewnych wymagań towarzyskich, do uprzejmości i grzeczności wzajemnej. Ruch, jako taki, jest czynnikiem dodatnim, biologicznie koniecznym, chodzi tylko o uczynienie tych ruchów celowymi; dziecku w *casa* wolno słuchać lub nie słuchać pogadanki, wolno dowolnie wybierać przedmioty, służące jako pomoce naukowe, byle było zajęte celowo i intensywnie.

Jest to posunięcie dydaktycznie wyrozumowane, dziecko bowiem działające samodzielnie jest sobą, dziecko ograniczone natomiast nakazem jest manekinem w ręku wychowawczyni.

Dziecko, mające możność celowego wyładowania energii, przez intuicyjną oszczędność sił będzie unikać ruchów bezcelowych, przestanie być krnąbrne i hałaśliwe.

Nagrody w postaci przedmiotów symbolicznych Montessori znosi, kary zaś zostają w formie odosobnienia naturalnego, w chwili, kiedy dziecko przeszkadza innym swoim zachowaniem.

Przechodzimy do poszczególnych działów zajęć w metodyce Montessori.

Na pierwszym planie, przez nią samą umieszczone w książce, ujmującej całość metody, stoją ćwiczenia fizyczne, tzw. gimnastyka mięśni. Na drugim bardzo dokładnie opracowane ćwiczenia zmysłów. Dział ten, mimo iż drugorzędne miejsce zajmuje, uważa Montessori za najważniejszy w wychowaniu dziecka, potem następują roboty ręczne (rysunek dowolny, modelowanie, przeplatanie,

wycinanie), wreszcie ćwiczenia ręki i wzroku, przygotowujące do nauki czytania i pisania i sama nauka czytania i pisania, będąca jakoby ukoronowaniem trzechletniej czy czteroletniej pracy.

Plan dnia, obejmując 7 do 8-iu godzin, rozpada się na następujące części:

9–10. Przywitania wzajemne. Oględziny czystości ciała i ubrania. Wzajemna pomoc przy nakładaniu fartuchów i pantofli. Porządkowanie ostateczne sali (ścieranie kurzu, ustawianie zabawek). Rozmowa o tym, co się widziało, idąc do *casa*, co się robiło wczoraj. Nauki moralne, wspólna modlitwa.

10–11. Ćwiczenia umysłowe: krótkie pogadanki o rzeczach, przerywane odpoczynkami. Zaznajamianie się z nazwami i pochodzeniem rzeczy otaczających. Ćwiczenia zmysłów.

11–11½. Prosta gimnastyka. Ruchy zręcznego chodzenia, ruchy opanowane, podawanie rzeczy z wdziękiem.

11½. Posiłek, wzajemna usługa. Modlitwa i odpoczynek.

12–I. Wolne gry.

I–2. Gry pod kierunkiem nauczyciela na świeżym powietrzu.

Starsi zamiatają salę i porządkują.

2–3. Roboty ręczne, modelowanie, rysunek.

3–4. Gimnastyka zbiorowa i śpiewy. Oglądanie roślin i zwierząt.

Plan jest ruchomy – czyli może być odpowiednio modyfikowany.

Gimnastyka obejmuje ćwiczenia z przyrządami i bez nich, dąży do rozwoju mięśni i nabycia skoordynowanych ruchów. Przyrządy, które Montessori podaje, są oryginalne, a niesłychanie proste. Płotek z dwoma poprzecznymi drążkami, drabinka, schodki proste, schodki kręte z poręczą, piłka zawieszona swobodnie na sznurze i huśtawka.

Gimnastyka bez przyrządów to marsze, ruchy oddechowe, chodzenie po linii narysowanej kredą.

Gimnastyką wychowawczą nazywa Montessori ćwiczenia analizujące ruchy konieczne przy zajęciach praktycznych (ubieranie i rozbieranie), a więc zapinanie, odpinanie, zahaczanie, sznurowanie, do tego celu w „domach" służą tablice z dwoma kawałkami materiału opatrzonymi guzikami i dziurkami, zatrzaskami, kółeczkami do sznurowania, lub haczykami.

Specjalna gimnastyka, polegająca na wymawianiu pewnych dźwięków, ćwiczy wymowę.

Ćwiczenie zmysłów to, jak zaznaczałam, dział z największym pietyzmem opracowany i wypraktykowany w szkołach dla anormalnych.

Montessori broni się przed nadawaniem im charakteru doświadczalnego, chce tylko kształcić i wysubtelniać wszystkie zmysły pomocami naukowymi w sposób samodzielny. Rolą nauczycielki jest tylko danie materiału, od ucznia zależy wykorzystanie go i nabycie wprawy w użytkowaniu. Złe użytkowanie, nie w myśl zasady, jest jednak do pewnego stopnia korygowane i powstrzymywane.

Ponieważ każdy zmysł dla subtelniejszego działania wymaga spokoju i skupienia, Montessori odosabnia zmysł ćwiczony przez zawiązywanie oczu przy ćwiczeniach słuchu czy dotyku. Pomoce naukowe, służące do tych ćwiczeń, są na ogół znane. Zasadą posługiwania się nimi jest dawanie początkowo małej ilości bodźców i stopniowe przechodzenie do większej, szerokiej skali różnic jakościowych i ilościowych.

Zmysł wzroku kształci się 1-o na tabliczkach barwnych i cieniowanych (dziecko rozpoznaje, porównywa, nazywa, identyfikuje). Prócz tego Montessori wprowadza marsze, tzw. barwne – poszczególne grupy dzieci dostają jednego koloru tabliczki do ręki, łącząc się lub grupując odpowiednio przy śpiewie, 2-o na desce, zaopatrzonej w otwory różnej głębokości i różnej średnicy, w której umieszcza się, wzrokowo dopasowując, odpowiednie walce, 3-o na 10-ciu laskach o decymalnym podziale. Każdy decymetr jest na przemian pomalowany inną farbą, dobre ułożenie daje w rezultacie równe poprzeczne prążki. Pomoc ta daje równocześnie przygotowanie do ćwiczeń arytmetycznych, 4-o na sześcianach różnej wielkości, z których należy ustawić wieżę.

Zmysł dotyku kształci się 1-o na tabliczkach o różnej nierównej powierzchni (tkaniny, papier), które się segreguje z zawiązanymi oczami, 2-o rozpoznawaniu przedmiotów zamkniętych w woreczku (ćw. Séguina). Zmysł stereognostyczny przez umieszczanie z zamkniętymi oczyma figur geometrycznych w desce odpowiednio wycinanej o wspólnym dnie, tenże sam przyrząd, o ile dzieci mają oczy niezasłonięte, służy do ćwiczeń wzrokowych.

Do kształcenia słuchu używa Montessori trudnego przyrządu, dwuszeregowych dzwonów. Dźwięk wywołany uderzeniem młoteczka w jednym szeregu, dziecko musi samo odnaleźć w drugim. Dla rozpoznawania szmerów służy stopniowanie zamkniętych

i zaklejonych pudełek z grochem, kamyczkami, piaskiem, makiem, mąką.

W kształceniu słuchu muzycznego Montessori wybiega naprzód, wprowadzając ruchy rytmiczne przy muzyce. Dzieci szybko dochodzą do bezwzględnego posłuszeństwa fortepianowi, uważając, w niedługim czasie skoki bezładne „za rzecz brzydką"!!?

Roboty ręczne obejmują modelowanie, budownictwo, rysunek, przeplatanie. Znowu M[ontessori] zaznacza, że zadaniem pracy ręcznej jest przyzwyczajanie ręki i umysłu do wykonywania roboty celowej. Dzieci modelują cegiełki i z nich budują domy, koło domów parkany i ogródki, dalej naczynia, wazony ozdobne, pracę w tokarni garncarskiej zaczynają, mając lat 5 czy 6. Modelowanie dowolne jest według Mont[essori] tylko sprawdzianem psychicznej indywidualności dziecka. Toż samo dotyczy dowolnego rysunku, który jest koniecznym, ale nie może być traktowany jako środek rozwojowy i wymaga poprawy, o ile jest fałszywie zrobiony.

W dalszym momencie rozwoju dziecka Montessori kształci jego rękę i wzrok, przygotowując do czytania i pisania. Każe obrysowywać figury geometryczne, zarysowywać ich powierzchnię, rysować na szkicu domów – okna i drzwi.

Teraz dziecko oczekuje, co będzie dalej – przez sztucznie wytworzoną atmosferę oraz przez przykład dzieci starszych za owoc swojej dotychczasowej pracy uważają oni możność nauczenia się czytania i pisania. Tym działem, mimo że Montessori obejmuje go swoim systemem, nie zajmę się w niniejszym artykule, uważając, że nauka czytania czy pisania nie wchodzi w zakres przedszkola, wspomnę natomiast krótko o wstępnej nauce pisania.

Umiejętność pisania, przychodząca samorzutnie, poprzedza cały szereg wprawnych ćwiczeń. Stary zwyczaj pisania kresek pionowych odrzucony zupełnie, ze względu na skłonność dziecka do wykonywania ruchów eliptycznych i okrągłych raczej. Dzieci zaczynają od obwodzenia konturów figur geometrycznych, a potem liter, uprzednio palcem, potem pałeczką drewnianą – potem dotykowo rozpoznają kształty liter z zawiązanymi oczami, wreszcie dostają do ręki ołówek i równocześnie alfabet ruchomy, uczą się łączyć litery w wyrazy i piszą. Już dziecko 5-cioletnie zachwycone swoją umiejętnością pisze wszędzie, gdzie może, na piasku, na murach węglem, na tablicach w sali, licytując się wzajemnie z towarzyszami.

Na tym zamykamy zajęcia w *casa dei bambini*.

Zdaniem Montessori obejmują one wszystko, cokolwiek winniśmy zrobić w kierunku rozwoju w ciągu czteroletniego pobytu dziecka w „domu dziecięcym". W omawianiu szczegółowym zajęć – Montessori tzw. ćwiczeniom umysłowym nie poświęca czasu, mimo że w rozkładzie dnia zaznaczone są „pogadanki o rzeczach". Obejmują one krótkie rozmowy o otoczeniu dziecka, bliższym i dalszym, zapoznają jednak głównie z nomenklaturą całości przedmiotów i ich części. Kształcenie obserwacyjności, logicznego rozumowania, wyciągania wniosków odbywa się przy pomocy ćwiczeń zmysłów, których wartość autorka metody przecenia nieco. Zamiast w każdym momencie ujmować całość osobowości dziecka, Montessori kawałkuje ją, ćwicząc z osobna każdy szczegół. Metoda Montessori jest naukowo-laboratoryjną, punkt po punkcie każdemu momentowi rozwojowemu poświęcone jest pewne ćwiczenie i kształcone w pewien z góry przesądzony sposób. Założeniem Montessori jest rozwój umysłu i charakteru w atmosferze pełnej swobody. Umysł rozwija się ćwiczeniami, charakter drogą pośrednią przy każdym z zajęć. Z góry przewidzianym jest odniesienie się dziecka do każdego przedmiotu, którym się zajmuje według indywidualnej oceny krytycznej kierowniczki. (Budowanie wieży tak, a nie inaczej, używanie walców dla osadzenia ich w desce itd.), tego nie można już nazwać atmosferą swobody, bo gdyby dziecku przyszło do głowy zrobienie pociągu z walców, powiada Stern w „Psychologie der frühen Kindheit", byłoby to rzeczą z punktu widzenia wychowawczego złą. Kiedyś więc dziecko będzie miało czas na prostą zabawę nieuzasadnioną celem naukowym? Kiedy będzie mogło być sobą? W metodzie Montessori tkwi dydaktyzm na każdym kroku wtedy, kiedy system naukowy powoli i nieznacznie jeszcze powinien wchodzić w plan zajęć małego dziecka.

Rezultatem takiego ujmowania dydaktycznego każdego ruchu dziecka jest stwierdzenie przez jedno z dzieci, „że skakać jest rzeczą brzydką", zdanie, które jest triumfem metody według Montessori. Stąd farby, ołówki, walce, tabliczki, zamiast być materiałem zabawowym przede wszystkim, a potem naukowym, są tylko i jedynie środkiem rozwoju umysłowego.

Gdyby jedynym celem przedszkola było przyśpieszenie rozwoju dziecka, wpłynięcie na to, żeby dziecko, wychodzące z przedszkola,

mogło, omijając pierwsze oddziały, przejść do następnych, a wiadomości dziecka 5-cioletniego odpowiadały wiadomościom dziecka 7-ioletniego, wtedy można by uważać metodę za bardziej uzasadnioną.

Jeżeli idzie o materiał do pracy w *casa*, jest on jednak niesłychanie monotonny, nużący jednostajnością i dziwnie sztuczny. Idealnie symetryczne walce, formy geometryczne, ramy z naciągniętym materiałem do ćwiczenia ręki, wszystko to materiał oderwany od życia, odpowiedni może w zakładach dla anormalnych, niedorozwiniętych, gdzie dziecko, nienormalnie żyjąc, nienormalnie odczuwa i wymaga leczenia, ale dla normalnego dziecka stanowczo nie wystarcza. Słusznym się zatem wydaje twierdzenie Sterna, „że dziecko dla Montessori jest psychofizjologicznym organizmem jedynie, który przez zabawę rozwija swoje organy".

Jeżeli będziemy się starali dopatrzyć w metodzie M[ontessori] momentów kształcących społecznie, to mimo nacisku na ten dział, kładzionego w omawianiu teorii rozwoju dziecka, w praktyce znajdziemy ich bardzo niewiele.

Metoda Montessori jest na wskroś indywidualizująca dziecko, pracuje ono samo, kształci zmysły samo, a wspólna radość z dobrze wykonanego ćwiczenia przez towarzysza jest uznaniem dla danej indywidualności, a nie momentem społecznym. Toż samo nie można nazwać społecznie kształcącymi oddawania posług ogólnych, jak nakrywanie do stołu, podawanie potraw itd. Wszystkie te zajęcia przez nastrój wytworzony w „domu dziecięcym" są jeszcze jednym więcej momentem zwrócenia uwagi dziecka na siebie, celem najlepszego wykonania polecenia, a znacznie mniej czynem społecznym. Dzieci w *casa* żyją obok siebie, ale nie żyją dla siebie. Ani jednego wspólnego zajęcia, a wspólne zabawy tak bardzo przesycone dydaktyzmem, że znowu o współżyciu nie ma mowy. Jedynie godzina, przeznaczona na wspólne zabawy dowolne, może zbliżyć dzieci, mające już obudzony instynkt społeczny. Przy powierzchownej analizie pojedynczych momentów nauki w „domu" także zauważamy pewne błędy.

Rysunek przygotowujący rękę do posługiwania się ołówkiem jest słuszny. Niesłusznym wydaje się żądanie od dziecka odwzorowywania natury przewidziane planem. Dziecko do pewnego wieku, jak mówi prof. Szuman, rysuje przedmioty schematycznie tak, jak je przechowuje obrazowo jego umysł, a nie tak, jak jest w rzeczywistości. Swoboda zostawiona przy tym dzieciom jest jednak tylko

pozorna – bo choć M[ontessori] nie każe poprawiać błędów od razu, jednak żąda dokładnego patrzenia i usilnie czeka na poprawę fałszywych punktów. (Przykład Montessori dziecka, które pień drzewa narysowało kolorem niebieskim, a potem nakłonione do obserwacji, kolor ten przemalowało). Dalej, co się tyczy nauki czytania i pisania, absolutnym błędem dydaktycznym jest wytwarzanie tego rodzaju nastroju, żeby dziecko uważało za szczyt wiedzy nauczenie się czytania i pisania. „Po długich ćwiczeniach ręki i oka dzieci wyczekiwały; do czego dążymy, pytały niespokojnie?" Chociaż każda praca winna być celowa, ale nie takim winien być cel przedszkola, a dzieci 4-o i 5-ioletnie nieprzygotowane do abstrakcji. Forsowanie chociaż znacznie ułatwione przez metodę – stanowczo źle wpływa na ustrój dziecka.

Cała metoda Montessori, oparta na doświadczeniach w zakładach dla anormalnych, jest metodą leczniczą, przyspieszającą rozwój. Ćwiczenia, które dzieci anormalne doprowadzają do poziomu rozwojowego prawie normalnego, tutaj forsują umysł zupełnie niepotrzebnie. Sprawa ta odbija się ujemnie, nie tylko na późniejszej nauce, ale i na rozwoju uczuć, o których Montessori mało mówi, a bez którego wychowanie staje się niepełnym.

Jak już jednak zaznaczyłam, założenia teoretyczne Montessori są znacznie wyższe od części szczegółowej, następczynie Montessori nie tylko we Włoszech, ale w Niemczech i we Francji z całą pewnością poczyniły daleko idące odchylenia oparte na teorii Montessori.

Z metodą warto się zapoznać, gdyż daje jednak znajomość dziecka, zachęca do obserwacji i wydobywa samorzutne dążenie do wiedzy – nie wytwarza konieczności brania udziału w każdej lekcji, wreszcie pozwala na dowolne wypowiedzenie się. Jak widzimy z regulaminu, współżycie rodziców dziecka z kierowniczką staje się konieczne, jest to rzecz godna naśladowania u nas.

O ile bezkrytyczne przyjmowanie jakiejkolwiek metody jest zawsze łatwowiernością pedagogiczną, o tyle zapoznanie się z solidnie opracowanym planem postępowania z dziećmi daje nam zawsze moc szczegółów, z których możemy czerpać, jeżeli ambicją naszą jest chęć posunięcia o jeden krok dalej i wyżej sprawy naszej i zajęć codziennych.

Felicja Pinesowa

System wychowawczy dr Marii Montessori[34]

I. Geneza metody Montessori i jej przedmiot

Pani dr Maria Montessori jest z zawodu lekarką. Jako młoda asystentka pracuje w klinice dla nerwowo chorych w Rzymie. W klinice styka się z dziećmi i im głównie czas swój i pracę poświęca. Interesuje się problemem niższości duchowej osobników upośledzonych i na kongresie w Turynie w roku 1898 wygłasza referat, w którym rozwija tezę, że niższość duchowa jest raczej problemem pedagogicznym niż klinicznym. Wykładem tym zwraca na siebie uwagę czynników naukowych i rządowych. Minister oświaty poleca jej wygłosić cykl wykładów o wychowaniu dzieci anormalnych dla nauczycieli państwa włoskiego. Przygodne kursy przekształcają się w ortofreniczną szkołę, a tamtejsza klasa ćwiczeń staje się laboratorium, w którym p. Montessori drogą żmudnych i uciążliwych eksperymentów wypracowała swoją metodę, metodę stosowaną zrazu do dzieci niedorozwiniętych, a przekształconą później dla użytku dzieci normalnych.

Pani Montessori nie była wówczas we Włoszech jedyną, którą zajmowały problemy znajdujące się niejako na pograniczu medycyny i pedagogiki. W pedagogice zaznacza się wówczas silny zwrot ku naukom przyrodniczym, a mianowicie ku psychologii eksperymentalnej i antropologii. W medycynie znowu szuka się dla pewnej grupy schorzeń, jak paraliżu i głuchoty, terapii o zakresie pedagogicznym; stosuje się więc leczenie przez specjalne ćwiczenia gimnastyczne. Hasła antropologiczne skupiają uwagę świata pedagogicznego wokół siebie. Powstają instytucje, mające na celu krzewienie antropologii pedagogicznej, a mianowicie instytut prof. Pizzoli, a później przy uniwersytetach seminaria Credara. Sama p. Montessori czuje, jak potężną podstawą naukowej metody wychowania jest psychologia eksperymentalna i, jako znana już działaczka na polu naukowym, zapisuje się na uniwersytet, na wykłady psychologii doświadczalnej.

Podobnie, jak w ujmowaniu zasad pedagogiki nie jest oryginalna i ulega ogólnemu prądowi, tak metoda, którą stosuje, nie jest jej

[34] Warszawa 1931 (odbitka z „Rocznika I Gimnazjum Męskiego Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich" za r. 1929/30).

własnym wynalazkiem, tylko spuścizną po wcześniejszych reformatorach. P. Montessori sama o tym wyraźnie pisze i z największą skromnością i czcią wyraża się o swoich poprzednikach na tym polu. Zarówno teza kształcenia zmysłów poszczególnych, jak i obserwacja ucznia przez nauczyciela podczas nauki, jest już wyraźnie określona przez metodę [Jeana Marca Gasparda] Itarda[35]. Itard żył w połowie XIX w. we Francji i zajmował się leczeniem i kształceniem niedorozwiniętych; później przeniósł się do Ameryki, gdzie kontynuował swą działalność. Itard rozszerzył i pogłębił spostrzeżenia, uczynione przez lekarza Séguina i ucznia jego [Philippe] Pinela[36]. Séguin i Pinel żyli we Francji w czasie wielkiej rewolucji; zrazu leczyli głuchoniemych, a potem rozszerzyli swą metodę leczenia słuchu na terapię innych zmysłów. Charakterystycznym jest, że już Itardowi przyświecała myśl, żeby metodę stosowaną przez niego do niedorozwiniętych dzieci przeszczepić do szkoły dla dzieci normalnych. Wierzył, że metoda jego może oddać znakomite usługi ludzkości na drodze jej rozwoju.

Fakt ten nie zmniejsza wcale zasług Montessori. To, co u jej poprzedników w niejasne jeszcze zaklęte jest kształty, u niej staje się wyraziste i skupione.

Natura ludzka jest zdrowa, powiada Montessori, i wykazuje wielkie bogactwo sił i możliwości; wychowawca winien starać się o stworzenie dla dziecka takich warunków istnienia, by siły mu przyrodzone w naturalny sposób, a więc samorzutnie mogły się rozwijać. […].

Jeśli zatem chcemy dać dziecku korzystne warunki rozwoju, musimy stworzyć mu otoczenie dostosowane do jego sił fizycznych i skłonności psychicznych. Na otoczenie to składają się następujące elementy: urządzenie domu, względnie pokoju, w którym dziecko przebywa, osobowość rodziców, względnie nauczyciela i plan dydaktyczny, który wobec dziecka stosujemy.

Jeśli chodzi o urządzenie domu dziecka, stworzyła p. Montessori typ doskonały w swoich *case dei bambini*. Wiele wolnej przestrzeni, umożliwiającej dziecku swobodę ruchów, duże tarasy i ogród. Dużo słońca, zieleni. Meble jasne, uderzające swą prostotą i bezpretensjonalnym pięknem. Wszystko obmyślane na miarę maluśkich. Niskie

---

35 Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838) – francuski medyk i pedagog.

36 Philippe Pinel (1745–1826) – francuski lekarz, jeden z pionierów psychiatrii.

szafy, biegnące wzdłuż ścian, o wielu wygodnych, wysuwających się szufladach. Tam dzieci przechowują swoje prace, stamtąd biorą sobie materiał do ćwiczeń. Szafy zdobią wazony z kwiatami, które dzieci same pielęgnują. W pokojach pracy małe stoliki i lekkie krzesełka, które dzieci przesuwają do woli, pozwalają im się skupiać przy wspólnej pracy albo odosabniać się. Niskie umywalki umożliwiają dzieciom myć się swobodnie. Szczotki, ścierki, wszelkie pomoce, służące do konserwacji porządku domowego, uderzają zarówno pociągającą formą zewnętrzną, która zachęca dziecko, jak i swą lekkością i niedużymi kształtami, co umożliwia dziecku łatwe posługiwanie się nimi. Nic też dziwnego, że w takich warunkach dziecko czuje się w przedszkolu prawdziwie „u siebie" i spełnia wszystkie samorzutnie przez się objęte obowiązki z gorliwością pszczółki i oddaniem się pioniera. Przedmioty do codziennego użytku są jasne i piękne i mają nie tylko na celu wzbudzać u dziecka uczucia estetyczne i wyzwalać u niego nastrój radosny i pełen pogody. Dzięki temu, że każde ich uszkodzenie, poplamienie choćby, staje się jaskrawie wyraziste, są one wielką pomocą wychowawczą. Choć nauczycielka dziecka nie zgani za to, że stłukło kryształowy kielich na kwiaty lub poplamiło białą serwetkę, przedmioty same mówić będą. „Patrz, jak mnie skrzywdziłeś! Potłukłeś, poplamiłeś mnie!" Nagana nauczycielki mogła być dla dziecka przykra, mogłaby stłumić w nim chęć do pracy i samodzielności; nagana ze strony przedmiotu wyzwoli w dziecku jedynie chęć do poprawy.

W szkole, w domu swoim, jak ją nazywa p. Montessori, ma dziecko możność wyładowania wrodzonego sobie popędu do ruchu, pracy i naśladownictwa. Dziecko samo zajmuje się porządkowaniem swego pokoju. Choć małe, nakrywa samo do stołu, śmiało dźwiga tacę pełną szklanek, przynosi wazę gorącej zupy. We wzorowo urządzonych przedszkolach dzieci pielęgnują kwiaty, zajmują się ogródkiem i hodowlą zwierząt domowych i ptactwa domowego.

Dziecko nie wie, że bawiąc się, pracuje nad zorganizowaniem swego psychofizycznego organizmu. Dzięki temu, że chodzi, krząta się i schyla, organizuje ono swoje jeszcze nieskoordynowane muskuły. Wskutek tego, że troszczy się o los swoich zwierzątek, kwiatów, mebli, zabawek, że pomaga i służy swoim towarzyszom – wyzwala się w nim poczucie wiary w siebie, pewność siebie, cześć przed pracą swoją i cudzą, poczucie socjalne.

W szkole tego typu uderza nas brak tradycyjnej ławki szkolnej. Ławka pomyślana została jako przyrząd, przykuwający ucznia w pozycji możliwie nieruchomej do warsztatu pracy, który mimo woli, a często wbrew woli ucznia, został mu narzucony. Ławka miała być pomocną nauczycielowi w utrzymywaniu dyscypliny w klasie. A pamiętać musimy, że ideałem tej dyscypliny była cisza i bezruch, wrogiem – ruch i swobodne wyżywanie się ucznia. Okazało się, że przebywanie ucznia po kilka godzin w takich ławkach szkolnych powoduje typowe schorzenia kręgosłupa. Medycyna postanowiła przyjść z pomocą pedagogice i higiena szkolna obdarzyła młodzież typem higienicznej ławki. Na podstawie ścisłych studiów antropologicznych obliczono, jakie ma wymiary wykazywać higieniczna ławka i jaki ma być sposób trzymania się ucznia. A więc dziecko ma płasko opierać stopy o podłogę lub o podstawę ławki. Nogi powinny z goleniami tworzyć kąt prosty; taki sam kąt powinny tworzyć golenie z tułowiem. Przepisów takich jest więcej, a uchylenie choćby jednego z nich przekreśla zupełnie celowość i skuteczność ławki. Tak zatem korzyści, jakie przynosi zreformowana ławka szkolna, są minimalne, a zło, w postaci schorzeń kręgosłupa występujące, pozostało w dawnej mocy. Cóż nauka uczyniła w tym kierunku dla dzieci? Fałszywą kierując się hipokryzją, szukała półśrodków, zamiast, żeby otwarcie wystąpić przeciw krzywdzie młodzieży. Postąpiła podobnie, jak wówczas, gdy zamiast żądać zniesienia wojny w imię praw ludzkości, stworzyła instytucje Czerwonego Krzyża, które mają skutki wojny łagodzić. W szkole Montessori, gdzie się dziecka godzinami nie więzi, gdzie mu się swobodę ruchu zapewnia, „nowa higieniczna ławka" nie ma miejsca.

W takim już zewnętrznie pogodnie i ośmielająco nastrajającym środowisku działa nauczyciel. P. Montessori nazywa nauczycielki w swoich domach dziecięcych kierowniczkami, choć nie mają one żadnego personelu, który by im podlegał. Tym chce zaznaczyć, że zadanie nauczyciela polega nie na narzucaniu uczniowi wiedzy, ale na umiejętnym kierownictwie spontanicznymi objawami jego ducha. Wobec tego, że nauczyciel ma do czynienia z dzieckiem, tj. z organizmem żywym, podlegającym zmianom, musi, jeśli chce podążyć za jego rozwojem i nim kierować, umieć je obserwować. Ale pamiętać należy, że pierwszym warunkiem naukowej obserwacji żywych organizmów jest pozostawienie ich w naturalnych warunkach życia, tj. na

swobodzie. Tyczy się to zarówno badanych motyli, bakcyli, jak i ludzi. Dziecko w szkole Montessori musi być zatem wolne, musi mieć pełną możność ekspresji wrodzonych mu popędów.

Ścisła, umiejętna obserwacja przez nauczyciela jest pierwszym jego obowiązkiem. Metoda zaś umiejętnej obserwacji wytwarza pewne ogólne cechy, spotykane na ogół u badaczy naukowych. Będzie to w pierwszej linii ciekawość fanatyczna wobec badanego przedmiotu, ciekawość tak silna, że się chętnie w jej służbie wygody swego życia, nierzadko nawet zdrowie i życie poświęca – następnie cześć, z jaką badacz się odnosi do każdej formy i fazy rozwoju. Metoda pracy naukowej wyrabia u jej pracowników cierpliwość, potęgowaną przez skromność, przekształcającą się u ludzi naprawdę wielkich w pokorę wobec badanych przez nich objawów życia. O ile bardziej cechy powyższe muszą odnosić się do nauczyciela, który bada pulsujące życie dziecka, a wykrywając prawdy rządzące jego jaźnią, wzbogaca swoją własną duszę. Nauczyciel taki zstępuje z fałszywych koturnów doskonałości i autorytetu, którymi go obdarzyła dawna szkoła i staje się cichym, a niestrudzonym poszukiwaczem prawdy. Nauczyciel taki jest skromny we wszystkich swoich poczynaniach na zewnątrz. Wszak głównym jego zadaniem jest rozumieć naturalne zjawiska, zachodzące w rozwoju dziecka, jedynym celem jest starać się, by krzewić ten rozwój i nigdy nie stawać mu na przeszkodzie. Zainteresowanie, jakie się w nauczycielu budzi do zjawisk przez niego badanych, będzie centralnym punktem, wokoło którego grupuje się cała jego organizacja duchowa.

Oczywiste, by zostać takim nauczycielem, trzeba mieć odpowiednie przygotowanie do swego zawodu. Wobec tego, że nastawienie się mentalne nauczyciela względem zjawisk życia musi mieć charakter zarówno przyrodniczo ścisły, jak i uduchowiony, winien być kandydat na nauczyciela wtajemniczony w metodę nauk ścisłych. Gdy już posiądzie pewne wiadomości z zakresu botaniki, anatomii, biologii i fizjologii dziecka, winien czerpać pokarm dla swej duszy ze źródeł, w których najpełniej przejawia się duch ludzki, a więc zgłębiać się winien w dziełach z dziedziny filozofii, literatury i sztuki. Nauczyciel, wyszkolony w duchu wskazań p. Montessori, sprawnie się wywiąże ze swoich obowiązków tylko wtedy, gdy szkoła spełni dwa zasadnicze postulaty: gdy zapewni mu uczniów wolnych, obdarzonych swobodą ruchów i poczynań, od wczesnego dzieciństwa zaprawionych do

pewnej samodzielności i gdy mu odda do dyspozycji dostatecznie bogaty materiał dydaktyczny.

Materiał dydaktyczny jest dla nauczyciela rzeczą pierwszej wagi. Nie należy jednak przez ten termin rozumieć zespołu środków, umożliwiających nauczycielowi narzucenie uczniom obcego im programu wiedzy. Przez materiał dydaktyczny, stosowany w szkółkach i szkołach p. Montessori, rozumiemy zespół zewnętrznych bodźców, pobudzających wewnętrzną krystalizację i rozwój duszy dziecka. Bodźce te ze względu na reakcję psychiczną, którą wywołują, dają się drogą eksperymentu ściśle określić, zarówno co do swej ilości, jak i jakości. Stąd wynika, że najlepszą nawet intuicją obdarzony nauczyciel nie może w swoim postępowaniu wobec uczniów improwizować, lecz musi trzymać się ściśle wskazań metody, która drogą sumiennych studiów doświadczalnych została wypróbowana. […]

Najwyższym szczeblem samorozwoju dziecka będzie wykształcenie jego zmysłu moralnego. Dziecko, którego zmysły zostają wykształcone i które w ten sposób otrzymało trwałą podstawę rozwoju dla swego umysłu, dochodzi samorzutnie do wychowania moralnego. Tak, jak rozwój umysłowy dziecka datuje się od chwili, gdy zainteresowało się jakimś zewnętrznym bodźcem i skupiło na nim swoją uwagę, tak jego życie uczuciowe zaczyna się organizować z chwilą, gdy z miłością nas zauważy.

I tutaj nauczyciel czy rodzice muszą pamiętać o tym, że nie wolno im czynnie wkraczać w sferę uczuć dziecka, ani je pieszczotami ku sobie wabić, lub co gorsza, w chwili niechęci usuwać się od jego pieszczot. Winniśmy być, jak owe bodźce zewnętrzne, na których dziecko umysł swój kształciło, bogaci w treść wewnętrzną i cierpliwi, aż kolej na nas przyjdzie, by służyć dziecku miłością oddaną, gdy się w nim tęsknota za naszą miłością obudzi. Przyjdzie chwila, gdy dziecię nas zauważy i zrozumie ogrom miłości i ofiarnej pomocy z naszej strony, które mu drogę życia ułatwiały – wtedy dziecko z miłością się ku nam zwróci. I tak, jak poprzednio, gdy skupiona uwaga się w dziecku wyzwoliła, dziecko zyskało siłę dla dalszych spostrzeżeń, a na ich podstawie do wyższej pracy umysłowej, – tak i teraz dziecko, które zwróci się z miłością do rodziców czy wychowawcy, wyzwala swą miłość i rozszerza ją na towarzyszy swoich, a potem nią coraz szersze kręgi życia obejmuje. Stajemy wtedy przed fenomenem, że starsze dzieci otaczać będą miłością

i opieką swoich młodszych towarzyszy, staną się ich małymi ojcami i mateczkami.

Istota wychowania zmysłu moralnego polega na utrzymaniu i krzewieniu wrodzonej człowiekowi żywotności odczuwania. Ośrodkiem tego jest rozpoznanie dobra i zła, którym darzy nas nasze sumienie. Szkoła musi w tym trudnym zadaniu przyjść dziecku z pomocą. Musi stworzyć w swoich murach atmosferę prawdy, by pojęcie dobra i zła było ściśle od siebie odgraniczone. W szkole tej nie będzie już, jak w szkole starego typu, apatia dziecka identyfikowana z dobrem, a aktywność ze złem.

I tutaj, jak poprzednio, w przeżyciach dziecka z zakresu poznawania zmysłów nauczyciel dyskretnie, a pewnie pomoże dziecku. Orzeknie w danym wypadku: „to jest dobre – to jest złe".

Nasze sumienie moralne, tak jak i umysł nasz, zdolne są do rozwoju. A skoro uda się nam wrażliwość sumienia obudzić, aby reagowało na zło moralne nas otaczające, to już krok tylko dzieli nas od dźwignięcia się ludzkości na wyżyny prawdziwej etyki.

II. Praktyczne zastosowanie metody Montessori

Pani Montessori przeprowadzała w swoich przedszkolach systematyczne ćwiczenia poszczególnych zmysłów. Ćwiczenia te odbywają się przy pomocy ustalonego materiału dydaktycznego, wedle określonej metody postępowania. Zasady postępowania przy zastosowaniu materiału dydaktycznego są następujące:

I. 1) Poznawanie tożsamości (szukanie pary),

2) Poznawanie przeciwieństwa (zestawianie ekstremów),

3) Poznawanie podobieństwa (ustawianie malejących lub rosnących szeregów).

II. Izolacja danego zmysłu, który staramy się w danym wypadku kształcić. Wszystkie zatem ćwiczenia odbywają się, o ile to możliwe, w ciszy; a jeśli wzrok jest do danego ćwiczenia niepotrzebny, przy zamkniętych oczach.

III. Izolowanie podniety działającej. (Nauczycielka winna dbać o to, ażeby podczas danego ćwiczenia niepotrzebne przedmioty nie znajdowały się w najbliższym otoczeniu dziecka).

Jednostka metodyczna poszczególnego ćwiczenia składa się z trzech faz:

1. Nauczycielka nazywa przedmiot, względnie jego cechę. („To jest czerwone, to jest niebieskie").

2. Dziecko poznaje przedmiot, wzgl. jego cechę. („Daj mi czerwone", mówi nauczycielka, „daj mi niebieskie").

3. Dziecko sprawdza wyniki lekcji: samo nazywa dany przedmiot, wzgl. jego cechę. („Co to jest?", pyta nauczycielka. „To jest czerwone, to jest niebieskie", brzmi odpowiedź).

Charakterystyczną cechą każdej lekcji jako całości będzie:

a) zwięzłość. (Wartość lekcji zwiększa się tym bardziej, im mniej słów na niej użyjemy),

b) prostota. (Lekcja ogranicza się do powiązania nazwy z danym przedmiotem),

c) obiektywność. (Lekcja winna być przez nauczyciela tak pokierowana, żeby jego osoba znikała w cieniu, a przedmiot, o którym w danym wypadku chodzi, wystąpił jasno, jakby oświetlony reflektorem skupionej uwagi dziecka).

Zmysł kinetyczny. Pierwszym zadaniem przedszkola jest wykształcenie zmysłu kinetycznego u dziecka za pomocą ćwiczeń, mających na celu zorganizowanie wrodzonych, a nieuświadomionych sobie przez dziecko ruchów.

Owe znienawidzone przez otoczenie chwytanie wszystkiego przez dziecko, obmacywanie, podnoszenie do ust przedmiotów obcych lub własnych kończyn, rzucanie się dziecka na ziemię itp. – oto nieudatne próby dziecka, by samorzutnie opanować ruchy swego nieudolnego jeszcze ciała i jednocześnie zapoznać się, choć w prymitywny sposób, ze światem nas otaczającym.

Zmysł kinetyczny wyrabia się w przedszkolu za pomocą systematycznego ćwiczenia ruchów stosowanych w codziennym życiu. Do tego celu służą ćwiczenia w chodzeniu, powstawaniu z miejsca i należytym siedzeniu oraz zapinanie, rozpinanie sukien, sznurowanie bucików, praca ogrodnicza, roboty ręczne, gimnastyka, rytmiczne ćwiczenia. Cechą wspólną tym wszystkim ćwiczeniom jest okoliczność, że wykonanie poprawne jednego ćwiczenia wyzwala w dziecku siły, popychające je ku nowemu i trudniejszemu zagadnieniu.

Z całego szeregu wyżej wymienionych ćwiczeń przytoczę dla ilustracji dwa ćwiczenia: „ćwiczenie na linii" i „lekcję ciszy".

Na podłodze rysuje nauczycielka linię prostą lub elipsę. Dzieci uczą się chodzić po tej linii, baczą, by nie zboczyć z wytyczonej

drogi, balansują rękoma, by utrzymać równowagę swego ciała. Muszą nabyć zupełne opanowanie swych ruchów, które się zwyczajnie spotyka u linoskoczków. Uczą się tej sztuki podobnie, jak i tamci, lecz z wyeliminowaniem wszelkiego niebezpieczeństwa. Gdy ruchy dzieci staną się dostatecznie sprawne i opanowane, będzie im łatwo posuwać się po linii w takt muzyki.

Lekcja ciszy. Nauczycielka pokazuje dzieciom, na czym polega znieruchomienie naszego ciała, a więc takie siedzenie np., by i głowa i tułów i kończyny nie drgnęły nawet, a oddech stał się bezszelestny. Dzieci starają się znaleźć wygodną, sprzyjającą temu pozycję i cała klasa pogrąża się w ciszy. Najlepiej żaluzje spuścić – salę ogarnia półmrok, a dzieci zatapiają się w sobie. I oto cisza, dotąd nigdy niezauważona, zaczyna grać niepostrzeżonymi dotąd przez dzieci półtonami. Zegar cicho wybija minuty, mucha zaszeleści skrzydełkami, a z ogrodu dolatują głosy ptaków tak wyraźnie i zróżniczkowanie, jak nigdy dotąd. Nauczycielka stanie przy drzwiach i przyciszonym szeptem zacznie wymawiać nazwiska poszczególnych dzieci. Zawołane dziecko zbudzi się, jakby ze snu, do nowego życia i cicho, ażeby ogólnej ciszy ruchem głośnym i nieharmonijnym nie zmącić, na palcach, z gracją i umiarem podejdzie ku nauczycielce. Dziecko to i na przyszłość charakteryzować będzie umiar i harmonijność poruszeń, melodyjność głosu. Zakosztowawszy raz ciszy, pielęgnować ją będzie.

Kształcenie wrażliwości wzrokowej. Aby wykształcić wrażliwość dziecka na ujmowanie różnic przestrzennych, używa p. Montessori następujących pomocy: Na podstawce drewnianej znajduje się 10 otworów, do których są zastosowane walce zaopatrzone guzikiem mosiężnym, służącym do wygodnego ujmowania walców. Kompletów takich jest trzy. W pierwszym komplecie wszystkie walce są tej samej wysokości, natomiast średnice ich podstaw zmniejszają się równomiernie. W drugim komplecie zmniejszają się walce zarówno co do swej wysokości, jak i średnicy podstaw. W trzecim, przy zachowaniu tej samej średnicy podstaw, zmniejsza się wysokość walców tak, że ostatni wygląda już jak krążek.

Ćwiczenie na tych kompletach polega na tym, że dziecko stara się umieścić poszczególne walce w odpowiednich wydrążeniach. (W trzecim komplecie winno umieścić walce w szeregu, wedle ich malejących wysokości). Na tym ćwiczeniu nauczy się dziecko samodzielnie rozróżniać wielkość i kształt walców, a zauważywszy

popełniony przez siebie błąd, będzie porównywało swe spostrzeżenia, wysnuje wnioski i wyda odpowiednie sądy. Pomoc nauczycielki ogranicza się w tym wypadku do pierwszych wskazówek, jak należy pomieszać ze sobą walce, by potem wybrać odpowiednie. Prawdziwym nauczycielem, który wskaże dziecku, jak powinno postępować, by uniknąć dalszych błędów, będzie tutaj sam materiał dydaktyczny. Gdy dziecko włoży za wąski walec do nieodpowiedniego, bo zbyt szerokiego wydrążenia, wtedy owo wydrążenie „mówić" będzie dziecku: „Patrz, jestem niewypełnione! Zły walec włożyłeś, daj inny!".

Następne ćwiczenie z tej samej dziedziny, ale trudniejsze, tworzą trzy komplety złożone: a) z 10-ciu sześcianów, b) 10-ciu graniastosłupów, c) 10-ciu drążków.

Sześciany są jasno-różowe. Największy sześcian ma krawędzie 10 cm długie, najmniejszy – 1 cm. Graniastosłupy są brązowe, o podstawie kwadratowej; wysokość ich wynosi 20 cm, boki podstawy zmniejszają się od 10 cm do 1 cm.

Drążki są koloru zielonego lub na przemian czerwone i niebieskie, o podstawie kwadratowej o boku 4 cm; krawędzie boczne (tj. długość) zmniejszają się równomiernie od 1 metra do 1 decymetra.

Dziecko winno tak układać powyższe bryły, ażeby z sześcianów ułożyć wieżę, przy czym sześcian największy stanowi jej podstawę, a najmniejszy – wierzchołek. Graniastosłupy ustawia dziecko w szeregu wedle ich malejącej lub wzrastającej długości tak, że tworzą schody. Drążki wreszcie układa dziecko jeden przy drugim, poczynając od najdłuższego, a kończąc na najmniejszym, tak żeby ich szereg wyglądał jak zespół piszczałek organowych. Ćwiczenie to jest znacznie trudniejsze od ćwiczenia z walcami, bo materiał dydaktyczny sam przez się nie zawiera możliwości kontroli błędów. Tutaj sprawować musi kontrolę oko dziecka, które zostało wyszkolone na poprzednich ćwiczeniach. Dziecko, które wielokrotnie powtórzyło ćwiczenie pierwsze, zainteresuje się ćwiczeniem następnym i chętnie je wielokrotnie powtórzy.

Kształcenie wrażliwości dotykowej. Do kompletu pomocy używanych w *casa dei bambini* należy czworokątna drewniana deseczka podzielona na dwie części. Pierwsza część ma powierzchnię chropowatą, druga – wygładzoną. Dziecko wodzi puszkami palców po jednej i drugiej powierzchni deseczki i uświadamia sobie, że część deseczki jest chropowata, a część gładka. Dziecko ma już poniekąd

rozwinięte poczucie dotyku. Podczas zajęć domowych, np. czyszczenia statków i mycia rąk, nauczyło się już rozróżniać temperaturę przedmiotów; mimo to musi się nauczycielka uciec w tym wypadku i do pomocy czynnej, winna ująć paluszki dziecka w swe dłonie i wodzić ich puszkami po gładkiej i surowej powierzchni deseczki.

Ćwiczenie to bardzo odpowiada zainteresowaniu małego dziecka. Z radością przystępować będzie do coraz do innych przedmiotów, by na podstawie lekkiego dotykania stwierdzić ich wygląd. Powtórzy z ochotą to ćwiczenie na przygotowanych do tego celu deseczkach, pokrytych paskami papieru szklanego (szklarki), potrafi rozróżnić na podstawie gładkości rozmaite gatunki materiałów i dojdzie do takiej doskonałości w tym ćwiczeniu, że mając oczy zamknięte, zdoła ułożyć bez błędu parami kawałki materiału z tego samego gatunku (np. jedwab, sukno, wełnę itp.)

Kształcenie czucia ciężaru ciał podnoszonych. Do tego służą małe deseczki, jednakowo gładkie, tego samego kształtu, lecz różnej barwy i różnego ciężaru właściwego drzewa. Dziecko kładzie deseczkę leciuchno na dłoni, lekkimi ruchami jakoby ją waży i porównuje ciężar deseczki w prawej i lewej dłoni. Po pewnym czasie dochodzi dziecko do wielkiej wprawy w tym kierunku. Może np., mając zawiązane oczy, ułożyć deseczki cięższe po prawej, lżejsze – po lewej stronie stołu.

Kształcenie wrażliwości na barwy. Wielką przyjemność sprawia dzieciom układanie w szeregi tabliczek powleczonych kolorowym jedwabiem. Dziecko odpowiednio wprawione ułoży w jedną skalę 8 barw zasadniczych wraz z ich 7-ma odcieniami, tj. 64 tabliczki.

Wobec tego, że dziecko posiada dzięki poprzednim ćwiczeniom lekką rękę, cierpliwość i kulturę pracy, ułoży tabliczki równo, ściśle obok siebie, od najwięcej nasyconych tonów barw do najsłabszych tak, że powstanie piękna barwna wstęga. Sposób postępowania jest nader jasny i prosty. Są dwa pudełka; w każdym pudełku znajdują się 64 różnokolorowe tabliczki, zatem 8 zasadniczych kolorów i po 7 odcieni dla każdego. Nauczycielka wyjmuje z dwóch pudełek kilka barw zasadniczych, miesza je ze sobą, wyjmuje jedną tabliczkę, np. czerwoną, i każe dziecku znaleźć drugą taką samą. Gdy dziecko kilkakrotnie to ćwiczenie powtórzy, jest to widocznym dla nas znakiem, że kolory rozróżnia, że je pamięta i że można przystąpić do znajdywania odcieni poszczególnych barw. W ten sposób kształci

się u dziecka poczucie barw, pamięć kolorów i zamiłowanie do piękna.

Figury płaskie geometryczne. Dziecko spotyka się w swym codziennym życiu z figurami płaskimi i żywo nimi się interesuje. Przedszkole zahacza o owo naturalne zaciekawienie dziecka i kieruje je ku poznawaniu i porównywaniu kształtów figur płaskich. Do tego służą następujące pomoce. Niska szafka zawiera 6 szuflad. W każdej szufladzie znajduje się 6 drewnianych kwadratowych ram z umieszczonymi w nich i ściśle do nich przylegającymi metalowymi figurami geometrycznymi o sześciu różnych kształtach. Figury te są pomalowane na kolor niebieski i zaopatrzone mosiężnym chwytem, by łatwo było wyjąć daną figurę z ramy. Do kompletu tego należy jeszcze duża drewniana rama z sześcioma przedziałkami, w których się umieszcza powyższe ramy z figurami.

Dziecko wodzi puszkami palców po wewnętrznym obwodzie ramy, obwodzi nimi kontury figury, a po pewnej wprawie umie nawet z zamkniętymi oczyma włożyć daną figurę do odpowiedniego otworu.

Wyższe stadium tego samego ćwiczenia polega na trzech zadaniach:

1) Dziecko kładzie wybraną przez się figurę już nie do ramy, ale na karton, na który nalepiony jest obraz figury, wycięty z niebieskiego papieru. Kartony te mają dokładnie ten sam kształt i wielkość, jak i drewniane ramy.

2) Gdy dziecię nabędzie już wprawę w wyżej opisanym ćwiczeniu, przejdzie bez trudności do następnego ćwiczenia, tj. położy metalową figurę na kartonie, na którym widnieje gruby zarys danej figury, wycięty z niebieskiego papieru.

3) W ostatnim wreszcie ćwiczeniu kładzie dziecko figurę na karton, na którym widnieje czarną cienką linią narysowany kontur figury.

Jak widzimy, ćwiczenie wyżej opisane zarówno w treści swej, jak i metodzie postępowania jest podobne do ćwiczenia z walcami. Wyższość ostatniego ćwiczenia nad ćwiczeniem z walcami polega na zastosowaniu ćwiczenia zmysłu stereognostycznego w celu wzmożenia pamięci przestrzennej dziecka. Poza tym swą swoistą metodę wodzenia palcami po konturach figur płaskich,

przygotowuje to ćwiczenie dziecko do trudniejszego zadania: do sztuki rysowania, pisania i czytania.

Wrażenia słuchowe. Zmysł słuchu trzeba kształcić w tym kierunku, by dziecko ujmowało barwę tonu i jego wysokość. Do poznawania barwy tonów służą zamknięte walce kartonowe, które stosownie do swej zawartości (napełnione są kamykami, grochem itp.), wydają szmery sobie właściwe. Przygotowujemy takich walców dwanaście, tzn. dwa identyczne komplety po sześć walców. Ćwiczenie to jest analogiczne do ćwiczeń na barwnych tabliczkach. Dziecko znajduje odpowiednie pary walców, tj. szmerów, i ustawia je jeden obok drugiego. Sprawdzianem nabytej sprawności słuchu będzie możność wykonania danego ćwiczenia przy zamkniętych oczach.

Po powyższych przygotowawczych ćwiczeniach można przystąpić do kształcenia poczucia muzykalnego dziecka. Pomoce naukowe są i tu nader proste. Składa się na nie podwójny szereg metalowych dzwonków, przytwierdzonych do małych prostokątnych podstawek, młoteczek drewniany do uderzania i deseczka do ustawiania dzwonków. Każdy dzwonek uderzony lekko młotkiem wydaje odpowiedni ton lub półton tak, że można ze wszystkich ustawić skalę muzyczną. Nauczycielka ustawia dzwonki na podłużnej deseczce, podzielonej na pola tej samej wielkości i kształtu, co podstawki dzwonków. Prostokąty te pomalowane są podobnie jak klawisze: kolor biały oznacza cały ton, kolor czarny – półton.

I tu powtarza się znana nam już zasada ćwiczenia. Zrazu ustawia nauczycielka na deseczce dzwonki, odpowiadające całym tonom w ich naturalnym szeregu. Obok na stole stoją takie same dzwonki, ale pomieszane ze sobą. Dziecko uderza młotkiem pierwszy ton c – i stara się znaleźć dla niego parę, tj. drugie c. Czyni to, uderzając po kolei młotkiem wszystkie dzwonki drugiej grupy, aż znajdzie ton odpowiedni. Dziecko znajduje w ten sposób odpowiedniki dla wszystkich tonów i ustawia je parami na desce. Wyższym stopniem tego samego ćwiczenia będzie odnalezienie przez dziecko wszystkich półtonów.

Na deseczce ustawiona jest oktawa dzwonków. Dziecko uderza młotkiem po kolei wszystkie dzwonki i uczy się nazywać je odpowiednio. Gdy ma już tony oktawy w pamięci, wtedy miesza osiem dzwonków ze sobą i stara się z pamięci odszukać poszczególne tony,

np. ton c, d, e itd. W ten sposób, kierując się jedynie słuchem, ustawia samodzielnie skalę muzyczną.

Oprócz dzwonków korzystają jeszcze przedszkola z kompletów metalowych rurek lub małych harf, na których dzieci wyszukują tony znane im już z poprzedniego ćwiczenia na dzwonkach.

Nauka pisania. Oryginalność ujęcia nauki pisania przez panią Montessori polega na tym, że przeprowadziła dokładną analizę procesów psychiczno-fizycznych, zachodzących u dziecka podczas pisania, przy czym zauważyła, że proces pisania składa się z czynników mechanicznych i rozumowych. Z tego spostrzeżenia wyciągnęła odpowiednie dydaktyczne konsekwencje: 1. Momenty mechaniczne są związane z trzymaniem w ręku ołówka czy pióra i są zależne od kształtu litery. 2. Czynniki rozumowe polegają na asocjacji obrazu dźwiękowego z obrazem wzrokowym danego przedmiotu lub pojęcia.

Z chwilą przystąpienia do ćwiczeń, prowadzących do pisania, jest dziecko już pośrednio do nich przygotowane. Jeśli chodzi o momenty mechaniczne danego kompleksu, to dziecko na podstawie poprzednio odbytych ćwiczeń z zakresu ćwiczenia zmysłu dotyku i zmysłu stereognostycznego nabyło wprawę wodzenia palcami po zarysach danego przedmiotu i wyrobiło sobie zdolność zapamiętywania konturów figur płaskich; na podstawie zaś wszystkich poprzednich ćwiczeń bez wyjątku wyćwiczyło swą inteligencję, łatwość obserwacji, zdolność porównywania potrzebną do myślowego ujęcia tożsamości między dźwiękiem słyszanym, a jego napisanym obrazem.

Specjalne ćwiczenia służą do wydoskonalenia u dziecka czynników mechanicznych, zachodzących przy pisaniu. Do tego celu służy komplet złożony z ośmiu metalowych, na różowo pomalowanych ram, do których wsadza się odpowiednio zastosowane figury geometryczne. Figury te są pomalowane na niebiesko i zaopatrzone w środku w małe mosiężne chwyty, w kształcie guzika. Nauczycielka umieszcza wszystkie owe ramy wraz z figurami na dwóch pochyłych deskach – sztalugach, do tego celu przystosowanych. Dziecko jest pod wrażeniem obrazu, zaciekawiającego je doborem barw i rozmaitością figur, w następstwie czego wyzwala się u niego chęć przerysowania tych figur.

Zmysł kolekcjonerstwa, tak istotny i żywy u małego dziecka, popiera nasze cele i dziecko, które chce mieć dużo tych obrazków,

przerysowuje sobie kilkakrotnie wszystkie figury. Proces przerysowania polega na elementach wyćwiczonych poprzednio. Dziecko kładzie ramę metalową na kartkę papieru i obwodzi jej zarys wewnętrzny. Różnica między dawnym ćwiczeniem a nowym polega na tym, że dziecko trzyma teraz w ręku kolorowy ołówek. Po usunięciu ramy zauważa dziecko z radością narysowany wewnętrzny kontur ramy. Teraz kładzie dziecko na swój kontur odpowiednią figurę geometryczną i obwodzi ją znowu kredką, ale innego niż poprzednio koloru. Po usunięciu figury metalowej widzi narysowaną przez siebie podwójną kolorową linię, przedstawiającą zarys wybranej przez siebie figury.

Teraz budzi się w dziecku chęć wypełnienia zarysu kreskami, aby otrzymać pełną figurę. Stara się więc podłużnymi kreskami wypełnić figurę, a w ten sposób wprawia się w ruchach ograniczonych zewnętrznymi liniami. Po sposobie wypełniania figur geometrycznych prostymi równoległymi łatwo można poznać, czy i jaką wprawę posiadło już dziecko. Zrazu są kreski grube, nierówne, wychodzą poza kontur lub nie dobiegają do niego; z biegiem czasu stają się cienkie, proste i miarowe. W tym samym celu i w ten sam sposób wypełnia dziecko szablony różnokolorowymi kredkami, wedle pewnego, drogą praktyki ustalonego schematu.

Tak przygotowane dziecko dostaje do rąk litery wycięte z jasnoróżowego i niebieskiego szklanego papieru. Potrzebne są nam dwa komplety ruchomego abecadła. Pierwszy komplet, używany z początku, składa się z liter o dużych rozmiarach, przy czym jest on rozdzielony na dwa pudełka. W każdym pudełku znajdują się wszystkie samogłoski i połowa spółgłosek. Gdy dziecko zna już samogłoski i część spółgłosek, może przystąpić do samodzielnego układania słów. Gdy zaś dojdzie do pewnej wprawy w tym kierunku, daje się mu do ręki całkowity alfabet. Litery w tym drugim komplecie są już naturalnej wielkości, wszystkie przejrzyście umieszczone w jednym pudle.

Nauczycielka winna ująć w swe dłonie palce dziecka i pokazać mu, jak się nimi wodzi po chropowatej powierzchni litery. Dziecko zapamięta sobie w ten sposób kształt liter, kierunek ich pisania i pewnego dnia, kiedy wewnętrznie będzie już dojrzałe do podjęcia się nowego zadania bez interwencji z naszej strony, weźmie ołówek do ręki i zacznie pisać, od razu całe słowa, tak jak ongiś, w zaraniu swego dzieciństwa, zaczęło mówić od razu całymi słowami. Dziecko

nie zdawało sobie oczywiście sprawy z celu i istoty poprzednich ćwiczeń. Nowa, niespodzianie dla niego nabyta umiejętność wprawie je w zachwyt i dumę. Myśli, że dlatego umie już pisać, bo jest duże. I dziecko, i jego otoczenie stoją radośnie zaskoczone przed fenomenem samorzutnego pisania.

Samo rozpoznawanie liter przeprowadza się wedle wyżej omówionego trójstopniowego schematu.

Nauka czytania. Ćwiczenia, prowadzone na ruchomym alfabecie, stanowią jednocześnie pierwsze ćwiczenia w czytaniu. W czytaniu trzeba jednak rozróżnić oprócz psychomotorycznego mechanizmu, czynnego przy składaniu liter, element wyższy, czysto intelektualny, polegający na ujmowaniu przez czytającego treści odczytanego przezeń słowa, zdania lub utworu. Czytanie świadome jest dla dziecka trudne i wymaga usilnego ćwiczenia.

P. Montessori podaje szereg pomysłowych zabaw, zmierzających do tego celu. Oto jeden charakterystyczny przykład: Na stole umieszcza się kilka znanych, wzgl. lubianych przez dzieci przedmiotów; jednocześnie wypisuje się na kartkach wyraźnym pismem nazwy tych przedmiotów. Kartki te kładzie nauczycielka do pudełka, a dzieci wyciągają je stamtąd jak losy. Każde dziecko wraca ze swoim „losem" na miejsce, a gdy po cichu wyraz odczyta, podchodzi do nauczycielki i otrzymuje przedmiot na kartce wymieniony. Innym razem kładzie dziecko kartkę odczytaną obok odpowiedniego przedmiotu, stosownie do poprzedniej umowy z nauczycielką.

Gdy dzieci nauczą się czytać poszczególne słowa, samorzutnie przechodzą do odczytywania całych zdań. Nowe kartki zawierają już całe zdania, często o zawiłej treści. Dziecko po przeczytaniu kartki spełnia, co mu w niej polecono, np. przechodzi na palcach przez pokój, przynosi z sąsiedniego pokoju lalkę i podaje ją swej malutkiej, nieumiejącej jeszcze czytać koleżance.

Po dłuższej dopiero wprawie zacznie dziecko świadomie czytać, tzn. będzie rozumiało treść przeczytanych przez się ustępów. Wtedy dopiero należy dać dziecku do ręki książkę do czytania. W ten sposób odbywają się lekcje czytania z pominięciem elementarza; upraszcza się i ożywia nudny i żmudny proces początkowego czytania.

Początki rachowania. Nauka rachunków jest ukoronowaniem poprzednich ćwiczeń. Dzieci posiadły już pojęcie wielości dzięki poprzednio odbytym ćwiczeniom; znane im jest również pojęcie równości.

Teraz chodzi jedynie o zastosowanie i skoordynowanie poprzednio nabytych wiadomości. Znakomitą pomoc do zaznajomienia dziecka z liczbami w zakresie dziesięciu stanowi komplet z 10 drążków, znany nam już z poprzednich ćwiczeń. Najmniejszy drążek jest 10 cm długi, następny – 20 cm długi itd., największy – 100 cm, wobec tego, że odcinki 10 cm są na przemian malowane na kolor niebieski i czerwony, łatwo odróżnia dziecko na dłuższym odcinku jego części składowe, przy czym każda część przedstawia mu się jako jedność.

Dzięki temu liczba nie jest dla dziecka pojęciem oderwanym, lecz oznacza pewien określony drążek. Wymawiając np. liczbę 5, wybiera sobie dziecko 5-ciodecymetrowy drążek i odlicza na nim 5 jednostek.

Dla wprawy w liczeniu bardzo zalecane jest następujące ćwiczenie na drążkach: układamy drążki jeden obok drugiego według ich rosnącej długości tak, że wyglądają jak zespół piszczałek organowych. Następnie przesuwamy drążek–jeden do drążka–dziewięć, drążek–dwa do drążka–osiem itd., przez co otrzymujemy długości, odpowiadające drążkowi–dziesięć.

Dzięki podobnym kombinacjom uczy się dziecko biegle rachować w zakresie dziesięciu.

Gdy dzieci oswoiły się z nazwami liczb jednocyfrowych, przystępujemy do pisania i czytania cyfr. Do tego celu służy komplet ruchomych cyfr, wyciętych z kolorowej szklarki i nalepionych na oddzielnych kartach. Tu, jak poprzednio, dziecko obwodzi puszkami palców cyfrę, a wymieniwszy jej nazwę, kładzie daną cyfrę na odpowiedni drążek. Gdy cyfry już zapamięta, przystępuje do nowego ćwiczenia. Dajemy dziecku pudełko podzielone na przegródki, które są u góry oznaczone cyframi. Dziecko układa w każdej przegródce odpowiednią ilość małych przedmiotów, np. wykałaczki, drewniane patyczki itp.

Pomysłowo dobrane zabawy ułatwiają dziecku przyswojenie sobie tak trudnego dla niego pojęcia zera. W zabawie w losy wyciąga np. kartkę, na której jest napisane: „Weź zero ołówków ze stołu, trzy razy klaśnij w ręce, a zero razy przytupnij nóżką". […]

III. Kilka uwag krytycznych

Przy ocenie podstaw systemu Montessori stwierdzić należy, że sędziwa reformatorka wychowania ujmuje istotę rozwoju jednostki z sensualistyczno-intelektualnego punktu widzenia. P. Montessori

znajduje się pod przemożnym wpływem idealistycznej filozofii ubiegłych wieków, która widzi w intelekcie dominujący czynnik psychiki człowieka. Ponieważ hołduje jednocześnie drugiej zasadzie, ujmującej tworzywa ducha jako i przetwór materiału dostarczanego umysłowi przez zmysły, musi z natury rzeczy w kształceniu zmysłów widzieć jedyną podstawę rozwoju jednostki.

Jak z poprzednich rozdziałów wynika, opiera p. Montessori cały gmach psychiki człowieka i jej doskonalenia się na rozbudowie jego umysłu. Koncentracja uwagi umożliwia dziecku skupienie się i pobudza natężenie jego władz umysłowych; to je prowadzi do obserwacji zjawisk otaczających, do rozróżnienia między dobrem i złem, do wzniesienia się na wyżyny czystej moralności i ofiarnego czynu.

Czy zasada ta tak jednostronna może się ostać dziś po tym, co odkryła przed nami współczesna psychologia, nawet przy ewentualnym nieuznawaniu w całej rozciągłości monistycznej teorii [Sigmunda] Freuda[37] lub [Alfreda] Adlera[38]. W następstwie tego charakterystycznego dla p. Montessori nastawienia się do wszelkich zjawisk życia będą wynikały charakterystyczne dla jej systemu zalety i wady. Nie zdziwi nas zatem, że zarówno w dziełach, jak i szkołach Montessori brak poważnego stosunku do emocjonalnej sfery dziecka. Na próżno szukalibyśmy w jej dziełach wskazówek, tyczących się przebogatej sfery instynktów dziecka i walki z nimi, a raczej dążności sublimowania ich. P. Montessori wcale o instynktach nie wspomina, a w jednym wypadku, gdy to czyni, analizując atawistyczne popędy dziecka, wyrażające się w zabawie, odnosi się do nich z krzywdzącym dla rozwoju dziecka lekceważeniem. P. Montessori tak jest zapatrzona w fikcję „normalnej jednostki", którą stworzyły dawna filozofia i psychologia, że nie spostrzega nawet różnic, zachodzących już w najwcześniejszym dzieciństwie u dzieci różnej płci. Gdy się czyta jej książki, nie można oprzeć się wrażeniu, że mówi o nierealnych istotach, obdarzonych jedynie bogatym intelektem i żądzą wiedzy, a nie o ludziach, targanych zwalczającymi się nieraz popędami i uczuciami.

---

[37] Zygmunt Freud (1856–1939) – austriacki lekarz, twórca psychoanalizy.

[38] Alfred Adler (1870–1937) – austriacki uczony, uchodzi za twórcę psychologii kierunku indywidualnego.

Stanowisko, jakie zajmiemy wobec systemu wychowawczego Montessori, musi się oprzeć przede wszystkim na odpowiednim ustosunkowaniu się wobec charakterystycznego dla p. Montessori ujęcia istoty zabawy i fantazji u dziecka oraz na określeniu wolności wychowanka zawartej w jej systemie. Zabawa bowiem i fantazja stanowią najważniejszą dziedzinę życia dziecka, a zapewnienie dziecku wolności jest naczelną zasadą metody Montessori.

Zasadniczą wartością wszelkich poczynań wychowawczych p. Montessori jest fakt, że uznała w dziecku istotę różną pod względem psychicznym i fizjologicznym od człowieka dorosłego. Dlatego też określiła zabawę jako najistotniejszą sferę czynności i zainteresowań tworzącej się osobowości dziecka i odpowiednie jej wyznaczyła miejsce zarówno w swej teorii, jako też w praktyce. Już Rousseau i Froebel wskazywali na zabawę jako na najważniejszy czynnik w wychowaniu młodego pokolenia, po czym ów pogląd, uważany zrazu za kacerski, wyrobił sobie prawo obywatelstwa zarówno w nauce, jak i w praktyce u szerokich warstw nauczycielstwa.

Ideę stworzenia realnych i pożądanych możliwości dla zabawy, zapoczątkowaną przez Froebla, p. Montessori specyficznie ujmuje i przetwarza. Teoria zabawy, którą szeroko rozwija, jest wynikiem jej przyrodniczego nastawienia się do wszelkich zjawisk psychicznych, a zjawiska te ujmuje ona przede wszystkim, a może nawet jedynie, z punktu widzenia biologicznego i psychofizjologicznego. Na tym stojąc stanowisku, określa funkcję zabawy teleologicznie, jako ćwiczenie poszczególnych zmysłów, które dzięki wrodzonemu człowiekowi popędowi do czynu znajdują w zabawie pole do swobodnego ćwiczenia, a co za tym idzie, do rozwoju.

Odpowiednio do takiego ujęcia zabawy uznaje w fantazji jedynie funkcję intelektualną, polegającą na wolnym kojarzeniu spostrzeżeń i wyobrażeń. Fantazja twórcza różni się zatem u niej od fantazji odtwórczej jedynie pod względem ilościowym. W fantazji twórczej występuje, wedle Montessori, na tę samą ilość spostrzeżeń większa ilość wyobrażeń niż w fantazji odtwórczej. Fantazja odtwórcza w ujęciu p. Montessori nie wykazuje odmiennej struktury niż fantazja twórcza.

Teoria zabawy Montessori w zupełności nakrywa się z teorią teleologiczną Groosa, która świat naukowy najzupełniej uznaje i której przypisuje wielkie znaczenie naukowe, a wprost przełomowe, o ile

chodzi o zastosowanie jej do celów wychowawczych. Teoria ta jednak właśnie z powodu swego biologicznego ujęcia zagadnienia nie wyczerpuje go w całości, nie może rozwiązać problemu zabawy z punktu widzenia całokształtu rozwijającego się ducha ludzkiego.

Groos zestawia długie trwanie wieku dziecięcego u człowieka w stosunku do krótkiego okresu dzieciństwa u zwierząt nawet wyższych gatunków. Na podstawie długich obserwacji dochodzi do przekonania, że natura obdarzyła człowieka tak długim dzieciństwem w tym celu, aby mógł swobodnie ćwiczyć siły swego ciała i ducha i z czasem mógł sprostać w ciężkiej walce o byt, która jest przecież nierównomiernie cięższa u człowieka niż u zwierzęcia. Tylko wtedy umie człowiek skutecznie sobie radzić w życiu, gdy posiada odpowiednio do tego wykształcone zmysły i sprawnie włada nimi. Jedno i drugie zadanie człowieka iści się w jego dzieciństwie. Gdy dziecko pozornie na próżnych igraszkach czas trawi, pracuje ono, mówiąc słowami p. Montessori, nad zorganizowaniem swego jestestwa.

Zabawa wyzwala radość, towarzyszącą zdrowej aktywności; dzięki temu stwarza dziecku odpowiednie warunki do odkrywania prawd rządzących jego organizmem i najbliższym otoczeniem, pozwala na doskonalenie się raz zrealizowanych postępów przez odpowiednie powtarzanie tych samych ruchów i skojarzeń.

Groos ilustruje swoją tezę licznymi przykładami. Przytoczymy jeden: „Mała psina, bawiąc się ze swymi towarzyszami, przygotowuje się do walki w przyszłości z innymi psami, do gonienia, chwytania i rozdzierania łupu. Kotek, goniąc kulkę papieru lub kłębek bawełny, ćwiczy w zabawie ruchy, które później zastosuje podczas łowienia myszy lub ptasząt. Koźlęta uderzają się wzajemnie głowami, jakkolwiek jeszcze rogów nie mają; zabawa ta poprzedza późniejszą walkę na serio. Niemowlę, poruszając ciągle nóżkami czy rączętami, bawi się, a zarazem uczy się władać swoimi członkami".

P. Montessori analogicznie ujmuje istotę zabawy u dziecka i wobec tego opiera cały swój system wychowawczy na kształceniu zmysłów i muskułów, przy czym zgodnie ze światopoglądem starej szkoły psychologicznej stara się o kształcenie każdego zmysłu z osobna. […]

System Montessori tylko w części czyni zadość tendencjom wszechstronnego rozwoju, potencjalnie istniejącym w dziecku. Nie należy sądzić, że stało się to z powodu niedopatrzenia lub

niedocenienia przez p. Montessori walorów socjalnych wychowania. Przeciwnie, cała naukowa działalność p. Montessori ma swe źródło w jej głębokim odczuciu nędzy socjalnej, w której pogrążona jest ojczyzna autorki i świat cały, i w chęci przyjścia z pomocą nieszczęśliwej ludzkości.

Jednostronność zabaw, przez nią stworzonych i pielęgnowanych, ma swe źródło w jej wierze, że nie wolno wyższych stanów duchowych samowolnie wywoływać u dziecka i że przez stworzenie i ugruntowanie podstaw zdrowego życia psychicznego (higiena psychiczna) wyższe formy wychowania psychicznego, w tym wypadku uspołecznienie dziecka, rozwiną się same przez się.

Nie chcę przez to powiedzieć, że p. Montessori widzi w wyższych stanach ducha jedynie mozaikę elementów, rządzonych prawami asocjacji. P. Montessori uznaje raczej eksplozywność wytwarzania się wyższych zdolności u człowieka, o ile jego organizm miał możność w dzieciństwie normalnie się rozwijać. Wierzy zatem, że dziecko wychowane w duchu *casa dei bambini*, dziecko samodzielne, czynne, obserwujące życie, wytrwałe w pracy samo przez się stanie się uspołecznionym. Pierwszym bodźcem dla dziecka w tym kierunku będzie spostrzeżenie, że nieuspołecznione jednostki przeszkadzają mu w skupieniu się przy umiłowanej pracy. Radość z postępów kolegów, służba społeczna, której się dziecko oddaje, wykonując pracę z zakresu zajęć praktycznych, stwarzają dalsze możliwości, które są dla dziecka bodźcami na jego drodze ku uspołecznieniu. […]

Miłość do dziecka, w którym widzi p. Montessori budowniczego jasnej przyszłości świata, daje jej moc, by mimo jej przez sensualizm i intelektualizm determinowanego stanowiska wzbić się na szczyty prawdziwej pedagogiki. Tylko wielka miłość do ludzkości mogła jej podszepnąć słowa, w których przedstawia dom dziecięcy jak komórkę życiotwórczą, zaczątek przyszłego ustroju socjalnego, który obdaruje ludzkość wolnością i szczęściem istnienia. Froebel i inni reformatorzy myślą przede wszystkim o dziecku mieszczańskim. P. Montessori pierwsza zainteresowała się dzieckiem ludu i stworzyła w bloku robotniczym „domy dziecięce", które stały się dla wydziedziczonego dziecka masy pracującej ostoją w teraźniejszości, a odskocznią do wyzwolenia w przyszłości.

Dlatego smaga p. Montessori starą szkołę z jej bezruchem, przykuwaniem ucznia do ławki, ciemiężeniem ducha dziecka, w imię

obojętnego dla jej rozwoju programu nauki. Ale nie tylko w krytyce starej szkoły wykazała p. Montessori zrozumienie potrzeb dziecka. Jej ujęcie problemu kary i nagrody oraz analiza istoty dyscypliny są najlepszym dowodem jej głębokiego stosunku do dziecka.

W *casa dei bambini* nie wyznacza się nagród ani nie stosuje kar. Poczucie pełni rozwoju jest dla dziecka największym szczęściem, chwilowe odosobnienie od towarzyszy – jedyną karą.

P. Montessori opowiada o ciekawym spostrzeżeniu, jak próba nagrody i kary wyradza się w karykaturę w środowisku dzieci, posiadających wewnętrzną dyscyplinę. W czasie chwilowej nieobecności p. Montessori w przedszkolu, przez nią kierowanym, ukarała nauczycielka nieposłuszne dziecko, sadzając je w odosobnieniu, na widocznym miejscu, a drugie najzdolniejsze dziecko wyróżniła, wieszając mu na szyi piękny i duży krucyfiks na czerwonej wstążce. Dziecko skarcone siedziało smutne i bezczynne na swoim miejscu. Dziecko drugie, wyróżnione, pracowało w skupieniu, z cichym wyrazem szczęścia na twarzy i wcale nie zwracało uwagi na swój „krzyż zasługi". Po chwili „grzeczne" dziecko przechodzi przypadkiem koło stolika „niegrzecznego"; krucyfiks spada mu na ziemię, czego „grzeczne" dziecko, śpieszące do swego zajęcia, nie zauważa, co natomiast spostrzega „niegrzeczne". „Niegrzeczne" dziecko podnosi krucyfiks, podziwia go; „grzeczne" śpieszy do swojej pracy, oddaje krucyfiks „niegrzecznemu", które nadal ogląda go z zachwytem, a potem z wielkim zadowoleniem wiesza go sobie na szyi.

P. Montessori zauważa: świecąca odznaka mogła cieszyć niegrzeczne dziecko, ale nie mogła być czymś istotnym dla czynnego dziecka, które znajduje zadowolenie i szczęście w swej pracy.

Kara i nagroda, powiada w innym miejscu, pobudzają dziecko do nienaturalnego, wymuszonego działania; stosowanie ich nie może w żadnej mierze przyczynić się do pożądanego rozwoju dziecka. Nie za pomocą kary czy nagrody winien nauczyciel wpływać na dziecko. Gdy stworzymy dziecku odpowiednie warunki pracy, gdy ono będzie czynne, siła jego woli się rozwinie, nauczy się panować nad sobą, zrozumie na czym polega istota posłuszeństwa i ulegać pocznie dyscyplinie wewnętrznej, która jest ukoronowaniem pracy wychowanka nad sobą, uwieńczeniem systematycznej pracy nauczyciela nad dzieckiem.

Z kompleksem kary wiąże się, oczywiście, problem winy. Otóż analiza winy dziecka, wyrażającej się w jego uporze, krnąbrności,

braku posłuszeństwa, w złych postępach w nauce, należy do największych zasług p. Montessori.

P. Montessori wykazuje, że w większości wypadków „złego zachowania się dziecka" wina spada na nas – rodziców i wychowawców, którzy bądź to nie rozumiemy dziecka, ciemiężymy jego naturalne popędy i zmuszamy je do ostrej samoobrony wobec nas, bądź to żądamy takich objawów ducha, którymi dziecko w danej chwili z natury rzeczy jeszcze nie rozporządza.

Jak często starsi biorą np. za złe małemu dziecku, że bezustannie chwyta wszystko, co spostrzeże, że podnosi przedmioty do ust, nie stoi i nie siedzi spokojnie. Żadna perswazja tu nie pomaga, dziecko raz skarcone czyni po chwili to samo. Dziecko bowiem spełnia w ten sposób ważną pracę; wzmacnia i usprawnia swój organizm przez odpowiednią gimnastykę muskułów i w najprymitywniejszy sposób stara się wejść w kontakt z obcym dotąd dla niego i niezrozumiałym światem. W ten sposób wyładowuje wreszcie wrodzony mu popęd do czynów i ruchów.

To, co uważamy ogólnie za krnąbrność i upór dziecka, jest wyrazem bądź to jego stanowiska obronnego wobec nas, bądź to może być uważane za objaw upadku psychiki dziecka, spowodowanego nieodpowiednim zachowaniem się otoczenia.

Przyczyny nieposłuszeństwa u mniejszych dzieci należy się doszukiwać przede wszystkim w tym prostym zjawisku, że posłuszeństwo jest wyższą formą życia duchowego i że małe dziecko jeszcze do niej nie dorosło.

Współczynnikiem aktu posłuszeństwa jest świadoma ocena danej sytuacji i akt woli. Gdy żądamy od dziecka posłuszeństwa w czasie, nim ono mogło powyższe czynniki w sobie wykształcić, wyrządzamy mu krzywdę.

Posłuszeństwo, powiada p. Montessori, nie może być na rozkaz z zewnątrz nabyte; da się ono osiągnąć jedynie przez systematyczne hartowanie woli młodego człowieka. Dążeniem zatem wszelkiej zdrowej pedagogiki winna być tendencja wzmacniania woli wychowanka. Naczelną zaś zasadą naszego postępowania musi być przeświadczenie, że przez łamanie woli u młodego osobnika nigdy jej rozwoju nie wzmożemy, przeciwnie, przyczynimy się w ten sposób do jej zagłady. Ćwiczenia stosowane przez p. Montessori czynią zadość wyżej wymienionym postulatom „higieny woli". Dziecko *casa*

dei bambini systematycznie ćwiczy swą wolę zarówno wtedy, gdy usiłuje wykonać jakieś zadanie, jak i wówczas, gdy się zmusza do odpowiednich stłumień (np. zabawy w zero).

P. Montessori wskazuje nadto na krzywdę, jaką wyrządzamy dzieciom, dzieląc je na dobrych uczniów i złych, przy czym nie uwzględniamy tego, że w wyścigach postępów i nagród biorą udział zdolne i niezdolne jednostki, tryskające zdrowiem i chorowite, dzieci syte i głodne, pochodzące z kulturalnych środowisk i korzystające z umiejętnej opieki w domu oraz nie mające nawet cichego kątka do pracy.

Szkoła Montessori jest szkołą prawdziwej aktywności dziecka, gdzie niestrofowane przez starszych ani niepobudzane specjalnie przez nikogo oddaje się od najwcześniejszego dzieciństwa samodzielnej i twórczej pracy. Wprawdzie wolność dziecka, jak wynika z poprzednich rozdziałów, jest tu nader ograniczona, a nawet fikcyjna, to jednak dzieci świadomości tego stanu rzeczy nie mają i w granicach szkoły i materiału dydaktycznego cieszą się wielką swobodą zarówno co do wyboru danego ćwiczenia, jako też czasu trwania przy nim.

W szkole Montessori nie zmusza się dziecka do wysiłku, żeby ogarnęło problem, któremu w danej chwili sprostać nie może. Nauczycielka nie powtarza jeszcze raz pytania, nie stara się przeprowadzić lekcji ku zamierzonemu celowi, gdy napotyka na opór ze strony dziecka. Postępowanie to wypływa u Montessori jako następstwo uszanowania spontanicznych czynności dziecka, a zrozumiałe jest dla każdego nauczyciela, który nieraz daremnie stara się, by uczeń pojął omawiany w klasie problem (np. regułę matematyczną lub gramatyczną) wtedy, gdy mu się to po raz x-ty na próżno tłumaczyło.

Dzieła Marii Montessori są prawdziwą skarbnicą myśli pedagogicznych, niezależnie od tego, czy możemy całkowicie przejąć jej metodę. Jej miłość do dzieci, dążność do zrozumienia natury dziecka i cześć przed każdym, chociażby najsłabszym objawem życia, oto walory, które jej za życia wystawiły trwały pomnik chwały.

Metody postępowania pedagogicznego są zmienne i muszą ulegać przeobrażeniom wraz z rozwojem nauk, na których się opierają. Niezmienne są tylko wieczyste prawdy ducha.

Zofia Żukiewiczowa

Froebel i Montessori[39]

Spór toczący się dookoła pedagogii Montessori wiąże się z poglądem o możliwości i potrzebie pogodzenia metod Montessori i Froebla, pobudzając przede wszystkim do ustalenia zasadniczych różnic i podobieństw, dzielących, względnie łączących obie metody. Podobieństwa stanowią pomost, który służy do pojednania metod, spośród różnic wypadło wybrać te, które z punktu widzenia współczesnej pedagogiki mają większe wartości wychowawcze oraz odrzucić inne, niewytrzymujące krytyki nowej pedagogiki. Jest oczywiste, iż tego rodzaju „operacja" będzie zawsze zabarwiona indywidualnym poglądem reformatora i z kolei będzie podlegała krytyce zainteresowanych obserwatorów. Wiadome też jest, iż Montessori nie uznaje takiego „operowania" jej metody, która według niej (jak również według jej bezwzględnych zwolenników) jest zbudowana na skończenie doskonałych zasadach. Rozrasta się tylko w związku z rozszerzaniem systemu na szkolnictwo powszechne i ostatnio – średnie. Inaczej rzecz się przedstawia w obozie zwolenników i wyznawców Froebla, przede wszystkim więc w Niemczech. Zjawienie się metody Montessori pobudziło pedagogię przedszkolną, zaskrzepłą w rutynie, zwanej „froeblowską", do poddania rewizji metody „ogródków dziecięcych" i sięgnięcia do dzieł samego Froebla. Zorientowano się, iż „ogródki" pracują nie tyle według pedagogii Froebla, ile jego interpretatorów, odbiegając w znacznej mierze od podstawowych wskazań mistrza.

I oto Marta Muchow pisze w książce pt. *Fryderyk Froebel i Maria Montessori*[40], że największą zasługą Montessori jest, iż „nauczyła ona na nowo czytać i rozumieć Froebla". P. Muchow stwierdza, iż podstawowe poglądy pedagogii Froebla i Montessori są te same. Froebel głosił, iż rozwój dziecka odbywa się według ogólnych praw przyrody. Celem wychowania jest harmonijny rozwój wrodzonych sił dziecka. Siły te są różnorodne, ale wszystkie składają się na tworzenie się jednostki ludzkiej jako całości. Poznanie tych praw i sił i zastosowanie się do nich w wychowaniu jest najpierwszym i najważniejszym

[39] „Przedszkole", t. 3: 1935–1936, nr 5, s. 103–107; nr 6, s. 126–131; nr 7, s. 148–156; nr 8–9, s. 175–188.

[40] H. Hecker, M. Muchow, *Friedrich Fröbel und Maria Montessori*, Leipzig 1927.

obowiązkiem wychowawcy. Tak samo też wychowawca obowiązany jest znać indywidualność swego wychowanka, który, aczkolwiek jest częścią całości (przyrody), ma jednak swoje własne prawa i swoje wymagania osobiste. Wychodząc zaś z tych założeń, Froebel wzywa do uznania, iż podstawę wychowania stanowi samorzutna aktywność dziecka, która powoduje rozwój jego sił przyrodzonych. Stąd też wynika, iż wychowanie za pomocą słowa winno być zastąpione przez wychowanie za pomocą czynu, czyli tej właśnie samorzutnej aktywności dziecka. Dlatego też Froebel żądał, aby dziecku pozwolono bawić się spokojnie, „przemyślnie" i samodzielnie tak długo, jak tego będzie chciało. Wystąpienie wychowawczyni jest dozwolone jedynie wtedy, gdy dziecko tego zażąda lub gdy zabawa wejdzie na niepożądane tory. Poucza też Froebel, iż dziecko powinno jak najwięcej obcować z przyrodą, od niej bezpośrednio czerpiąc wiedzę i ucząc się życia. Jednocześnie przyświeca Froeblowi w jego poczynaniach pedagogicznych idea społeczna. Chce on przez „ogródek dziecięcy", gdzie w swobodnej zabawie kształtuje się społeczność dziecięcą, wpłynąć na uspołecznienie rodziny, narodu, ludzkości! Froebel marzył o stworzeniu z całego swego kraju rodzinnego jednego wielkiego „ogródka", pełnego miłości dla dziecka i społeczeństwa.

Co mówi Montessori o tych zasadniczych zagadnieniach pedagogii? Oto w 70 lat po Froeblu stwierdza ona prawo dziecka do samorozwoju, który wymaga usamodzielnienia wychowanka w jego wrodzonej potrzebie aktywności psychofizycznej. Wychowawca musi znać prawa rządzące rozwojem dziecka i do nich się stosować: „Od dziecka mamy się uczyć, jak je wychowywać należy". Dziecko ma prawo do tworzenia swej osobowości jako jednolitej całości, a tym samym ma prawo do życia zdrowego i normalnego. Dziecko powinno być zabezpieczone przed forsowaniem jego rozwoju przez dorosłych. Stąd też interwencja wychowawczyni jest ograniczona do momentów, gdy dziecko ją wzywa, lub gdy nieodpowiednie zachowanie się wychowanka tego wymaga. Montessori kładzie nacisk na znaczenie wychowawcze obcowania dziecka z przyrodą, co powoduje spostrzeganie zjawisk życiowych, rozwija zmysł przezorności, przyzwyczaja do cierpliwego oczekiwania itp. Montessori wierzy też gorąco, iż jej pedagogia wychowa nowe społeczeństwo, zdrowe fizycznie i psychicznie, pracowite, dzielne, opanowane, wysoce kulturalne i przyjaźnie ustosunkowane do otoczenia. Montessori doszła

do tych swoich poglądów pedagogicznych i metodycznych po głębokich długoletnich studiach, mając możność oparcia się o współczesną wiedzę w dziedzinie biologii, fizjologii i psychologii. Wielką zasługą Froebla było to, iż do tych samych poglądów doszedł prawie wyłącznie przez intuicję i obserwację. Za jego czasów wiedza, na której Montessori oparła swoją pedagogię, prawie nie istniała.

Przejdźmy do zagadnienia różnic pomiędzy obiema metodami. Są one głębsze, niżby się pozornie zdawać mogło. Mamy tu do czynienia przede wszystkim z dwoma różnymi sposobami podejścia do sprawy wychowania. System Froebla nosi piętno wybitnie filozoficzne, system Montessori opiera się na podstawach psychofizjologicznych. Według Froebla wychowanie powinno dążyć do rozwoju wrodzonych instynktów: pracy, wiedzy, piękna i religijnego. Wychowanie ma je doskonalić z pomocą przyrodzonej potrzeby dziecka bawienia się i rozwijania swych sił naturalnych przez zabawę. Obserwując zabawę dziecka, Froebel dostrzega w niej wybitny udział wyobraźni. Widzi w tym jedną z sił sprzyjających rozwojowi dziecka i w myśl swego przykazania „idźcie ślad w ślad za przyrodą" wprowadza do swej metody czynnik wyobraźni jako jeden z najważniejszych motorów. Czyni to tym chętniej, że odpowiada to jego własnej psychice, jego poglądom filozoficzno-mistycznym.

Filozofia Froebla wypływa z przekonania, iż przyroda cała stanowi jedność (jednię przyrodzenia), składającą się z nierozczłonkowanych różnorodności, te zaś dają się zrozumieć i rozczłonkować (wyodrębnić) przez poznanie. Poszczególne części „jedni" przyrody, a więc i dziecko, będące częścią całości, z kolei stanowią również całość samą w sobie. Zadaniem wychowawcy jest, z jednej strony – jak mówiliśmy wyżej – poznanie natury dziecka jako całości i jego poszczególnych sił jako części, z drugiej strony ułatwienie dziecku poznania przyrody, a więc siebie samego, jak również otaczającego je świata. W związku z tym Froebel uznał za konieczne dostarczenie wychowankowi wiadomości o przyrodzie i jej formach, wyrażających się w obrazach geometrycznych i liczbie, nauczanie słowa i mowy, rozwinięcie poczucia piękna i wrodzonego dążenia do Boga. Wynikła z tego potrzeba wytworzenia materiału pedagogicznego (dydaktycznego), który by ułatwił te zadania. Mając stale na myśli uwidocznienie pojęcia jedni, dającej się rozczłonkować, Froebel wprowadza swoje „dary", z których najważniejszą rolę odegrać mają: kula, będąca

według Froebla „symbolicznym przejawem siły" i sześcian, dzielony na części, dający możność budowania (układania) rozmaitych form, a po złożeniu całkowitym, wracający do swej pierwotnej formy. Stanowi on obraz jedni, symbol „jedni przyrodzenia". Zostaje przy tym wyzyskane zaobserwowane przez Froebla zamiłowanie dziecka do zabawy piłką (jako zadośćuczynienie potrzebie ćwiczeń ruchowych) i do budownictwa, przy którym dziecko ma również możność wykonywania szeregu ćwiczeń ruchowych i nabywania pojęć o przedmiotach. Szereg innych darów i materiałów, jakie zostały wprowadzone przez Froebla do zajęć dziecięcych, łącznie z pogadankami (rozmowami), prowadzonymi przez wychowawczynie, grami i piosenkami, miało również na celu zaznajomienie dziecka z otaczającym je światem, które sprowadzało się jednak przede wszystkim do rozwijania umysłu dziecka przez podawanie mu w formie zabawowej „wiedzy" o rzeczach, ze specjalnym uwzględnieniem nauczania nazw. Wynikło z tego tak charakterystyczne dla metody froeblowskiej „pogłębianie nabytych wiadomości" przez dostosowywanie do danego tematu różnorodnych zajęć, wierszyków, piosenek i doprowadziło do przekonania, że poszczególny temat należy omawiać z dziećmi przez cały miesiąc. System tematów miesięcznych (*Monatsgegenstand*) wprowadziła Henryka Schrader-Breymann[41], siostrzenica Froebla, fundatorka i organizatorka znanej instytucji wychowawczej w Berlinie, noszącej nazwę Pestalozzi-Fröbelhaus. Czyniąc zadość sprawiedliwości, należy zaznaczyć, iż pomimo wierności zrutynizowanej metodzie Froebla p. Schrader przestrzegała również zasad prawdziwej pedagogii Froebla, który żądał rzeczywistego kontaktu dziecka z przyrodą i rzeczywistego zaznajomienia dziecka z pracą domową. W tym celu dzieci w Pestalozzi-Fröbelhausie były i są zaprawiane do prac w kuchni, w ogrodzie, przy pielęgnowaniu zwierząt. Urozmaicało to w znacznym stopniu programy tematów miesięcznych. Mało było jednak instytucji, które próbowały ożywić ducha rutyny „ogródków dziecięcych". Olbrzymia większość kostniała coraz bardziej w „zakrzepłej tradycji abstrakcyjnej symboliki froeblowskiej" i – jak cytuje Hessen[42] – powiedzenie Stanleya Halla „inscenizowaną

[41] Henriette Schrader-Breymann (1827–1899) – niemiecka pedagog, propagatorka idei pedagogicznych Froebla, zwolenniczka edukacji kobiet.

[42] Sergiusz Hessen (1887–1950) – rosyjski filozof i pedagog, pod koniec lat 30. XX w. profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej.

zabawę w picie herbaty z symbolicznymi imbrykami i filiżankami stawiała wyżej od prawdziwego picia herbaty".

Posiłkowanie się w metodzie Froebla symbolem zamiast rzeczywistością wynikło z jednej strony z założeń filozoficznych Froebla i jego poetyckiego nastawienia, z drugiej zaś z przekonania zbyt daleko posuniętego, iż zabawa iluzyjna i symbol są dziecku znacznie bliższe niż rzeczywistość, którą ma dopiero zrozumieć. Stąd użytkowanie materiału dydaktycznego wiąże się z symbolem. Słowo wiąże się również z symbolem i staje się wreszcie pustym dźwiękiem, niemającym związku z pojęciem o rzeczywistości. Popęd dziecka do zabawy iluzyjnej został nie tylko jak najdalej wyzyskany, ale jeszcze bardziej pogłębiony.

Aczkolwiek trudno jest obecnie określić, co z metody froeblowskiej pochodzi od samego Froebla, co zaś „ogródki" zawdzięczają jego zwolennikom, metodę doprowadzono do takiego poziomu, przy którym zgubiono zasadnicze wytyczne pedagogii Froebla. W ciągu kilkudziesięciu lat „uczono" w „ogródkach" sposobem lekcyjnym, przestrzegając, aby wszystkie dzieci „lekcji" wysłuchały i nauczyły się jej, aby wszystkie jednakowo nauczyły się budować, układać, modelować, rysować. Dyktowano każdy ruch, każde pociągnięcie ołówkiem czy kredką w przekonaniu, że się w ten sposób chroni dziecko przed nieprodukcyjnym marnowaniem sił, i cieszono się, gdy dziecko w chwilach dozwolonych „dowolnych zajęć" naśladowało to, czego je „nauczono". Konsekwencją takiego metodycznego ujęcia było unieruchomienie dziecka w „ogródku dziecięcym". Zagadnienie karności zostało sprowadzone do systemu panującego w bezdusznej, tradycyjnej szkole. Zapomniano, iż Froebel, nadając swej instytucji nazwę „ogródka", identyfikował go z ogrodem rzeczywistym, gdzie ogrodnik, znając przyrodzone właściwości roślin, ma obowiązek dostarczenia im odpowiednio najlepszych warunków, a rozrost roślin i rozkwit sam się dokona. W trosce o „nauczanie", prowadzone w sposób wyżej przedstawiony, nie tylko pozbawiono dziecko swobody i inicjatywy, ale jednocześnie sprowadzono do zera czynnik samorzutnej współpracy dzieci, wspólnoty poczynań i zainteresowań. Zabawa „pouczająca", zwana „naśladowczą", prowadzona rygorystycznie według przepisów i wskazań narzuconych z góry, straciła całkowicie wartość wychowawczą zabawy swobodnej, twórczej, kształtującej czynnik społeczny, „mającej – jak mówi

Froebel – głęboki sens i znaczenie". Gorące pragnienie Froebla, aby „ogródek dziecięcy" stał się ośrodkiem wychowania społecznego dla dzieci i ich rodziców i spełnił tym samym rolę „rozsadnika" idei społecznych, zostało zapomniane, zignorowane.

Przejdźmy z kolei do systemu wychowawczego dr Marii Montessori. Artykuł niniejszy stanowi nawiązanie do artykułu prof. S. Hessena pt. *Pedagogia Montessori i jej losy* (nr 3, 4 i 5 „Przedszkola" r.b.). Hessen w swym artykule, pisanym, jak zwykle u tego autora, nie tylko rozumowo, ale też z głębokim odczuciem sprawy, dał charakterystykę zasadniczych cech pedagogii Montessori. Ułatwia mi to moje zadanie, a po części utrudnia. Nie chciałabym powtarzać tego, co już zostało powiedziane, częściowo jednak muszę to zrobić ze względu na cel, do którego w moim artykule dążę. Z góry więc przepraszając czytelników „Przedszkola" i prof. Hessena, przystępuję również do charakterystyki pedagogii Montessori. Przy tym ograniczę się na razie do suchego zreferowania poglądów dr Montessori, krytykę jej pedagogii pozostawiając na potem, gdy będę mówiła o możliwościach syntezy metod Froebla i Montessori.

Wychowanie według Montessori ma na celu przede wszystkim rozwój inteligencji w jednostce ludzkiej, jedynie bowiem inteligencja może spowodować usamodzielnienie i wyzwolenie człowieka. Inteligencję charakteryzuje żywość orientacji i umiejętność porządkowania wrażeń, do czego znów potrzebna jest umiejętność rozpoznawania, rozróżniania, klasyfikowania. Czynnikami współdziałającymi rozwojowi inteligencji są – uwaga i wola. Pełniąc funkcje kierownicze we wrodzonym popędzie dziecka do samorozwoju, przyczyniają się one do samorzutnych ćwiczeń dziecka, prowadzących z jednej strony do wysubtelniania zdolności rozpoznawczych narządów zmysłów, a z drugiej do rozpoznawania i różniczkowania bogactwa wrażeń, dostarczanych przez otoczenie. Niezbędne są przy tym dwa warunki: otoczenie, dostosowane we wszystkich szczegółach do potrzeb rozwojowych dziecka i w tym otoczeniu pozostawienie dziecka samemu sobie. „Powierzamy dziecko jego własnej inteligencji", mówi Montessori, „a nie instynktom, jak się to nam może wydawać". Instynkty bowiem, według Montessori, stanowią właściwość natury zwierząt; dziecko poznaje otoczenie z pomocą inteligencji, którą rozwija w miarę samorzutnego i samodzielnego kształcenia. Nie istnieją więc tzw. złe instynkty jak „niszczycielki", „zaborczy" itp.,

istnieje tylko potrzeba wewnętrzna rozwoju, którą Montessori jedynie zgadza się nazwać instynktem. „Dziecko ma w każdym okresie swego życia instynktowną potrzebę przygotowania następnego okresu", „a więc podniesienia się, udoskonalenia". Jeśli pozwolimy dziecku działać samodzielnie, zupełnie się ono przeistacza. „Wystarczyło dać grzebień dziecku, które uchodziło za »najgorsze«, wymagające, według słów wychowawczyni, »poskromienia«, aby przeistoczyło się ono w uprzejmą, uśmiechniętą dziewczynkę, czeszącą starannie i radośnie swoje koleżanki".

W przeciwieństwie nie tylko do Froebla, ale również do ogółu psychologów i pedagogów, Montessori nie uznaje w wychowaniu czynnika zabawy dziecięcej. Wszystko, co dziecko, według niej, powinno czynić dla osiągnięcia odpowiedniego stopnia rozwoju, musi być oparte na celowo pomyślanych ćwiczeniach, które sprowadzają się do czynności manipulacyjnych na materiale autodydaktycznym oraz do czynności życiowych, wykonywanych na serio.

W przeciwstawieniu do Froebla i do faktów uznanych przez ogół psychologów i pedagogów za niezaprzeczalnie istniejące Montessori nie tylko nie uznaje wartości wyobraźni dziecka, ale traktuje ją jako czynnik szkodliwy, spowodowany jedynie ubóstwem intelektu dziecka i niemożnością posiadania i manipulowania wszystkimi „prawdziwymi" przedmiotami, jakie dziecko w swym otoczeniu spostrzega. Tak więc Montessori twierdzi, iż dziecko jeździ na lasce, jak na koniu, ponieważ nie posiada żywego konia; bawi się w sposób urojony w jazdę samochodem z krzeseł, bo nie posiada własnego samochodu i nie jest nim naprawdę wożone. W rozdziale pt. *Wyobraźnia*, w wyżej cytowanym dziele, Montessori atakuje zabawy froeblowskie, podczas których wychowawczyni każe wierzyć dziecku, że drewniany klocek jest koniem, stojącym w stajni, zbudowanej z takich samych klocków. Potem żąda, aby dziecko uwierzyło, że ze stajni został zrobiony kościół, a ten z kolei zmienił się w coś jeszcze innego. „Nikt się nie zatroszczy nawet, czy dziecko rzeczywiście wierzy, iż ze stajni można zrobić kościół, musi ono jednak trwać spokojnie przy tej »kinematografii«, rozwijanej przez wychowawczynię". Tak samo potępia Montessori wszelkie bajki i opowiadania fantastyczne, w których już nie dziecko fantazjuje, a sami dorośli, każąc dziecku wierzyć w wytwory własnej (dorosłych) fantazji. W ten sposób zamiast powodowania rozwoju wyobraźni dziecka – twierdzi Montessori – pogłębia

się ciemnotę umysłową, w której dziecko przebywa, zanim stopniowo pozna ono świat rzeczywisty. Dorośli fantastycznymi opowiadaniami wprowadzają tylko zamieszanie w pojęciach dziecka i utrudniają mu poznanie rzeczywistości. Takie traktowanie dziecka Montessori uważa za sprzeczne z zasadami higieny psychicznej, która w wychowaniu powinna grać wybitnie pierwszorzędną rolę.

Zabawki zalicza Montessori również do środków, które stwarzają mylny, fikcyjny obraz rzeczywistości. Przy tym, oświadcza Montessori, są one albo zbyt lekkie, a więc nie stanowią ćwiczenia mięśniowego, albo zbyt skomplikowane, aby mogły stanowić ćwiczenie dostępne zmysłom dziecka, wreszcie bywają często zbyt kruche i łatwo się psują, co wprowadza niepotrzebny i szkodliwy niepokój do życia dziecka. Zresztą – twierdzi Montessori – gdybyśmy dali dziecku nawet niepsujące się zabawki z żelaza, uszyte z materiału, zrobione z gumy – naczynie, misie, lalki – nie będzie ono tak szczęśliwe, jak przy wykonywaniu samodzielnych czynności życiowych: myciu się, sprzątaniu, ubieraniu itd.

Dla pełnego i normalnego rozwoju swej osobowości, jako jednolitej całości – mówi Montessori – dziecko powinno być otoczone warunkami, w których może te czynności wykonywać swobodnie, a więc rozwijać się samorzutnie, w spokoju, bez forsowania ze strony dorosłych. Do tego celu służy jedynie metoda autodydaktyczna, w której „uczą rzeczy same, a nie autorytet wychowawcy".

Dlatego też Montessori wymaga, aby urządzenie „domu dziecięcego" było całkowicie przystosowane do potrzeb i możliwości dziecka, dlatego też wprowadza „autodydaktyczny" materiał, na którym dziecko ćwiczy samodzielnie, samo poznaje swe błędy i uczy się samodzielnie je korygować. Dlatego też Montessori zastrzega się kategorycznie przed użytkowaniem bądź materiału dydaktycznego, bądź też wszelkich innych przedmiotów, znajdujących się w otoczeniu dziecka, do innych celów niż te, do których są one przeznaczone. Wszystko musi mieć określone miejsce i ustalony sposób przechowywania. „Porządek w utrzymywaniu materiału (dydaktycznego) poddaje dzieciom ideę porządku. Niech nauczycielka więcej zajmuje się otoczeniem, niż dzieckiem, ażeby otoczenie dawało lekcje dziecku" – mówi Montessori. „Jeśli każda szczotka do zamiatania będzie miała zawieszkę, która nie pozwoli jej dotykać podłogi, a więc niszczyć się, – dla dziecka będzie to stanowiło

lekcję o utrzymaniu szczotki". Wszelkie zajęcia życia praktycznego bądź higieny osobistej, pielęgnowania roślin i zwierząt są objęte w „domu dziecięcym" tymi samymi przepisami porządku i systematyczności. Wykonywanie czynności związanych z zajęciami życia codziennego i przyrodniczymi Montessori zalicza do ćwiczeń fizycznych. Gimnastyki gromadnej, którą Montessori nazywa „sztuką zręczności" i „akrobatyką", w „domach dziecięcych" nie ma wcale. Nie ma też, oczywiście, gier „naśladowczych", pochodzenia froeblowskiego. Prowadzone są tylko marsze rytmiczne, ćwiczenia chodzenia po linii (elipsa), skakania, chwytania (chodzenie po barierze), sprawnego działania palcami u rąk, oddychania i mowy jako gimnastyki wargowo-językowej.

Do ćwiczeń fizycznych zaliczone zostały: garncarstwo i budownictwo. To ostatnie nie ma nic wspólnego z budownictwem froeblowskim. Dzieci robią cegiełki z gliny, które są następnie wypalane i służą do budowania domków. Dzieci do budownictwa używają kielni i wapna. Te dwa rodzaje robót zostały wybrane przez Montessori jako wzory wykonania rzeczy niezbędnych dla człowieka. Przy tym dzieci miały przechodzić w ten sposób jak gdyby etapy rozwoju ludzkości.

Materiał dydaktyczny „domów dziecięcych", wzorowany w znacznej mierze na materiale stosowanym do dzieci niedorozwiniętych, zasadniczo został stworzony na podstawie obserwacji czynności manipulacyjnych małego dziecka. Dziecko dąży samorzutnie do zaznajomienia się z kształtem, wielkością, objętością, wagą; stara się porównywać przedmioty, dopasowywać, segregować. P. Fisher w książce swej pt. *Wychowanie Montessori* (w jęz. ang. i franc.) mówi, że materiał dydaktyczny „domów dziecięcych" ma dla dzieci taki sam urok jak manipulowanie w kuchni rądelkami [*sic*!], pokrywami do rądli [*sic*!], foremkami do ciasta. Ale na to – mówi Montessori – żeby materiał, na którym dziecko ćwiczy, przedstawiał faktyczną wartość dydaktyczną, nie jest wystarczające samo dokonywanie i powtarzanie tego lub innego ćwiczenia (czynności manipulacyjnej). Chodzi jednocześnie o to, aby dany materiał spełniał funkcje, kierujące czynnością. „Dziecko powinno nie tyle wytrwale pozostawać przy ćwiczeniu, ale powinno wykonywać je bez błędu". W tym celu „wszystkie cechy fizyczne i istotne przedmiotów (ćwiczebnych) powinny być rozpoznawane nie tylko

na skutek bezpośredniej reakcji uwagi, ale też na zasadzie specjalnych właściwości, pozwalających na kontrolę błędów, a tym samym wywołujących współpracę najwyższych zdolności umysłowych: porównywania i formowania sądu". Wartość takiego ćwiczenia polega nie tylko na osiąganiu sprawności natury psycho-fizycznej, ale jeszcze bardziej na wywoływaniu zainteresowania różnorodnością właściwości i cech przedmiotów oraz samorzutnego dążenia do rozpoznawania tych cech stopniowo objawiających się dziecku. Zasadniczo też Montessori uważa za bardzo ważne, aby dzieci zaznajamiały się z materiałem dydaktycznym według stopnia trudności, odpowiednio do wieku i poziomu rozwojowego. W tym procesie rozwoju dziecko przechodzi stopniowo od kontroli mechanicznej błędów do kontroli psychicznej. Ta ostatnia zostaje osiągnięta wówczas, gdy dziecko uświadamia sobie, na czym błąd polega (widzi błąd) i zdaje sobie sprawę, jak go należy uniknąć. Jest to moment, w którym umysł staje się zdolny do abstrahowania. „Na tym stopniu rozwoju – mówi Montessori – dziecko skierowuje swoją uwagę na świat zewnętrzny z zachowaniem tego porządku, jaki został wprowadzony do jego umysłu na skutek ćwiczeń poprzednich". „Teraz dziecko rozpoczyna samorzutnie serię odkryć, budzących w nim radość i entuzjazm".

Przytoczone poglądy Montessori znajdują również konsekwentne zastosowanie w przepisach dotyczących użytkowania materiału dydaktycznego. Dziecko wybiera materiał dowolnie (oczywiście spośród znajdującego się do rozporządzenia danej grupy dziecięcej i przy pewnym dyskretnym kierownictwie ze strony wychowawczyni) i może ćwiczyć na nim dowolną ilość razy. Musi jednak poddać się dwóm bezwzględnym wymaganiom; 1) po skończonym zajęciu (ćwiczeniu) materiał winien być złożony na określonym miejscu, w ustalonym porządku i 2) nie może być użyty do innego celu, niż jest przeznaczony. Konsekwentną jest też Montessori w stosunku do rysunku dziecka. Nie uznaje ona rysunku dowolnego, gdyż taki rysunek wiąże się z niedoskonałą wyobraźnią i niedoskonałą techniką dziecka. W „domu dziecięcym", jak wiadomo, ma jedynie znaczenie rysunek mechaniczny, otrzymany z oprowadzania konturów figur geometrycznych, wypełnionych następnie kreskami kolorowymi. Im równiejsze są te kreski i niewykraczające poza kontur,

tym doskonalszy jest „rysunek". Wówczas Montessori uznaje, iż dziecko jest przygotowane do pisania piórem.

Nauczanie czytania, pisania i rachunków (działania arytmetyczne piśmienne) jest jak gdyby ukoronowaniem dydaktyki „domu dziecięcego". Dzieci osiągają faktycznie dużą umiejętność techniczną również pod tym względem, jest jednak rzeczą zastanawiającą, co sama Montessori pisze o dalszym zużytkowaniu tej techniki w „domu dziecięcym". Oto dziecko małe, umiejące już czytać i pisać, nie jest w stanie zrozumieć tego, co jest napisane (wydrukowane) w książce, chociażby nawet dla małych dzieci. Do zagadnienia tego wrócimy jeszcze w dalszym ciągu artykułu. Na tym miejscu zastanówmy się natomiast nad sposobem nauczania w „domu dziecięcym" mowy artykułowanej. Składa się na to z jednej strony gimnastyka wargowo-językowo-zębowa, mająca na celu usunięcie trudności w wymawianiu, z drugiej kojarzenie pojęć, nabywanych przez dzieci za pomocą ćwiczeń – z nazwą, podawaną przez wychowawczynię. Tak jak przy ćwiczeniach na materiale izoluje się zmysły i poszczególne cechy przedmiotów, tak samo eliminuje się poszczególne nazwy przedmiotów, przymiotów, czynności itp. Metodę Séguina, opracowaną dla dzieci niedorozwiniętych, Montessori przenosi do „domu dziecięcego" dla dzieci normalnych, uzupełniając ją „mową graficzną" (pismem), które według niej pogłębia przyswojenie przez dziecko prawidłowej mowy artykułowanej.

Rozpatrzmy jeszcze jedno zagadnienie, które dotyczy poglądu Montessori na stronę moralną w wychowaniu. Montessori mówi o nim obszerniej w rozdziale pt. *Zagadnienie moralności* w cytowanym dziele: *Pedagogia naukowa. Nauczanie elementarne*.

U podstawy wychowania moralnego musi się znajdować miłość do dziecka. „Gdy zaczynamy się troszczyć o danie naszym dzieciom wychowania moralnego, powinniśmy się zastanowić, czy rzeczywiście kochamy nasze dzieci i czy szczerze pragniemy ich moralności". Otóż, kto prawdziwie kocha dzieci – twierdzi Montessori – musi zrozumieć przede wszystkim, jakie warunki są niezbędne dla ich rozwoju w ogóle. Musi rozumieć, że na kształtowanie się charakteru wpływa z jednej strony otoczenie higieniczne i warunki zdrowotne, z drugiej umożliwienie dziecku jak najgłębszego rozwoju intelektualnego. „Dzieci – mówi Montessori – przebywające w »domach dziecięcych«, mogące samorzutnie i swobodnie oddawać się zajęciom

kształcącym ich inteligencję, pracujące w ciszy i skupieniu, rozwijały w sobie poczucie porządku i spokoju, osiągały harmonię ruchów, zdolność do odczuwania piękna, uprzejmość w stosunku do otoczenia". Nikt im nie prawił kazań ani morałów, nikt nie karał. Mówiono im tylko krótko: „to złe" albo „to dobre", tak samo jak to ma miejsce przy określaniu wszelkich innych cech: „to czerwone", „to niebieskie". Żądano od nich tylko podporządkowania się jednemu przykazaniu: nie przeszkadzać innym. Ale tego byłoby nie dość, gdyby dziecko nie było jednocześnie otoczone atmosferą miłości ze strony wychowawców – i tą higieną psychiczną, która czuwa nad czystością wrażeń nie tylko umysłu, ale i ducha. Ta strona wychowawcza polega na całokształcie postępowania wychowawcy, a w szczególności na jego stosunku do dziecka. „Dla rozwoju inteligencji dziecka mamy wiele przedmiotów, kolorów, kształtów itp., ale dla rozwoju ducha my sami jesteśmy przedmiotem dla dziecka" – mówi Montessori. „Z nas powinny czerpać pokarm czyste dusze dziecięce, w nas powinny patrzeć całym swym sercem tak, aby kochając nas mogły się wznieść w swym najgłębszym rozwoju duchowym". Wszystko to – oświadcza Montessori – jest wykonalne i łatwe do osiągnięcia, ponieważ dziecko obdarzone jest wrodzoną uczuciowością, która w odpowiednich warunkach rozwija się samorzutnie tak samo jak ciało dziecka i jego inteligencja.

Zastanówmy się jeszcze, jaką ma być w ogóle rola wychowawczyni w „domu dziecięcym"? Wspomnieliśmy wyżej, iż ma ona przede wszystkim dbać o zorganizowanie otoczenia w duchu metody Montessori, czuwać nad zachowaniem czystości linii w ćwiczeniach dawanych dziecku, wreszcie być „autorytetem", promieniującym miłością na grupę dzieci z jej „domu". Montessori wymaga również od swojej wychowawczyni (dyrektorki, jak ją nazywa) doskonałej umiejętności wykonywania wszelkich zajęć życia praktycznego (domowych), wszechstronnego wykształcenia, ze specjalnym uwzględnieniem psychologicznego i przyrodniczego, oraz doskonałego opanowania, które pozwala jej na zachowanie postawy zewnętrznie biernej, na ograniczenie swej mowy do minimum, na cierpliwe czekanie.

Po tym krótkim i, z konieczności, częściowym przeglądzie zasad, stanowiących podstawy pedagogii i metod Froebla i Montessori, zastanówmy się, na czym mogłaby polegać synteza tych systemów wychowawczych i czy słusznie czynią ci, co próbują syntezy takiej

dokonać. Przy czym, oczywiście, będziemy się starali brać z Froebla to, co przypisujemy jego osobistym poglądom, a nie zmanierowanej, ciasnej rutynie jego naśladowców. Łatwiejszą do ujęcia jest sprawa systemu Montessori, jako powstałego bardziej współcześnie i bardziej wyraźnie skonkretyzowanego przez jego twórczynię.

Dla ułatwienia podjętego przez nas zadania podzielimy materiał na poszczególne punkty, kolejno je rozwijając.

1. W pierwszej części artykułu dotknęliśmy już tych zasadniczych poglądów Froebla i Montessori, które są wspólne twórcom obydwóch systemów i które tym samym stanowią punkt wyjścia przy próbach zsyntetyzowania tych systemów wychowawczych. Będzie to przede wszystkim ustalenie bezwzględnej konieczności poznania przez wychowawcę praw natury w ogóle oraz poznania natury dziecka w szczególności. Myśl ta przewija się u Froebla poprzez wszystkie jego dzieła, wyrażając się między innymi w znanym powszechnie zdaniu: „Pamiętaj wychowawco, że człowiek jest dzieckiem przyrody, dzieckiem ludzkości: rozwój jego odbywa się na zasadzie tych samych praw, co rozwój przyrody i ludzkości, zbadaj więc te prawa i oprzyj na nich twą działalność wychowawczą". Całym życiem swoim Froebel służy wiernie tej zasadzie. Z największym zapałem, pomimo wyjątkowo ciężkich warunków życia osobistego, oddaje się studiom przyrodniczym i matematycznym, w filozofii szukając rozwiązania i powiązania w jedną harmonijną całość zaobserwowanych i poznanych zjawisk. Jednocześnie nie ustaje w obserwowaniu dziecka, posiłkując się przy tym metodą introspekcyjną i retrospekcyjną. Wspomnienia z przeżyć własnego dzieciństwa dopomagają mu do odczucia i zrozumienia różnorodnych przejawów życia dziecka.

Cała działalność pedagogiczna Montessori, jej studia medyczne i przyrodnicze, o tyle głębsze, niż u Froebla, że oparte o tak znacznie pogłębioną i rozszerzoną wiedzę z końca XIX i początku XX stulecia, skierowane są ku poznaniu praw natury dziecięcej i oparciu na nich metod wychowawczych. I według niej – „nauczyciele, obeznani dostatecznie z duchem nauki, muszą znaleźć radosne oparcie w przeświadczeniu, że stają się obserwatorami ludzkości", umysł zaś nauczyciela „posiądziemy całkowicie wówczas, gdy złączymy w jednej duszy umysł zdolny do poświęceń człowieka nauki ze wzniosłą ekstazą mistyka". „Należy więc – mówi Montessori – obudzić w świadomości nauczyciela zainteresowanie dla zjawisk natury do tego

stopnia, ażeby zrozumiał on niepokój oczekiwania tego, kto przygotowuje doświadczenie, po którym spodziewa się odkrycia tajemnicy".

I Froebel i Montessori jednakowo żarliwie wprowadzają w życie żądanie, rzucone przez Rousseau: „zacznijcie od lepszego poznania waszych wychowanków, gdyż z pewnością nie znacie ich wcale", żądania, które stały się hasłem współczesnego nam tzw. nowego wychowania.

2. Poznanie dziecka prowadzi do stwierdzenia, iż głównym motorem rozwojowym jest wrodzony pęd dziecka do rozwoju, obejmujący wszystkie strony jego natury – fizyczne i psychiczne, i że najważniejszym oraz niezbędnym czynnikiem w wychowaniu jest samorzutna i samorozwojowa aktywność dziecka. U Rousseau, Pestalozziego, Froebla ustalenie tego pewnika oparte było z jednej strony na obserwacji dziecka, z drugiej wynikało z głębokiej intuicji, kierowanej miłością do dziecka. Jest to ten sam pogląd, który następnie Montessori, jak zresztą w ogóle współczesna wiedza o rozwoju człowieka, ujmuje jako prawo naturalnego, biologicznego rozwoju, z którym wiąże się, odbywający się równocześnie, tak samo naturalny, rozwój psychiczny jednostki.

Według Froebla, jak zaznaczyliśmy wyżej, podstawę do kształtowania się osobowości człowieka stanowi rozwój instynktów: pracy, wiedzy, piękna i religijnego. Myśl ta jest zrozumiała sama przez się, ale dla głębszego jeszcze zorientowania się w jej znaczeniu spróbujmy ją, mówiąc językiem Froebla, „rozczłonkować".

Instynkt pracy – to wrodzona, samorzutna potrzeba ruchu, działania, tworzenia. Pojęcie – instynkt wiedzy mieści w sobie wrodzony popęd do poznania, ujawniający się w samorzutnym zainteresowaniu otoczeniem, w równie samorzutnym szukaniu i nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem oraz w pytaniach dziecięcych. Instynkty piękna i religijny – to świat uczuć dziecka, jego wrażliwość, jego uczuciowy stosunek do otoczenia, rozwijające się pod wpływem bodźców zewnętrznych, ale mogących powstawać i rozwijać się tylko na skutek istnienia pewnych wrodzonych impulsów, dyspozycji, uzdolnień psychicznych.

Aktywność dziecka, wywołana zarówno przez „instynkt pracy", jak też „instynkt wiedzy", z początku podświadoma, ćwicząca przede wszystkim różnorodne sprawności zmysłowe i psychofizyczne, stopniowo przechodzi w świadomą celu, twórczą. W związku z tym, jak

wiemy, działa szereg różnorodnych procesów psychicznych: rozwija się zdolność spostrzegania, skupiania uwagi, kojarzenia, orientacji itd., tworzą się pojęcia, sądy, kształtuje się wola, ustala stosunek uczuciowy do świata zewnętrznego. Wraz z pogłębiającym się ujmowaniem (rozumieniem) rzeczywistości, w której dziecko wyodrębnia siebie, poznaje przedmioty i ich właściwości, jak również stosunek przedmiotów do niego i wzajemny stosunek między przedmiotami, kształtuje się inteligencja dziecka, jego duchowość, charakter. Jeśli w ten sposób zrozumiemy poglądy Froebla, a mamy wszelkie podstawy do takiego rozumienia ich, przekonamy się jak bardzo bliskie są one poglądom współczesnej pedagogii. Froebel nie nazywał samorzutnego procesu rozwojowego – biologicznym, gdyż termin ten, jak również biologia i psychologia eksperymentalna, jako nauki, nie istniały za jego życia. Uważał jednak za niezbędny harmonijny rozwój wrodzonych sił, istniejących w dziecku – fizycznych i duchowych, aczkolwiek podchodził do tego zagadnienia raczej z punktu widzenia swej filozofii „jedności" niż przyrodniczego, jak to czyni Montessori.

Pogląd Montessori na proces biologiczny w rozwoju dziecka może najbardziej zwarcie ujęty jest w następującym zdaniu: „Dziecko rośnie nie dlatego, że się odżywia, że oddycha, że znajduje się w odpowiednich warunkach barometrycznych i termicznych; rośnie, ponieważ istnieje w nim ukryte życie, ponieważ zapłodniona komórka, od której to życie pochodzi, rozwija się stosownie do przeznaczenia biologicznego, ustalonego przez dziedziczność".

Wielką zasługą Montessori jest przypomnienie ludzkości, „że nie można wychowywać człowieka bez jego osobistego współudziału i, że głównym środkiem w ręku wychowawcy, jest dostarczenie dziecku wszelkich sposobności (okazji) do swobodnego rozwoju, znajdujących się w nim dobrych zarodków i cierpliwe oczekiwanie na samorzutne odczucie przez dziecko radości, jakiej się doznaje, czyniąc dobrze".

3. To ostatnie zdanie, przytoczone z książki p. [Aloys] Fischer pt. *Wychowanie Montessori*, wprowadza nas w zakres trzeciego z kolei zagadnienia wychowawczego, jakim jest sprawa swobodnego wychowania.

Pedagogia, która stwierdza, iż proces rozwojowy dziecka, tak fizyczny, jak też psychiczny, oparty jest na wrodzonych siłach o charakterze „samotwórczym" i „samorozwojowym", działających

„samorzutnie" na rzecz rozwoju jednostki, musi się opierać na zasadach „swobodnego wychowania".

Zagadnienie wychowania swobodnego wzbudza nieraz gorący sprzeciw ze strony tych, którzy nie rozumieją istoty rzeczy, nieraz też bywa doprowadzone do absurdu, z wyraźną krzywdą dziecka i otoczenia, jeśli jest stosowane, również bez zrozumienia, przez osoby, poszukujące tylko haseł „nowych". Musimy też zdawać sobie sprawę, iż prawdziwie racjonalne i umiejętne rozwiązanie tego zagadnienia w praktyce nie jest bynajmniej łatwe i wymaga takiego przygotowania pedagogicznego i takiej intuicji, jakich żądają od wychowawcy Froebel i Montessori. Zagadnienie „wychowania swobodnego" jest, przede wszystkim, skomplikowane, gdyż z jednej strony wychodzimy z założenia biologicznej swobody, która jest konieczna dla pełnego rozwoju sił życiowych dziecka, z drugiej musimy powstrzymywać naszego wychowanka, gdy na skutek nieświadomości (braku poczucia rzeczywistości) i jeszcze nierozwiniętej woli (w sensie samoopanowania) postępuje w sposób szkodliwy dla siebie samego; po trzecie musimy czuwać nad uspołecznianiem się dziecka, co samo przez się nakłada pewne więzy i stwarza pewien przymus, który nazywamy karnością. Jak rozwiązać zagadnienie karności w swobodnym wychowaniu? Otóż, przede wszystkim, musi ona wynikać nie z przymusu ze strony wychowawcy, a z dobrowolnego samoopanowania wychowanka. Do aktu samoopanowania niezbędny jest rozwój woli w kierunku dobrego. Co każe czynić Montessori dla rozwiązania tych zagadnień, które stanowią podstawę jej pedagogiki? Przede wszystkim zaspokaja ona potrzebę rozwoju psycho-fizycznego dziecka, dostarczając mu materiału do samodzielnych ćwiczeń. Ćwiczenia te, interesując i absorbując dziecko, wdrażają je do samorzutnej, dobrowolnej koncentracji uwagi i zastanawiania się, z czego wynika dobrowolne opanowanie ciała, mięśni i wykonywanie ruchów celowych; dziecko staje się świadome tych ruchów i kieruje nimi dowolnie. Poza tym dziecko ma pozostawioną swobodę w wyborze materiału do ćwiczeń, co wpływa na powstawanie decyzji i pogłębia rozwój woli w kierunku pozytywnym. Z pomocą dziecku w tej nieświadomej dla niego pracy nad organizacją swej woli i samoopanowania przybywa usamodzielnienie, którego cząstką jest swoboda w wyborze materiału, całość zaś polega na wdrożeniu dziecka do samodzielnego wykonywania wszelkich czynności życiowych, higienicznych,

porządkowych, kulturalnych itd. Zainteresowanie samorzutne ze strony dziecka tymi czynnościami stanowi dostateczny bodziec do szybkiego opanowania ich. Znowu więc mamy przed sobą proces rozwoju woli (dziecko chce to czynić), oparty o czynniki psychiczne (koncentracja uwagi, zastanawianie się, celowe wykonywanie ruchów, dokonywanie celowych wysiłków), o czym mówiliśmy wyżej. Dodajmy do tych sprawności ćwiczenia równoważne i inne ćwiczenia zręczności, jakie Montessori daje dzieciom, a będziemy mieli ogólny obraz ćwiczeń psycho-fizycznych, które składają się na rozwój samoopanowania, a zatem dobrowolnej karności dziecka. Ale to jeszcze nie jest wszystko. W pedagogii Montessori istnieje, zasługujący na wybitną uwagę, pogląd, iż rzeczy same powinny uczyć dziecko. O poglądzie tym wspominaliśmy już poprzednio. Teraz go bardziej rozwiniemy łącznie z zagadnieniem „dobrowolnej karności". Dziecko ma się uczyć dobrowolnie samoopanowania. W tym celu ma przejść przez szereg osobistych doświadczeń życiowych, ma się wdrożyć do pewnego określonego postępowania, które pragniemy wpoić naszemu wychowankowi na całe życie. Montessori nie idzie tak daleko jak Rousseau, który twierdził, iż skoro dziecko wybiło szybę, to powinno marznąć, gdyż dopiero wówczas zrozumie wartość swego postępku i przekona się, do czego służy szyba. Montessori tak dalece nie ryzykuje. Uważa, iż wystarczy, gdy dziecko stale będzie widziało celowe użytkowanie i odpowiednie przechowywanie każdego przedmiotu, właściwości zaś przedmiotów pozna podczas ćwiczeń na materiale autodydaktycznym lub przy spełnianiu rozmaitych czynności praktycznych. Ten pogląd Montessori pokrywa się w szeregu punktów z poglądami innych pedagogów współczesnych. Ostatnio znajdujemy u Ch. Bühler[43] potwierdzenie faktu podporządkowania się dziecka materiałowi, na którym ćwiczy funkcje, bardziej niż wychowawcy.

O różnicy, jaka zachodzi jednak pomiędzy poglądem Montessori a przykładem zacytowanym z Ch. Bühler, pomówimy później. Na razie zastanówmy się jeszcze nad rolą, jaką ma odegrać wychowawczyni przy kształtowaniu się karności u dziecka. Czy zawsze ma być biernym obserwatorem? Wiemy, że tak nie jest. Obowiązana jest interweniować, gdy dziecko zachowuje się źle (niegrzecznie, szkodliwie, dla siebie lub otoczenia). Nie karze go, ponieważ kary w „domu

[43] Charlotte Bühler (1893–1974) – niemiecka specjalistka w zakresie psychologii rozwojowej, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego.

dziecięcym" nie są stosowane, tylko odsuwa je od towarzyszy, dając mu jednocześnie jego najbardziej ulubione zajęcie czy też ćwiczenie. Moglibyśmy nazwać taki sposób postępowania wychowawczego – zabiegiem leczniczym. Potwierdzilibyśmy zdanie Hessena, że pedagogię Montessori można nazwać „medyczną". Pod wpływem więc „zabiegu lekarskiego" dziecko przechodzi od stanu wzburzenia nerwowego i, powiedzmy, „psychicznego bezładu" do uspokojenia i uporządkowania stanu swej psychiki. Bez względu na to, że to uspokojenie i opanowanie zostało spowodowane przyczyną uboczną – tak jak to ma miejsce przy zastosowaniu lekarstwa, mającego się przeciwstawić chorobie, wychowawczyni dopomogła dzieciom do osiągnięcia równowagi psychicznej.

Z punktu widzenia „swobodnego wychowania" takie wkroczenie wychowawczyni może być potraktowane jako zastosowanie „przymusu", musimy jednak przyznać, chociażby z punktu widzenia higieny psychicznej, iż jest słuszne i konsekwentne. Sądzę, iż się nie omylimy, twierdząc, że w świadomości dziecka, albo częściowo w podświadomości (której znaczenie powinniśmy również doceniać), pozostanie fakt, iż poprzednie jego zachowanie się zostało powstrzymane, ponieważ było złe i że następne, przeciwstawione pierwszemu – jest dobre. „Dzieci – mówi Montessori – powinny przede wszystkim zdobyć świadomość dobrego i złego". „Świadomość, że istnieją czyny wzbronione, zmusi je do przypomnienia sobie różnicy między dobrem i złem".

Takie krótkie i suche stwierdzenie konieczności wpojenia w dziecko pojęć dobrego i złego, jakie znajdujemy w pierwszym dziele Montessori (*Casa dei bambini*), mogłoby robić wrażenie, iż znowu tylko strona psychofizyczna dziecka ma tu grać rolę. Mimo woli przypominamy sobie, że Montessori wyprowadza swą metodę od dzieci anormalnych. Ale cofnijmy się myślą do tego, co mówiliśmy już o czynnikach wychowania moralnego w ujęciu Montessori. Mamy tam naszkicowany obraz autorytetu „idealnego" wychowawczyni i oparcie się jego na wrodzonej uczuciowości dziecka. Te dwa czynniki, współdziałając z rozpoznaniem psychofizycznym, powinny rzeczywiście stworzyć mocne podstawy do uświadomienia przez dziecko wartości jego postępowania.

Gdyby stosunek Montessori do zagadnienia swobody w wychowaniu polegał na tych czynnikach, któreśmy poprzednio omówili,

moglibyśmy iść za jej wskazaniami z tym przeświadczeniem, iż zasadniczo rozwiązuje ona trudny problem „wychowania swobodnego". Ale Montessori w swych zabiegach wychowawczych na tym nie przestaje. I oto stajemy zdumieni wobec postawy, jaką zajmuje ona, gdy dziecko chce bawić się dowolnie materiałem dydaktycznym lub przedmiotami z otoczenia, mającymi pewne określone przeznaczenie. O ile zastosowanie przez Montessori poprzednio omawianego „przymusu", nazwanego przez nas „leczniczym", uznaliśmy za uzasadnione i nawet konieczne (wbrew radykalnym zwolennikom bezwzględnej, a więc „anarchicznej" swobody w wychowaniu), to nie możemy się pogodzić z tymi rygorami, jakimi w „domu dziecięcym" jest otoczone użytkowanie materiału dydaktycznego włącznie do odbierania go, jeśli materiał ten, wbrew nakazom wychowawczyni, zostanie inaczej, dowolnie „zabawowo" użyty. Wiemy, że Montessori chodzi o doskonałą czystość wrażeń i czuć, o wytwarzanie niczym niezmąconych pojęć, o „doskonałą inteligencję" (pozwólmy sobie na to określenie), ale jednocześnie musimy stwierdzić, że takie ustosunkowanie się do samorzutnych przejawów zainteresowań i aktywności dziecka przekreśla pojęcie „wychowania swobodnego", które Montessori teoretycznie bierze za podstawę swej pedagogii i szeroko o nim się rozwodzi. Przykłady przytoczone przez Hessena, Martę Muchow i wielu innych pedagogów i psychologów aż nadto wymownie świadczą, iż samorzutność i dowolność działania dziecka w „domu dziecięcym" jest w sposób bolesny krępowana. Sposób ten jest tym boleśniejszy, iż nie tylko hamuje wrodzony, podświadomy pęd dziecka do zabawy, ale hamuje również potrzebę i chcenie dziecka naśladowania „żywego" życia, z którym styka się ono poza przedszkolem, hamuje wyobraźnię dziecięcą, która istnieje wbrew kategorycznej odmowie ze strony Montessori uznania nie tylko jej wartości, ale potrzeby istnienia. Odrzucając wartość wyobraźni dziecięcej, Montessori odrzuca znaczenie zabawy iluzyjnej i konstrukcyjnej, w których przejawia się twórczość dziecka, na jaką je stać w danym okresie życia, a która jest mu niezbędna dla osiągnięcia następnego okresu rozwoju na równi z pożywieniem, powietrzem i słońcem.

Nieprzejednane stanowisko Montessori wobec zabawy dziecka zdumiewa nas, gdyż wiemy, iż nie było, nie ma i nie będzie dziecka (normalnego), które by nie potrzebowało się bawić, tak samo jak potrzebuje się bawić każde inne małe stworzenie: źrebię, koźlę,

kocię itd. W sprawie tak jasnej i tak widocznej – Montessori, która twierdzi, iż wychowuje dziecko podług jego wrodzonych potrzeb, występuje jednocześnie przeciw pedagogii i psychologii całego świata, z wyjątkiem, oczywiście, swoich bezwzględnych zwolenników. Wyprowadzenie pedagogii „domu dziecięcego" od nieszczęśliwego, anormalnego dziecka, które nie zna potrzeby zabawy, które sobie nic „nie wyobraża", w niczym nie przejawia zainteresowania i twórczości – ciężkim brzemieniem przygniotło inne głębokie, prawdziwe wartości pedagogii Montessori.

Cofnijmy się teraz do Froebla i postarajmy się zobrazować jego pogląd na zagadnienie „wychowania swobodnego". W tym celu przyjrzymy się podstawom filozoficznego i religijnego światopoglądu Froebla.

„Wszystkim rządzi odwieczne Prawo", którego podstawę stanowi wiekuista Jedność – Bóg. Wszystko posiada pierwiastek boski oraz istnieje dlatego, iż boskość we wszystkim działa. Wychowanie ma tylko dopomóc do rozwoju pierwiastku boskiego w człowieku, tylko pobudzić przyrodzone siły dziecka, tylko ułatwić samopoznanie, myślenie i rozumienie życia, jego celów i zadań w zgodzie z przyrodą i w jedności z Bogiem. Rozwój psychiczny i duchowy jednostki Froebel nazywa w swym mistycznym języku: stawaniem się wewnętrznego – zewnętrznym i zewnętrznego – wewnętrznym. Rozumiemy to określenie jako proces uświadamiania sobie i poznawania swego ja, które jednocześnie przestaje być egocentrycznym zamkniętym w sobie ośrodkiem i wchodzi w kontakt ze światem zewnętrznym, aby tym samym uświadomić sobie ów świat zewnętrzny i jak gdyby wziąć go do wewnątrz siebie za pośrednictwem wrażeń, czuć, uczuć, myśli, pojęć. Wychowawca może i powinien współdziałać z tym procesem, ale sam proces może być dokonany tylko przez samo dziecko i tylko wówczas, gdy mu damy możność swobodnego istnienia i swobodnego, samorzutnego rozwoju. Zatem „wychowanie w swoich początkach ma być wyłącznie bierne, postępujące za dzieckiem (tylko ochraniające), a nie dyktujące, nakłaniające, wkraczające". Myśl tę pogłębia Froebel, mówiąc: Młodym roślinom i młodym zwierzętom dajemy odpowiednią przestrzeń i czas do rozwoju, zapewniamy spokój, unikając oddziaływania na nie przemocą, wiemy bowiem, że to szkodzi ich normalnemu, zdrowemu rozwojowi, ale małego człowieka traktujemy jak kawałek wosku lub bryłę gliny, z których możemy ulepić,

co się nam podoba". „Rodzice, woła Froebel, gdybyście nie narzucali dzieciom waszym form i przeznaczeń, przeciwnych ich naturze, byłyby one istotami pięknie i wszechstronnie rozwiniętymi". „Przy narzucaniu i naginaniu zatraca się pierwiastek boskości w człowieku, zatraca się zdolność do swobodnego samostanowienia o sobie, które jest celem wychowania, celem życia i przeznaczenia człowieka". Innymi słowy, przez „narzucanie" i „naginanie", przez „przymus" zewnętrzny, stosowany według naszego „widzimisię" hamujemy samorzutny, naturalny rozkwit sił duchowych dziecka, uniemożliwiamy mu rozwój samodzielności i woli. Zamiast człowieka wytwarzamy „marionetkę", mówi Froebel, gdy tymczasem dziecko, któremu damy możność swobodnego rozwoju, tworzy swoją osobowość, „jak ptak, który buduje gniazdo, skrzętnie zbierając materiał". I jako przykład godny naśladowania Froebel kreśli obrazki z życia małego dziecka w takiej rodzinie włościanina czy rzemieślnika, gdzie nikt dziecku nie powie: „idź precz, nie przeszkadzaj", ale pozwoli przyglądać się pracy dorosłych, poznawać ją i nawet w miarę sił i możliwości, mniej lub więcej „na serio" współdziałać z nią, a przynajmniej swobodnie naśladować ją w zabawie.

Poglądy pedagogiczne Froebla, dziś jeszcze w stosunku do szeroko stosowanego, bezmyślnego przymusu w wychowaniu (a tym samym w stosunku do zmanierowanej metody zw. froeblowską), wyglądają prawie rewolucyjnie. Ale przypomnijmy sobie życie Froebla, które całe było „samorozwojem", samorzutnym dążeniem do „stawania się", do „samostanowienia" o sobie i które, dzięki wrodzonym siłom ducha, sile woli oraz ideałom, z jego wewnętrznych sił duchowych płynących, zdziałało, iż Froebel stał się genialnym pedagogiem i niemniej genialnym działaczem społecznym. To, co Froebel mówi o wychowaniu, o swobodnym wychowaniu – nie jest czczym poetyzowaniem lub anarchizowaniem, lecz jest żywą, przeżytą przez niego prawdą.

Z tej też „przeżytej" przez Froebla „prawdy" płynie jego pogląd na zabawę, biegunowo przeciwny temu, co mówi o zabawie Montessori. Dla Froebla zabawa stanowi najistotniejszy czynnik w rozwoju dziecka, przy tym, jak mówiliśmy już, żąda on, aby dziecku pozostawiono zupełną swobodę w zabawie, podczas której kształci ono samorzutnie władze psychiczne, rozwija „przemyślność", wolę, samodzielność, uczy się żyć społecznie.

„Zabawa dziecka, mówi Froebel, jest najwyższym stopniem dziecięcego rozwoju, rozwoju człowieka w tym okresie; jest ona swobodnym wypowiedzeniem się konieczności i potrzeby wewnętrznej… Zabawa jest najczystszym duchowym płodem człowieka na tym stopniu rozwoju, jest jednocześnie wzorem i naśladownictwem całego ludzkiego życia, wewnętrznego, utajonego w człowieku życia natury. Płynie z niej radość, swoboda, spokój wewnętrzny i zewnętrzny, pokój z całym światem…". „Dziecko, które bawi się sprawnie, spokojnie, wytrwale, aż do cielesnego znużenia – będzie z pewnością sprawnym, spokojnym, wytrwałym, zdolnym do ofiar człowiekiem". „Zabawa w tym okresie nie jest czczą rozrywką, ma ona wysoką powagę i głębokie znaczenie".

Z zabawą dziecka wiąże się u Froebla uznanie za czynnik pierwszorzędnej wagi – wyobraźni dziecięcej. Mówiliśmy o tym również, musimy to jednak powtórzyć i podkreślić na tym miejscu w związku z zagadnieniem wychowania swobodnego.

W tym trzecim, z kolei rozpatrywanym przez nas punkcie, doszliśmy do ustalenia zasadniczych różnic i rozbieżności w poglądach pedagogicznych Froebla i Montessori, ponieważ jednak różnice te wiążą się ściśle z innymi podstawowymi zagadnieniami, musimy i te inne zagadnienia porównać i porównawczo omówić. Wówczas dopiero będziemy mogli dokonać próby zsyntetyzowania obydwóch systemów.

4. Teraz więc przejdźmy do zagadnienia materiału dydaktycznego, rozpatrując go pod kątem widzenia jego pochodzenia, celowości i zastosowania.

Materiał dydaktyczny Froebla to przede wszystkim materiał naturalny, jaki dziecko dookoła siebie spostrzega, obserwuje, gromadzi, na którym samorzutnie uczy się rozróżniania, identyfikowania, rozpoznaje cechy, właściwości, przyswaja pojęcie liczby itp. „Oto, powiada Froebel, pobudzają uwagę dziecka różnobarwne, gładkie kamyczki, kolorowe, połyskujące papierki, różnorodnego kształtu deseczki, drewienka, klocki, które można ustawiać, używać do budownictwa". „Jednorodny materiał zostanie razem złożony, różnorodny podzielony". „Dziecko, doświadczalnie uświadomi sobie mnogość zewnętrznych właściwości przedmiotu i tym samym pozna jego wygląd zewnętrzny". Ale dziecko nie poprzestaje na uświadomieniu sobie cech zewnętrznych, chce poznać wnętrze, istotę rzeczy,

chce podzielić przedmiot na części, ażeby potem, czując wrodzoną potrzebę tworzenia, próbować z części składać całość. Dla zaspokojenia tego popędu Froebel daje przede wszystkim materiał naturalny, jak piasek, glinę, potem, jak wiemy, specjalnie pomyślany, tzw. dary Froebla, które służąc do wytwarzania w budownictwie rozmaitych form, zaspokajają jednocześnie potrzebę poznawania kształtu, wielkości, liczby itd. Do tego zasadniczego materiału Froebel dodaje między innymi papier do wycinania, klejenia oraz do wypowiadania się w rysunku. Dowolny rysunek stanowi według Froebla pierwszorzędny środek rozwojowy. Dziecko wyraża nim to, co wie o kształcie przedmiotów, ich barwie, liczbie. „Rysunek, mówi Froebel, zajmuje miejsce pośrednie pomiędzy słowem a przedmiotem – ma z nimi jednakowy związek", poza tym „prowadzi do szybkiego rozpoznawania powtarzających się jednakowych zbiorów jednorodnych przedmiotów, np. dwojga oczu, pięciu palców, i przyczynia się tym samym do spostrzegania i przyswajania pojęcia liczby".

Rysunek, mówi dalej Froebel, tym bardziej ułatwia spostrzeganie i poznawanie, że dziecko łączy z nim mowę, jednocześnie bowiem samorzutnie uczy się wypowiadać słownie, formułować myśli. W pięknym artykule prof. Szumana pt. *Rysunki małego dziecka z punktu widzenia jego przeżyć*, umieszczonym również w bież[ącym] n-rze „Przedszkola", znajdą czytelnicy potwierdzenie w znacznym stopniu poglądów Froebla na znaczenie dowolnego rysunku dziecięcego.

Nie jest nam, oczywiście, potrzebne wyliczanie na tym miejscu całego materiału dydaktycznego Froebla, poprzestajemy na podkreśleniu tego, co uważamy za najbardziej podstawowe. Musimy więc zaznaczyć jeszcze, iż rozwój mowy dziecka zajmuje w dydaktyce Froebla pierwszorzędne miejsce. Samorzutne ćwiczenie w mowie przy rysunku, jak również innych swobodnych zajęciach i zabawie, jest jednym ze środków do pobudzania i nauczania mowy. Froebel nie poprzestaje na tym. Daje szereg przykładów, wzorowanych na rozmowie matki z małym dzieckiem, gdy ta w krótkich, zwięzłych słowach podaje nazwy przedmiotów, przymiotów, czynności… Froebel idzie dalej. Zaobserwował reakcję dzieci na opowiadanie. Stwierdza, że osoba umiejętnie opowiadająca jest przez dzieci specjalnie wyróżniana i ceniona. Zgadzamy się, że słuchanie opowiadania stanowi potrzebę psychiki dziecięcej, i uważamy, że powinno znaleźć zastosowanie w przedszkolu. Łatwo jest jednak wpaść pod tym

względem w przesadę, co też spotkało i Froebla, i jeszcze bardziej jego naśladowców. Opowiadanie w metodzie Froebla i w ogóle mowa wychowawcy stała się, jak wiadomo, niebezpiecznym środkiem dydaktycznym, który się wyrodził w nauczanie słowne ze specjalnym zastosowaniem symbolizmu. Mówiliśmy już o tym, nie będziemy się powtarzali. Musimy jednak przestrzec przed takim stosowaniem opowiadania i w ogóle przed nadużywaniem mowy ze strony wychowawcy. Sięgnijmy lepiej do tych „naturalnych" bogactw pedagogii Froebla, o których mówiliśmy poprzednio, a które polegają na tym, że Froebel wziął za podstawę do tworzenia materiału dydaktycznego samorzutną potrzebę aktywnego, twórczego wypowiadania się dziecka i jego wrodzoną potrzebę swobodnej zabawy.

O materiale dydaktycznym Montessori mówiliśmy w n-rze 6 „Przedszkola" r.b. (str. 128 – 131). Widzieliśmy, iż materiał „domów dziecięcych" nie ma na celu dostarczania dzieciom wiedzy, lecz środków do samorzutnego rozwoju sił wewnętrznych, psychicznych. Stąd też wymagania, stawiane przez Montessori, aby materiał dydaktyczny był w pewnym stopniu oparty na tych samych zasadach co testy umysłowe: ześrodkował uwagę i powodował samodzielne rozwiązanie zadania. Różnica ma polegać na tym, iż testy służą do badań i pomiarów, materiał zaś dydaktyczny do ćwiczeń samorozwojowych. W związku z tym materiał dydaktyczny winien zawierać ponadto właściwości pobudzające do samorzutnej powtarzalności ćwiczenia. Dla uzyskania takich wyników, mówi Montessori, bodźce zewnętrzne, na których opiera się wartość materiału dydaktycznego, muszą być poddane długoletnim badaniom naukowym, tak pod względem ilościowym, jak też jakościowym.

Wszystko to, co Montessori mówi o zasadach tworzenia materiału dydaktycznego, jest zupełnie słuszne, zgadzamy się też z Hessenem, gdy stwierdza w swym artykule pt. *Pedagogia M. Montessori i jej losy*, że ustalenie tych zasad jest niewątpliwą zasługą Montessori, musimy jednak z innych względów odnieść się do materiału dydaktycznego „domów dziecięcych" – krytycznie. Stanowisko nasze jest zresztą zgodne z poglądami wielu pedagogów i psychologów.

Aczkolwiek przy formowaniu materiału dydaktycznego przez Montessori wzięte były pod uwagę potrzeby i zainteresowania dziecka o charakterze czynności, znanych nam jako funkcjonalne, ujęcie formalne, naukowe (testowe) materiału spowodowało jednocześnie

jego sztuczność i sztywność. Właściwości te są pogłębione znanym zakazem dowolnego bawienia się materiałem dydaktycznym.

Trudno zasadniczo odmówić słuszności poglądowi Montessori, iż w dziecku powinno się rozwijać świadomość i poszanowanie celu, dla którego każdy przedmiot jest przeznaczony, ale w takim razie musielibyśmy uznać za konieczne wraz z Hessenem, Martą Muchow, Hildą Hecker i wieloma innymi pedagogami, aby obok materiału dydaktycznego Montessori w „domu dziecięcym" istniał jeszcze inny materiał, taki jak materiał Froebla lub charakterem swym zbliżony do niego, tzn. elastyczny, plastyczny, dający możność swobodnego wypowiadania się i dowolnego tworzenia.

Omawiając w n-rze 7 „Przedszkola" pogląd Montessori na znaczenie podporządkowania się dziecka „rzeczom", mówiliśmy o podobnym poglądzie wyrażonym przez Ch. Bühler w jej dziele pt. *Dziecięctwo i młodość*. W tym miejscu musimy wyjaśnić, na czym polega różnica w poglądach Montessori i Bühler. Oto Montessori mówi o „rzeczach" gotowych, wykończonych, a więc sztywnych i których dziecku nie wolno użytkować poza ich przeznaczeniem, Bühler ma na myśli zabawowy stosunek dziecka do wszelkiego materiału. „Traktując początkowo każdy materiał jako przedmiot zabawy, uzależniony od chwilowego usposobienia i fantazji, z czasem dziecko liczy się z nim coraz bardziej, uwzględnia jego możliwości, a wreszcie w twórczej robocie daje się pochłonąć postawionym sobie obiektywnym zadaniom…". „W życiu duchowym dziecka następuje zasadniczy zwrot od interpretacji fikcyjnych do wyjaśnień realnych". Ani Ch. Bühler, ani też wszyscy inni psychologowie i pedagogowie poza Montessori i jej najwierniejszymi zwolennikami nie obawiają się okresu „fikcji" w życiu dziecka, z których dziecko stopniowo wyrasta. Poza tym jest wiadome, że obok fikcyjnego ujmowania przedmiotów w zabawie dziecko zdaje sobie sprawę z ich faktycznego przeznaczenia i sposobu użytkowania, co też równolegle chętnie stosuje „na serio".

W iluzyjnym ustosunkowaniu się dziecka do przedmiotów w zabawie można, sądzimy, odnaleźć te same pierwiastki, jakie prof. Szuman ukazuje nam w „przeżywaniu rysunku przez dziecko" i na tej zasadzie chcemy bronić prawa dziecka do zabawy iluzyjnej oraz do rysunku dowolnego i swobodnego. Z tego zaś wynika, że tak jak się nie godzimy z pozbawieniem dziecka przez Montessori zabawy iluzyjnej i konstrukcyjnej, tak też nie możemy się zgodzić

z odrzuceniem przez nią rysunku dowolnego i materiału plastycznego, z którego dziecko, jak mówi Ch. Bühler, tworzy dzieła.

Idąc dalej w krytyce metody Montessori, znowu zgadzamy się najzupełniej z Hessenem, Hildą Hecker i innymi, że pismo oraz czytanie, stosowane w „domu dziecięcym" i uważane przez Montessori za ukoronowanie dydaktyki przedszkolnej, dlatego ma powodzenie u jej wychowanków, iż daje im jedyną możność twórczego wypowiedzenia się. Nie wdając się na tym miejscu w krytykę zasad metody pisania i czytania, stosowanej przez Montessori, przypominamy to, co mówi ona o nierozumieniu przez dziecko tekstu książkowego pomimo opanowania techniki czytania. Montessori tym się nie zraża i cierpliwie oczekuje na moment w rozwoju dziecka, w którym osiągnie ono zrozumienie treści, pisanej przez osobę drugą, przy tym Montessori stwierdza zupełnie spokojnie, że: „aby dziecko mogło uchwycić treść wyrazów, logika mowy musi być dla niego zrozumiała". A więc pisanie i czytanie w „domu dziecięcym" to tylko ćwiczenie sprawności psychofizycznej, które dziecko najchętniej zamieni na inne, dające również możność odtwarzania, ale bardziej interesujące formą i treścią. Montessori, jak mówiliśmy poprzednio, widzi w piśmie udoskonalenie sposobu porozumiewania się między ludźmi. Któż temu zaprzeczy. Ale przecież w wieku przedszkolnym mowa dziecka jest o tyle niedoskonała, że zanim zostanie wyrażona graficznie, musi być opanowana w sposób znacznie prostszy, zwykły – mówiony. Uważamy, że osiągnięcie dobrego „mówienia", tak pod względem prawidłowego wymawiania, jak gramatycznym i prawidłowej budowy zdań, jest dla przedszkola zadaniem zupełnie wystarczającym i wystarczająco przygotowującym dziecko do szkoły. Tym bardziej, jeśli jednocześnie zbliżymy je do życia i damy możność wypowiadać się swobodnie w zabawie, która dostarcza życiowej treści mowie i rozmowie. Martwy materiał Montessori przy sztucznym eliminowaniu poszczególnych wyrazów w celu dostarczania dziecku „jasnych", jak mówi Montessori, pojęć, zbyt jest jednostronny i nieżyciowy, aby dziecko mogło na nim swą mowę rozwinąć i należycie wzbogacić.

5. Mamy jeszcze do porównania w systemach Froebla i Montessori dwa zagadnienia: wychowanie moralne i rolę wychowawczyni w przedszkolu. Spróbujmy rozpatrzeć te zagadnienia łącznie, ponadto nawiązując je do zagadnienia materiału dydaktycznego.

Co do roli wychowawczyni może byśmy mogli zaryzykować porównanie z powiedzeniem Froebla o rysunku, że zajmuje on miejsce środkowe pomiędzy przedmiotem a mową. Moglibyśmy mianowicie powiedzieć, że rola wychowawczyni zajmuje miejsce środkowe i łącznikowe pomiędzy materiałem dydaktycznym a wychowaniem moralnym, pomiędzy światem materialnym, fizycznym a duchowością dziecka. Bo, gdy z jednej strony dla harmonijnego rozwoju sił fizycznych i psychicznych dziecka wychowawczyni stwarza odpowiednie, dydaktyczne otoczenie i dostarcza przykładu należytego fizycznego działania w otoczeniu, z drugiej stanowi ona bezustanny przykład zachowania się duchowego, w którym mieszczą się pojęcia: etyka, moralność, kultura, sztuka, uspołecznienie, miłość do Boga, do Ojczyzny itd. Przy tym powinniśmy sobie zdawać sprawę, że wszystkie te duchowe zdobycze rozwijają się w ścisłym związku z owym „dydaktycznym" otoczeniem i w związku z normalnym rozwojem fizycznym i psychofizjologicznym dziecka. Na takim tle wyrasta w całej pełni autorytet wychowawczyni, na który składają się ze strony dziecka podświadome uczucie wdzięczności za dostarczenie warunków potrzebnych dla rozwoju, związane z nim uczucie miłości, zaufanie, wiara. I Froebel, i Montessori zgodnie wymagają, aby wychowawczyni warunkom powyższym odpowiadała. I Froebel, i Montessori są zgodni również pod względem wymagań od wychowawczyni znajomości pedagogii i przyrody oraz umiejętności życia codziennego. Jeśli Montessori wraz z pogłębianiem się wiedzy o dziecku zwiększa te wymagania, musimy wyrazić jej za to uznanie i wdzięczność. Uważamy bowiem, że dla wychowania dziecka potrzeba jak najszerszej i wszechstronnej wiedzy.

Tyle o wartościach wewnętrznych wychowawczyni. Teraz przejdźmy do oceny wymagań stawianych jej przez Froebla i Montessori pod kątem widzenia „kierownictwa" czynnościami dziecka. Wiemy, iż Montessori żąda od wychowawczyni postawy biernej ze względu na konieczność pozostawienia dziecku najszerszych możliwości samorozwoju i osiągnięcia jak największej samodzielności. Stąd kierownictwo wychowawczyni w „domu dziecięcym" musi być ukryte, dla dziecka niewidoczne. Natomiast utarło się przekonanie, że w metodzie Froebla „ogrodniczka" nie ogranicza się do zorganizowania warunków dydaktycznych „ogródka dziecięcego", lecz że ma być ciągle i widomie czynną organizatorką całego przebiegu dnia,

ma być nauczycielką, prowadzącą pogadanki i inne zajęcia o charakterze lekcyjnym itp. Otóż takie przekonanie o żądaniach Froebla w znacznym stopniu polega na nieporozumieniu, gdyż to, co przypisuje się Froeblowi, jest wytworem jego zbyt gorliwych naśladowców. Wprawdzie przyczyna takiego rozumienia Froebla w znacznej mierze została spowodowana przez niego samego niedostatecznie może jasnym sposobem wypowiedzenia się, ale co do niego możemy dziś, przy obecnych możliwościach rozumienia jego poglądów – dojść do wniosków, iż są one zbliżone do poglądów na zadania wychowawczyni, jakie znajdujemy w pedagogii Montessori. Bowiem Froeblowi nie mniej niż Montessori chodzi o samorozwój dziecka i jego usamodzielnienie. Różnicy należy szukać w innej płaszczyźnie. Znajduje się ona we wręcz przeciwnym ustosunkowaniu się do zagadnienia zabawy. Tu jest punkt decydujący.

Froebel twierdzi, że wszechstronny rozwój osobowości dziecka, a więc jego umysłowość, charakter, poczucie społeczne itd. kształtuje się w swobodnej zespołowej zabawie przy samorzutnym, dobrowolnym podziale ról, zaczerpniętych z przykładów życiowych. Montessori żąda, aby dziecko pracowało nad swym samorozwojem w ciszy i skupieniu – samo. I właśnie usunięcie łącznika, jakim jest zabawa zespołowa, ma w „domu dziecięcym" dawać dla samorozwoju dziecka najlepsze wyniki. Na zarzut stawiany Montessori, że przy takim systemie wychowawczym czynnik współżycia społecznego nie może się kształtować, Montessori odpowiada, iż dziecko, które w domu dziecięcym ma wszelkie warunki do zaspokojenia potrzeby rozwoju psychofizycznego przy jednym zastrzeżeniu, aby nie przeszkadzało innym, osiąga taki wysoki rozwój osobowości, a więc charakteru, wszelkich sprawności, uzdolnień, że tym samym, w sposób naturalny, staje się następnie pożytecznym członkiem społeczeństwa, życzliwie usposobionym do innych ludzi.

Z tych dwóch różnych założeń pedagogicznych i psychologicznych wynika różnica w roli wychowawczyni Froebla i Montessori. W „ogródku dziecięcym" wychowawczyni współżyje i współdziała z zabawą dziecięcą, w „domu dziecięcym" ma ona czuwać nad spokojnym samorozwojem każdego pojedynczego dziecka dokonywującym się w sposób ściśle określony i w imię tego przeciwdziałać zabawie pojedynczego dziecka, a tym bardziej próbom zabawy zespołowej.

Nie wykluczamy możliwości osiągnięcia dobrych wyników rozwojowych w systemie Montessori, wierzymy, że dzieci „domu dziecięcego" mogą doznawać uczuć zadowolenia i nawet radości oraz że mogą w przyszłości stanowić wartościowych pracowników, ale nie możemy się zgodzić, aby pozbawienie dziecka zabawy było dla niego rzeczywiście pożyteczne i aby pozbawienie dzieci zabawy zespołowej nie wpływało ujemnie na kształtowanie się uczuć społecznych.

Jeśli nie zgadzamy się na taką rolę wychowawczyni, jaką jej nadał wypaczony „froebelizm" i zasadniczo uznajemy żądanie Montessori (a po części i Froebla), aby rola wychowawczyni „widomie" dla dziecka była bierna i kierownictwo jej dyskretnie zamaskowane, o tyle nie możemy się pogodzić z nakazanym jej przez Montessori hamowaniem zabawowych popędów dziecka. Z naszego punktu widzenia jest to tak dalece sprzeczne z naturą dziecka, że wydaje się nam wysoce krzywdzące w stosunku do dziecka i do społeczeństwa.

Jeśli czytelnik jest przychylnie usposobiony do naszego poglądu na pedagogię Froebla i Montessori, syntezy obydwóch systemów łatwo wspólnie dokonamy. W dalszym ciągu, dla ułatwienia sobie zadania, pozostaniemy w obrębie punktów, któreśmy omówili w rozdziale III-cim artykułu.

Ustaliliśmy, że Froebel i Montessori zgodnie żądają oparcia wychowania na znajomości praw natury w ogóle i na znajomości natury dziecka przede wszystkim. Stwierdziliśmy, że tak samo Froebel, jak i Montessori głęboko rozumieją znaczenie samorozwoju dziecka i na nim opierają swoje systemy pedagogiczne. I dopiero gdyśmy przeszli do bliższego rozpatrzenia pojęcia swobody w wychowaniu, doszliśmy do odsłonięcia zasadniczych różnic pomiędzy obydwoma systemami. Zrozumieliśmy, że różnica w pojmowaniu zagadnienia wychowania swobodnego wiąże się ściśle z poglądem na rolę zabawy w życiu i rozwoju dziecka. W związku z tym staraliśmy się dowieść, że hamowanie popędu do zabawy w ogóle i zabawy zespołowej w szczególności jest sprzeczne z założeniem wychowania swobodnego, ponieważ jest sprzeczne z naturą dziecka, jest wreszcie zasadniczo szkodliwe w stosunku do zagadnienia wychowania społecznego. Prawo dziecka do zabawy w tych, tak niezmiernie mądrze i konsekwentnie ustalonych przez naturę fazach kolejnych, przechodzących stopniowo od zabawy manipulacyjnej do konstrukcyjnej i iluzyjnej – musi być uszanowane. W związku z tym zgadzamy się całkowicie ze

zdaniem Hessena, że „zagadnienie wychowania przedszkolnego jest zagadnieniem organizacji zabawy", przy tym przez określenie „organizacja zabawy" rozumiemy stworzenie otoczenia i takich warunków dydaktycznych, w których może powstawać samorzutnie i rozwijać się swobodnie zabawa kształcąca wszechstronnie, zabawa twórcza, zabawa ucząca życia.

Od Montessori weźmiemy wskazania, specjalnie silnie przez nią akcentowane, jak należy organizować otoczenie dziecka, jak stwarzać warunki pedagogiczno-dydaktyczne, w których dziecko będzie się uczyło bezpośrednio od „rzeczy samych" należytego obchodzenia się z nimi. Mamy tu na myśli dostosowanie urządzenia przedszkola do wzrostu i sił fizycznych dziecka, przestrzeganie ładu, porządku, systematyczności we wszelkich czynnościach życiowych. Mamy tu również na myśli materiał dydaktyczny Montessori, w którym doceniamy zasadę samokontroli, przystosowanie do samodzielnego ćwiczenia poszczególnych funkcji psychofizycznych itd. Ale materiał ten – albo inny, na tych samych zasadach oparty, tylko może bardziej życiowy – zastosujemy przede wszystkim do wieku najmłodszego w przedszkolu, tzn. do okresu zabawy funkcjonalno-manipulacyjnej. Nie będziemy bronili dostępu do tego materiału dzieciom starszym, jeśli się okaże, że się nim interesują (będzie to bowiem świadczyło o pewnych niezaspokojonych potrzebach w ich rozwoju psycho-fizycznym), ale jednocześnie i dla młodszych, i tym bardziej dla starszych będziemy mieli w przedszkolu materiał różnorodny, plastyczny, w którym dziecko będzie mogło wypowiadać się swobodnie, zbliżając się stopniowo do ścisłego pojmowania i odtwarzania form życiowych. Damy zatem materiał naturalny, jak tego żądał Froebel, piasek, glinę, różnorodne kolekcje drobnych przedmiotów, gromadzonych przez same dzieci, poza tym wprowadzimy materiał do budownictwa, jak również papier, tekturę itp.

Rysunek dowolny, oczywiście, będzie grał w przedszkolu pierwszorzędną rolę. Poza tym damy zabawki (dużych rozmiarów, proste w konstrukcji, mocne, higieniczne), aby pośredniczyły pomiędzy światem iluzji a rzeczywistym i prowadziły dziecko do zrozumienia rzeczywistości. Materiał martwy uzupełnimy żywym, tak zawsze interesującym dla dzieci i pobudzającym je do pełnienia nie tylko czynności, ale również „obowiązków" na serio.

Przy tak bogatym materiale dydaktycznym, wśród którego dziecko znajdzie możność wszechstronnego zaspokojenia swych potrzeb rozwojowych, nie będzie miejsca na czytanie i pisanie. Jesteśmy dalecy od uczuć żalu z tego powodu. Czytanie i pisanie (mowę graficzną, jak je nazywa Montessori) przeniesiemy najzwyczajniej do szkoły, tzn. na normalny okres rozwoju, w którym „logika mowy będzie dla dziecka zrozumiałą". Nie obawiamy się trudności dla dziecka w szkole przy nauce czytania i pisania, gdy w przedszkolu opanuje ono tak liczne ćwiczenia umysłowe i techniczne.

Rola wychowawczyni? W przeważającym stopniu taka, jakiej żąda od niej Montessori. A więc organizacja otoczenia, o jakim mówiliśmy wyżej, „dawanie" przykładu w użytkowaniu przedmiotów z otoczenia dziecka, łącznie z użytkowaniem materiału dydaktycznego, czuwanie nad higieną, ładem, porządkiem w przedszkolu. Ale jednocześnie zgodzimy się na udział wychowawczyni w zabawie dzieci, szczególnie zespołowej, jeśli ją o to poproszą. Zgodzimy się też, aby od czasu do czasu opowiedziała dzieciom jakąś „historię" o treści życiowej jak również – bajkę. Wychowawczyni będzie bardzo pilnie czuwała nad rozwojem mowy u dziecka. Traktując to zadanie bardziej naturalnie, niż tego żąda Montessori, uwzględni jednak poziom rozwoju dziecka i będzie mówiła do niego w sposób zwięzły i prosty. I w ogóle będzie bardzo oględna w szafowaniu mową, oczywiście, wykluczając zupełnie abstrakcyjne nauczanie słowne.

Przechodząc do dziedziny wychowania moralnego, postawimy wychowawczyni te wymagania, jakie jej stawiają i Froebel i Montessori: doskonałego opanowania, dawania z siebie ciągłego dobrego przykładu w postępowaniu, miłości do dziecka.

A dzieci? Jesteśmy spokojni o reakcję dodatnią z ich strony. Zaspokojenie popędu do rozwoju w sposób najbardziej odpowiadający naturze dziecka, otoczenie dające możność ćwiczenia i usprawnienia sił fizycznych i psychicznych, atmosfera spokoju, ciszy, uprzejmości, współdziałania, jaką musi być nasycone przedszkole, stworzą podstawy do takiego rozwoju sił duchowych dziecka, przy którym zagadnienie karności wewnętrznej, dobrowolnej samo się rozwiąże. Rozwiąże się, zawdzięczając swobodnej zabawie, z której jak mówi Froebel, „płynie radość, spokój wewnętrzny i zewnętrzny, pokój z całym światem".

Helen Parkhurst

Henryk Rowid

System daltoński[44]

Amerykanka, Helen Parkhurst, szczera wielbicielka Marii Montessori, założyła przed kilku laty w miejscowości Dalton w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej szkołę, w której system wychowania i nauczania oparła na zupełnie nowych podstawach. Helen Parkhurst, twórczyni nowego kierunku edukacyjnego, zwanego od miejscowości, w której powstała jej szkoła, systemem daltońskim (*Dalton plan*), jest obecnie jedną z najwybitniejszych postaci w świecie pedagogicznym. Kierunek wychowawczy według systemu daltońskiego rozpowszechnia się głównie w krajach anglosaskich – w Stanach Zjednoczonych, w Anglii i w koloniach angielskich. Swoje zasady wychowawcze rozwija Miss Parkhurst między innymi w artykule, ogłoszonym niedawno w czasopiśmie „Das Werdende Zeitalter", organie oddziału niemieckiego Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Postaramy się w zarysie przedstawić poglądy wychowawcze Heleny Parkhurst, główne zasady i środki, którymi posługuje się w wykonaniu swego planu.

Początki szkoły daltońskiej są nader skromne. Niewielka grupka dzieci i jedna nauczycielka, a mianowicie Miss Parkhurst, stanowiły klasę, zespół dla przeprowadzania pewnych doświadczeń w dziedzinie nauczania muzyki. Wkrótce potem przybyła druga nauczycielka i po dwuletniej pracy w formie prób zebrała się grupa, licząca 30 dzieci, które też stanowiły zawiązek większej szkoły. Dzięki bezinteresownej materialnej pomocy obywateli amerykańskich państwa Murray Crane stanął gmach szkolny, w którym Helena Parkhurst rozpoczęła próby około urzeczywistnienia swego planu.

Wyobraźmy sobie gmach szkolny, w którym zupełnie brak znanych nam z własnych przeżyć izb szkolnych z poustawianymi w dwu czy czterech rzędach ławkami; w salach nie ma katedry nauczyciela, nie ma też rozkładu godzin. Na pierwszy plan wysuwają się dzieci, pracujące samodzielnie w salach, przedstawiających zupełnie inny

[44] „Ruch Pedagogiczny", R. 11: 1924, nr 9–10, s. 220–227.

widok aniżeli zwykłe izby szkolne. Przypatrzmy się bliżej życiu społeczności pracującej w tej szkole.

System daltoński polega na uspołecznieniu szkoły, zmierza do utworzenia harmonijnego zespołu, kooperacji, w skład której wchodzą dzieci, nauczyciele i rodzice. Punktem wyjścia edukacji w systemie daltońskim jest życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego pokoju do drugiego i załatwia różne czynności, bawi się i pracuje. Otóż w szkole daltońskiej pozostawia się dziecku również zupełną swobodę ruchu. Z tej swobody korzysta ono dla pracy około doskonalenia swej osobowości. Dziecko bowiem – już 8- czy 9-letnie ma poczucie obowiązku i pragnienie dokonania jakiegoś czynu, do czego szuka odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka widzi tedy Hel[en] Parkhurst potrzebę ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Obok tego tkwi w naturze dziecka głębokie poczucie godności osobistej i słusznie przypomina twórczyni szkoły daltońskiej głębokie zdanie Emersona, według którego odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia – zdanie, powtarzane ciągle w dziejach pedagogii przez największych myślicieli, między nimi i przez naszego Trentowskiego, który w każdym dziecku uznaje bóstwo człowiecze, a więc istotę zdolną do samorozwoju, do ustawicznego doskonalenia i ujawniania tkwiących w niej zasobów duchowych. Tak więc idea kooperacji, zasada swobody, zasada samodzielnej pracy i zasada prawdziwego szacunku dla godności osobistej ucznia, dla jego osobowości stanowią filary, na których opiera się system daltoński.

W szkole daltońskiej nie ma – jak już wspomniano – klas, izb szkolnych, istnieją natomiast pracownie, warsztaty, laboratoria, gabinety, biblioteki, czytelnie i sale dla studiów, w których uczniowie samodzielnie pracują. Są tam sale: geograficzna, przyrodnicza, historyczna, literacka itd., wszystkie zaopatrzone w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, plany, obrazy, globusy itp., obok w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy, a wszelkie „podręczniki kompilatorskie", tzw. u nas „wypisy i książki do czytania", jako produkt handlu, są według słów Heleny Parkhurst, „skazane na wygnanie bez litości". Młodzież czerpie wprost u źródła i obchodzi się bez pośredników.

Nauka nie odbywa się tedy w klasach, gdzie nauczyciele podają wiadomości, a uczniowie przyjmują je zazwyczaj biernie, ale w pracowniach. Tu uczeń zdobywa samodzielnie wiedzę z różnych dziedzin nauki, występując poniekąd w roli badacza, w roli młodocianego odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Nauczyciele podają pewne zagadnienia, tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, a uczniowie opracowują je samodzielnie w odpowiednich laboratoriach i w kolejności według własnego upodobania. Główne zadanie nauczyciela polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania uczniów. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonym doradcą, który śledzi postępy ucznia, jego zainteresowania, przychodzi mu z pomocą, wskazując na żądanie środki umożliwiające i ułatwiające rozwiązanie tematu, zadania, którego się uczeń podjął. W szkole daltońskiej widzimy zatem istotną zmianę: usunięte zostało nauczanie, a w jego miejsce zapanowało uczenie się.

Przy dawnym systemie nauczania starał się nauczyciel utrzymać równomierne tempo w podawaniu wiadomości wszystkim uczniom bez względu na ich poziom intelektualny, ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnym tempie i niejednemu trudno było nadążyć w opanowaniu przedmiotu, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił daleko naprzód, gdyby na to pozwalała dawna metoda nauczania. Co najwyżej opanował uczeń dany materiał pamięciowo, ale nie przyswoił go sobie istotnie, nie wzbogacił swej psychiki. Dziecko może się np. wyuczyć na pamięć utworu poetyckiego w ciągu 10 czy 30 minut, ale aby utwór ten stał się istotną własnością jego duszy, na to potrzeba nieraz dość długiego czasu.

W szkole daltońskiej uwzględnia się podobnie jak w zwykłych szkołach różny poziom umysłowego rozwoju dziecka i dla poszczególnych stopni przeznacza się odpowiedni do poziomu intelektualnego materiał naukowy. Jednakże dzieci różnych stopni pracują tu razem we wspólnych laboratoriach, wymieniają swoje myśli i pomagają sobie wzajemnie. Urządzenia szkoły daltońskiej zmierzają właśnie do takiej współpracy.

Każdy uczeń danego stopnia otrzymuje z reguły jednakowe zagadnienie w formie pisemnej lub szkicu; każdą część wykonanej pracy

notuje w przeznaczonym na to zeszycie w postaci wykresu. Codziennie zwracają się najpierw uczniowie danego stopnia do nauczyciela, do swego „doradcy klasowego" i omawiają z nim wspólny temat. Rano, 15 minut przed rozpoczęciem swej pracy, zgłaszają się uczniowie do nauczyciela z zapytaniami, przedstawiają mu trudności, jakie im się nasunęły podczas wczorajszej pracy nad rozwiązaniem zagadnienia, zasięgają porady co do planu i podziału swego zadania. Czas ten poświęcony jest tedy głównie organizacji pracy, nauczyciel stwierdza, jak daleko uczeń postąpił w opracowaniu poszczególnych działów swego zadania. Po takim omówieniu każdorazowego stanu pracy udają się uczniowie wszystkich stopni do różnych pracowni i tam w dalszym ciągu zajmują się odnośną częścią zadania. W laboratoriach spotykają się grupy uczniów i pracują wspólnie przy jednym stole nad rozwiązaniem wspólnych zadań, przy czym odbywa się żywa wymiana myśli. W ten sposób wytwarza się w każdej pracowni pogodna i radosna atmosfera pracy społecznej, budzą się i rozwijają uczucia społeczne. Dzieci według upodobania pracują w jednym laboratorium kilkanaście minut lub całe przedpołudnie, przechodzą swobodnie z jednej pracowni do drugiej, nie pytając o pozwolenie.

Wszystkie zadania ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny liczy 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą. Dla poszczególnych działów zadania (tematy z matematyki, przyrody, historii, geografii, języka itd.) oznaczony jest przeciętnie czas wykonania, pozostawia się jednak każdemu swobodę w powolniejszym lub szybszym tempie wykończenia tematów z zakresu poszczególnych przedmiotów. Zanim uczeń otrzyma drugie zadanie, musi najpierw skończyć poprzednie. Jeśli wykona swe zadanie przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadanie.

Każdy uczeń otrzymuje rodzaj notatnika, tzw. kartę zadań, w której notuje codziennie postępy w zakresie poszczególnych działów swej pracy. W ten sposób kontroluje wyniki pracy, przedstawione w postaci wykresu. Nauczyciel sprawdza ilość dni, potrzebną każdemu uczniowi do wykończenia zadania i zachęca go do należytego podziału czasu stosownie do trudności, jakie nasuwają poszczególne tematy. Skoro np. uczeń w piątym dniu pracy skończył 20 cząstek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpierw wykończyć wszystkie inne działy swego zadania (a więc z geografii, historii, języka,

matematyki itd.), zanim dozwolone mu będzie podjąć następne zadanie przyrodnicze.

Zadania z zakresu jednego przedmiotu, np. matematyki, zabierają danemu uczniowi więcej czasu aniżeli np. z języka, zależnie od zdolności i zainteresowań. W szkole daltońskiej możliwe jest uwzględnienie tempa pracy każdego ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki, przy takim systemie nauki poznaje też uczeń swoje uzdolnienia, co rozumie się wywiera duży wpływ na jego stosunki w życiu późniejszym.

Zniechęcenie do pewnych przedmiotów znika; uczeń stwierdza natomiast, że zdolności jego w tym lub owym przedmiocie są słabe i braki te nadrabia odpowiednim podziałem czasu. Helena Parkhurst przytacza zdanie jednego z uczniów szkoły daltońskiej o większej wartości nowego systemu edukacyjnego w porównaniu z dawną szkołą. „Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie, winę tego przypisywałem – ja i moja matka również – nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiej rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę i wówczas zabieram się do innego bardziej interesującego zadania i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia i rozumiem teraz dobrze".

Przed końcem nauki przedpołudniowej przychodzą uczniowie jednego stopnia dla nauczyciela-specjalisty na konferencję celem omówienia wykonanej pracy. Każdy prawie uczeń wnosi coś wartościowego, ponieważ każdy ujmuje swą pracę z innego punktu widzenia. W ten sposób opracowują uczniowie wspólnie z nauczycielami codziennie część swego miesięcznego zadania.

Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej u wejścia do budynku godzinę, w której uczniowie danego stopnia winni się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci, przychodząc rano do szkoły, odczytują ogłoszenia na tablicy i według nich orientują się, u którego nauczyciela mają się zebrać. Nauczyciel gromadzi np. tych uczniów, którzy doprowadzili pracę do pożądanych wyników i ci mogą otrzymać nowy materiał. Jeśli nauczyciel zgromadzi wszystkich uczniów danego stopnia, wówczas wywiesza na drzwiach laboratorium ogłoszenie, że w tych a tych godzinach pracownia ta jest zamknięta,

uczniowie zaś innych stopni, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, zmuszeni są w tym czasie udać się do innej pracowni. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjściu do szkoły przeglądają dokładnie ogłoszenia na tablicy, według których układają sobie odpowiedni plan pracy. Nauczyciel może tedy pracować z jedną grupą uczniów bez straty dla innych, którzy równocześnie uczą się w innych pracowniach.

W ten sposób przedstawia Helena Parkhurst w ogólnych zarysie system daltoński, który stanowi nową drogę życia w szkole. Na drodze tej jednostka szuka i znajduje siebie, swoje ja, urzeczywistnia swą osobowość.

O próbach wprowadzenia systemu daltońskiego w Anglii napisał obszerniejsze studium pedagog francuski M. Garde. Zwiedził on w r. 1922 wyższą szkołę elementarną dla dziewcząt tak zwaną Central School w Cambridge, w Anglii, która to szkoła wprowadza stopniowo w życie system edukacyjny Heleny Parkhurst; wrażenia swoje i refleksje w związku ze zwiedzeniem tej szkoły ogłosił w czasopiśmie „Revue pédagogique".

Central School w Cambridge mieści się w nowym, czystym, wzorowym budynku w stylu angielskim z dala od centrów pracy. Pawilony połączone galeriami otaczają prostokątne dość rozlegle podwórze. W salach dużo światła i powietrza. Do Central School przyjmują uczennice w wieku od lat 11 i z reguły pozostają w szkole 4–5 lat. Wchodzę z p. Bailey-Churchill, dyrektorką szkoły – opowiada p. Garde – do wyższego oddziału kl. I (oddział najniższy to X). Małe Angielki są właśnie przy pracy, zachowują się zdumiewająco spokojnie i cicho. Salę wypełnia około 30 uczennic. W sali zwracają moją uwagę przepiękne sztychy artystyczne, dar obywatela z Cambridge, widzę półki pełne książek, szkice różnych narzędzi i rodzajów broni. Na sztaludze rozwieszona duża tabela, podzielona na kolumny; tu znajdują się grupy pytań z historii, oznaczone numerami. Na końcu każdej grupy po wykazie książek, odnoszących się do danej kwestii, umieszczone są zajmujące wycinki z czasopism periodycznych i dzienników. Uczennice są właśnie w toku poszukiwań, robienia notatek, opracowują jedno z zagadnień w podanej grupie – szukają na nie odpowiedzi.

P. Morley, nauczycielka historii, mająca ukończone studia w uniwersytecie londyńskim, opowiada, w jaki sposób zorganizowała robotę, jak się cieszy osiągniętymi wynikami. W roku 1921/1922

przystąpiła wraz z uczennicami wyższego oddziału do tematu bardzo poważnego *Europa, począwszy od r. 1815*. Aby ułatwić lekturę dzieł, znajdujących się w bibliotece szkolnej, podała p. M[orley] dziesięć punktów, odnoszących się do jednego z państw, a uczennice stosownie do swych upodobań obierały jeden z nich i do opracowania wybranej kwestii miały ok. 12 tygodni czasu. Z końcem każdego miesiąca nauczycielka oceniała i krytykowała ich prace. Zainteresowanie uczennic było duże, tym bardziej że temat ten nie był dotąd poruszany, a istotny stan Europy 19 stulecia, który każdego zajmuje, stopniowo się im rozjaśniał. Program z historii na rok następny ma charakter odmienny. Nauczycielka chce skłonić uczennice do pogłębiania wiadomości już nabytych; tematem będzie rozwój społeczny i ekonomiczny Anglii, od epoki kamiennej począwszy. Rysunki wykonane ręką nauczycielki przedstawiają ślady tej epoki. Przy każdej epoce uwzględnia też w zarysie stan Europy współczesnej. Zadania, tj. rysunki, wypracowania pisemne, uporządkowanie zbiorów, podzielone na miesiące. Na październik przypada skolekcjonowanie sztychów i wykres ilustrujący imigrację ludzi i zwierząt ku Zachodowi.

W jednym z krużganków zwracają uwagę trzy uczennice, zajęte przy stole wypisywaniem liczb. Są to dziewczynki, oddające się gorliwie matematyce i wyprzedzające w znacznym stopniu swoje koleżanki. Wchodzimy na pierwsze piętro, gdzie w jednym z pawilonów mieści się laboratorium o wspaniałym oświetleniu. Naokoło prostokątnego stołu siedzą 12-letnie dziewczynki. Wzdłuż ściany na półkach ustawione są różne aparaty i przyrządy fizyczne. Nauczycielka objaśnia i zachęca uczennice do pracy nad obranym tematem. Również i w nauce literatury, w lekturze wypróbowano w Central School system daltoński.

Zarówno nauczyciele, jak i uczennice wyrażają się przeważnie nader życzliwie o nowym systemie edukacyjnym. Większość uczennic ceni to, że mają pracę twardszą, więcej dokładną i zaszczytną. Niektóre poważniejsze umysły z radością utrzymują, że jest dobrze przyzwyczaić się do wysiłków, których wymaga życie. Natury sumienne i skrupulatne znajdują przyjemność w zatrzymywaniu się nad trudnościami, powracania do nich, zadawania pytań sobie i innym. Zdaje się, że istotnie system daltoński daje niezwykłe sposobności rozwoju umysłowego i moralnego; przyznają to wszyscy nauczyciele. Znać postępy z kompozycji, w wypracowaniach, w stylu, w wysławianiu

się. Są jednak wśród uczennic Central School i przeciwniczki nowego systemu. Te wolałyby, aby wszystkie miały jedno i to samo zadanie, aby lekcje odbywały się z profesorem, który by im wszystko wytłumaczył. Są to – jak utrzymują nauczycielki – zwolenniczki najmniejszego wysiłku.

Nader interesującą i znamienną dla umysłowości francuskiej jest krytyka systemu daltońskiego ze strony p. M. Garde'a, jako przedstawiciela kultury romańsko-łacińskiej. Twierdzi mianowicie p. M. Garde, że system daltoński jest wytworem umysłowości anglosaksońskiej, która jest przeciwieństwem geniuszu łacińskiego. My, Francuzi – mówi p. Garde – również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzalszym, my zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego inteligencję, jego zdolność rozumowania. System daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie, zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czymś niezwykłym i zmusza do zastanawiania się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przede wszystkim to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, przynajmniej gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani Parkhurst utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestionariusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że osobista praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na możności zastosowania reguł, podanych mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Jak może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesłychanych błędów i niedorzeczności, mylnych a stanowczych kroków, które mogą tamująco działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistymi postanowieniami, przemyślanymi i odważnymi – on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. Parkhurst umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników

ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tym, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współżycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie – oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatię dlań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcji myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą.

Najczęściej lekcja przybiera charakter współpracy gorącej, tworzy się nastrój duchowy, praca wewnętrzna staje się intensywniejsza, każdy wnosi swój osobisty punkt widzenia, oto rodzą się pomysły, inwencje w sposób spontaniczny, a pomiędzy nauczycielem a uczniami wytwarza się więź duchowa – zrozumienie wzajemne, czuła przyjaźń, oparta na wspólnej inteligencji. Nie jest to braterstwo przypadkowe, jak w systemie Daltona, ale korzenie jego tkwią głęboko we wspólnej pracy, trwającej przez czas dłuższy.

Czyż nie byłoby nierozsądkiem tłumaczyć dziecku, że tylko to ma znaczenie, co ono samo wyszuka. Może być, że instynkt społeczny jest dość silnie rozwinięty w rasie anglosaksońskiej i że nie ma obawy, iż system taki wytworzy dziki indywidualizm. We Francji nie byłoby to bezpieczne. Tam umysły z natury są krytyczne i niezależne. Zachwyt dla nauczyciela, którego się obawia p. Parkhurst, jest tu zazwyczaj przejściowy; u dzieci francuskich jest fantazja, pragnienie nowości, czegoś nieprzewidzianego i niebywałego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury niż do naśladowania czy też do rutyny. Chcąc przyszłe społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchii i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winny szacunku dla zasad wyższego porządku i uznawać drabinę wartości.

Zważywszy to wszystko, może być, że szkoła francuska przedstawia obecnie obraz zsystematyzowania zbyt ograniczony; w miarę

zdobyczy naukowych, w miarę jak się życie komplikowało, zadanie stawało się trudne, gdyż chcieliśmy podać dziecku wszystkie bez wyjątku wiadomości. Stąd pochodzi pokawałkowanie czasu, nieskończona ilość lekcji, obserwacje sumaryczne i powierzchowne. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawnia się tendencja do pracy wyłącznie pamięciowej bez wartości racjonalnej. P. Parkhurst przypomina rzecz słuszną, że przede wszystkim zapoznać się należy z potrzebami dziecka. Trzeba wraz z nim odgadnąć, w jaki sposób chce żyć, nie zaś myśleć wyłącznie, żeby je przystosować do wszystkich potrzeb naszego życia. Umieć ucznia wezwać, aby się wypowiedział szczerze – myśl ta obowiązuje przede wszystkim okres młodzieńczy, kiedy ujawniają się sądy, gusta, uczucia. W szkołach naszych posiadamy nieskończoną wartość osobistej refleksji; należałoby ją rozszerzyć. Nie zapuszczając się tak daleko, jak p. Parkhurst, która nie zatrzymuje nic z dawnych zwyczajów, można by dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób można by lepiej poznać młodzież, wspierać jej inicjatywę, oryginalność, zapał właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo.

Jadwiga Młodowska

Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej[45]

Wyjeżdżając w roku ubiegłym za granicę, miałam za cel ogólny zapoznać się z reformami, jakie w dziedzinie szkolnictwa wprowadzają kraje zachodnie. Specjalnie jednak pragnęłam poznać system daltoński, który, zdaniem moim, potwierdzonym następnie przez opinię pedagogów, jest podstawą wszystkich innych metod i systemów nowoczesnego nauczania. Toteż podróż swą skierowałam do Anglii, gdzie system daltoński znalazł najszersze zastosowanie

[45] „Szkoła Polska", R. 8: 1927, z. 3, s. 234–247.

i przy zwiedzaniu szkół wybierałam przede wszystkim te szkoły, zarówno powszechne, jak średnie, w których systemem daltońskim pracowano.

Rezultat osobistej obserwacji oraz opinia nauczycieli uczących w tych szkołach potwierdziły zupełnie moje przekonanie co do wartości systemu.

Bo istotnie system daltoński, nie będąc z jednej strony systemem rewolucyjnym, niszczącym do gruntu dawniej istniejące metody, jednocześnie najlepiej odpowiada potrzebom aktywności młodzieży, nadaje się do celów indywidualizacji, zarazem przyucza młodzież do pracy twórczej, budzi w niej zainteresowanie dla wiedzy, zaprawia do samokształcenia, uczy cenić pracę i umożliwia współpracę.

Te istotne wartości systemu poznałam na podstawie całorocznego doświadczenia, gdyż po powrocie z Anglii, uzyskawszy pozwolenie władz szkolnych i zgodę grona nauczycielskiego, zaprowadziłam system daltoński w naszej szkole, tzn. w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Chełmie na I, II i III kursach w zastosowaniu do języka polskiego, matematyki, historii, geografii, przyrody, fizyki z chemią, robót i rysunków. Pozostałe przedmioty, tj. religia, język obcy, muzyka ze śpiewem i gimnastyka, zachowały swój dawny system masowego nauczania w klasach.

Z tych przedmiotów gimnastyka i śpiew we wszystkich szkołach amerykańskich czy angielskich, pracujących systemem daltońskim, również nie są przez system objęte. Co się tyczy języka obcego, to nie wciągnęliśmy go do nowego systemu chwilowo, ponieważ długi czas nie było w naszym zakładzie specjalisty, co spowodowało pewne zaniedbanie przedmiotu, nie chcieliśmy przeto ryzykować wprowadzenia nowego systemu tak długo, póki braki nie zostaną wyrównane. Zresztą i w pozostałych przedmiotach postępowaliśmy z jak najdalej posuniętą ostrożnością, aby, w razie niepowodzenia, móc się zawsze wycofać bez szkody dla młodzieży i materiału naukowego na dany rok przeznaczonego. W myśl tej ostrożności zastosowaliśmy ten system na trzech niższych kursach, aby w razie niepowodzenia był czas na nadrobienie materiału przed ukończeniem przez uczennice pełnego kursu seminarium; ta sama myśl kierowała nami, gdyśmy postanowili pracować nie czystym systemem daltońskim, w jego formie amerykańskiej, gdzie lekcje z całym kursem mają charakter doraźny i stosowane są jedynie w miarę nasuwającej się potrzeby, lecz raczej zastosować modyfikację systemu angielską, gdzie lekcje

kursowe odbywają się systematycznie, jedynie w zmniejszonej ilości godzin tygodniowo. Przy zachowaniu tych wszystkich ostrożności system daltoński w naszej szkole tak się przedstawia. Od g. 8-ej rano do g. 10 m. 35 lekcje odbywały się normalnie dawnym klasowym systemem, jedynie godziny przedmiotów prowadzonych systemem daltońskim zostały ograniczone w języku polskim i matematyce do 2-ch godzin, zamiast czterech tygodniowo, w historii, geografii, przyrodzie, fizyce z chemią, w robotach i rysunkach do jednej godziny tygodniowo.

Od g. 10 m. 35 następuje duża przerwa, kończąca się o g. 11. Od jedenastej uczennice kursów I, II i III pracują samodzielnie, bez przerwy do g. 1 m. 35. Jedynie sobota, niestety, musiała zachować sześć godzin systemem lekcyjnym, inaczej bowiem nie można by dać wszystkim wykładowcom przepisanej przez program ilości godzin. Przy tym układzie mają zatem uczennice 15 godzin tygodniowo na samodzielną pracę; 21 godzin tygodniowo natomiast pracują starym lekcyjnym systemem. Lekcje jednak z przedmiotów objętych systemem muszą naturalnie wyglądać odmiennie niż dawne lekcje klasowe. Ale do tego wrócimy potem.

Teraz chcę przedstawić obraz pracy samodzielnej uczennic.

Po g. 11-ej zatem klasy zamieniają się na sale przedmiotowe, a mianowicie na salę polonistyczną, historyczną i geograficzną łącznie z matematyczną. Poza tym rozporządzamy salą przyrodniczą, gdzie, niestety, pracują uczennice także nad fizyką i chemią, i salą robót. Rysunki odbywają się w sali jadalnej.

Co poniedziałek dziewczęta otrzymują na piśmie zagadnienia z każdego przedmiotu, obejmujące treść ich pracy tygodniowej. Po kilka zagadnień z każdego przedmiotu umieszczam na końcu artykułu dla orientacji czytelników. Widzimy, że zagadnienie obejmuje bardzo często wstęp, wzbudzający zainteresowanie dla danej kwestii, z reguły zaś zawiera pytania porządkujące pracę, wreszcie wskazuje źródła, z których mają wiadomości potrzebne zaczerpnąć. Z niektórych przedmiotów, jak z przyrody, chemii, rysunków i robót, otrzymują dziewczęta zagadnienia 2-tygodniowe. W miarę wyrobienia dziewcząt chcemy w roku przyszłym przejść do tematów miesięcznych, a więc wyznaczających pracę całego miesiąca. Takie tematy stosowane są z reguły w szkołach angielskich. My nie wprowadzaliśmy ich od razu, licząc się z brakiem usposobienia do wytrwałej, sumiennej pracy, będącym cechą naszego narodu.

Poznawszy na podstawie zagadnień cały zakres swej tygodniowej pracy, dziewczęta rozkładają ją sobie odpowiednio do swej chęci, już to wykonywając z jednego przedmiotu całą pracę bez przerywania jej, już też przechodząc do innego przedmiotu, o ile poprzedni je zmęczył. Odpowiednio do wybranego przedmiotu rozchodzą się dziewczęta do sal przedmiotowych, a więc do sali polonistycznej dążą te, które pragną pracować nad polskim, do sali przyrodniczej, które mają przerobić zagadnienia z przyrody czy fizyki, wreszcie do sali robót lub rysunków podążają te, które chcą wykonać zagadnienia z tych przedmiotów. Zazwyczaj z początkiem tygodnia przerabiają dziewczęta zagadnienia trudniejsze: z polskiego lub z matematyki, zostawiając łatwiejsze: przyrodę, rysunki, roboty na koniec tygodnia.

Na każdej sali przedmiotowej obecny jest nauczyciel-specjalista danego przedmiotu, który, w razie potrzeby, udziela rad, wyjaśnień i wskazówek. Do niego też zwracają się uczennice po potrzebną lekturę i atlasy, które im wydaje z podręcznej biblioteki, znajdującej się w każdej sali przedmiotowej. Uczyć się mogą uczennice, jak wolą: pojedynczo lub grupkami; przeważnie wolą pracować po dwie, najwyżej po trzy. W czasie zajęć samodzielnych mogą swobodnie przechodzić z klasy do klasy, pod warunkiem, ażeby czyniły to cicho, nie przeszkadzając koleżankom w pracy. Opracowane zagadnienie musi uczennica przedstawić nauczycielowi na piśmie. Powoduje to dużą ilość pisaniny, ale zarazem stanowi konieczny sprawdzian opanowania zagadnienia.

Długo debatowaliśmy nad tym, jak pogodzić korzyści pisemnych sprawozdań z ich ujemnymi stronami. Początkowo ograniczyliśmy długość sprawozdań do 3-ch stron, następnie zastąpiliśmy je w zakresie historii i geografii zestawieniami tabelarycznymi, tablicami synchronistycznymi itp. Prócz odpowiedzi pisemnych każda uczennica z każdego tematu była powoływana do odpowiedzi ustnej. Odpowiedzi te odbywały się podczas samodzielnej pracy. Nauczyciele, porozumiawszy się z sobą uprzednio, wywieszali na tablicy, umieszczonej specjalnie w tym celu na korytarzu, nazwiska tych uczennic, które pragnęli w ten dzień zapytać, zaznaczając przy tym czas, kiedy wywołana ma się zgłosić do odpowiedzi. Ten sposób w rezultacie nie okazał się dobrym. Dziewczęta, wiedząc, że mają być pytane, denerwowały się cały czas przed tym, zamiast pracować, powtarzały przerobiony materiał, jednocześnie nauczyciel zajęty pytaniem nie

mógł poświęcać swej uwagi klasie, nie był dostępny dla pracujących, a potrzebujących wyjaśnień.

Dziewczęta proszą, aby same mogły się zgłaszać do odpowiedzi, to byłaby jedna droga wyjścia, zawierająca, nie przeczę, dużo niebezpieczeństw; z drugiej strony nauczyciele, poznawszy w tym roku dziewczęta bardzo dokładnie, będą mogli w roku przyszłym więcej polegać na ich odpowiedziach pisemnych, niż to mogło mieć miejsce dotąd, tym samym rzadziej powoływać je do ustnej odpowiedzi. Przy normalnym trybie prowadzenia lekcji systemem klasowym uczeń w ciągu półrocza odpowiada 2–3 razy. Pracując systemem daltońskim, nasi nauczyciele pytali każdą uczennicę co miesiąc, a więc 5 razy na półrocze, mogli więc bardzo dokładnie ją poznać.

Bardzo poważną pomocą do kontroli pracy uczniów są przy systemie daltońskim karty kontrolne. My stosowaliśmy tylko kartę ucznia, na której uczennica odznaczała w odpowiednim dniu przerobioną pracę. W każdej więc chwili zarówno nauczyciele, jak dyrektorka mogliśmy kontrolować, w jakim stadium pracy uczennica się znajduje. I znowu praktyka roczna wykazała, że na kartach uczniowskich wyraziściej będzie odznaczać pracę przerobioną nie cyfrą, jak dotychczas, ale odpowiedniej długości słupkiem. Np. jeśli uczennica z pewnego przedmiotu wykonała całą, na tydzień przeznaczoną, pracę w ciągu jednego dnia, przeprowadzi na swej karcie słupek poprzez wszystkie dni tygodnia w rubryce danego przedmiotu, zaznaczając u szczytu słupka datę ukończenia pracy. Tak znaczą swą pracę uczniowie amerykańscy. Praktyka wykazała również potrzebę kart nauczyciela. O ile odpowiedź uczennicy i sprawozdania pisemne okażą się dostateczne, nauczyciele podpisują kartę, w przeciwnym razie odmawiają podpisu. Wobec tego brak podpisu na karcie jest dla dyrektorki i dla wychowawców dowodem niedostatecznych postępów w danym przedmiocie.

Czytelnikom zapewne nasunęło się już pytanie, w jaki sposób wykorzystują nauczyciele lekcje z całym kursem. Zużytkowanie tych lekcji może być różne. Albo nauczyciel wyjaśnia te części zagadnienia, w których, jego zdaniem, mógłby uczeń napotkać trudności, albo uczennice podają trudności, na jakie same natknęły się w opracowaniu zagadnień, a wówczas inne, które te trudności rozwiązały, dają wyjaśnienie, przedstawiając bieg swej pracy. Nauczyciel wreszcie może użyć tej godziny na wykład, jeśli zajdzie

tego potrzeba, polonista zaś na odczytanie pewnego utworu, czy to przez niego, czy też przez uczniów. Ażeby całe grono, pracujące systemem daltońskim, było w stałym ze sobą kontakcie, zbieraliśmy się co tydzień na sesje, na których omawialiśmy wszelkie nasuwające się trudności: jak sprawę zaradzenia nadmiernej pisaninie uczennic (patrz wyżej), sprawę wycieczek przyrodniczych i geograficznych, sprawę zadań klasowych, od których Kuratorium nas zwolniło, co było wielkim ułatwieniem zarówno dla nauczycieli, jak dla uczennic itd. Kilka razy do roku pozwalaliśmy uczennicom na swobodne wypowiadanie swych zarzutów, projektów zmian itp., które w miarę możności stosowaliśmy.

W miarę pracy systemem daltońskim zarówno nauczycielstwo, jak uczennice coraz więcej do tego systemu się zapalali; w odpowiedziach na ankietę, rozdaną uczennicom przy końcu roku, bardzo często powtarza się: „nie daj Boże, żeby miał być przywrócony dawny system", „już bym dawnym systemem uczyć się nie potrafiła" itp.

Materiał naukowy na systemie daltońskim nie ucierpiał, przerobiono tyle, co i przy dawnym systemie lekcyjnym, ale, na co zgadzają się zarówno uczennice, jak i nauczyciele, przerobiono materiał gruntownie, uczennice istotnie umieją, przyswoiły sobie cały materiał roczny. Uczennice nauczyły się przy tym pracować sumiennie, nie tak jak dotychczas, kiedy uczennica już zapytana, pauzowała dłuższy czas w pracy. Nauczyły się także uczennice cenić wiedzę, nabrały zamiłowań do poszczególnych przedmiotów, bo je teraz ogarniały w całości. Nierzadkim było zjawisko zgłaszania się po dodatkową lekturę o danej kwestii, przedstawianie własnych wniosków i konkluzji, świadczących o tym, że kwestia dobrze została przyswojona. Stosunek uczennic do nauczyciela stał się bliższym, bo poza sędzią, oceniającym postępy, widziały w nim doradcę, ułatwiającego im pracę. Nauczyły się cenić pracę swoją i innych, zachowywać się cicho, zabierać się do pracy zaraz po dzwonku, początek jej oznajmiającym. Uczennice sumienne a mniej zdolne zaczęły sobie lepiej radzić z przedmiotami, zwłaszcza z matematyką, skoro nie musiały nadążać razem z bardziej zdolnymi. Zyskały przy tym na czasie, bo, jak stwierdza większość odpowiedzi, odrabiają wszystkie zagadnienia w czasie samodzielnej pracy w szkole, zyskując wolne popołudnia. Nabrały swobody wyrażania

się w słowie i w piśmie, zżyły się między sobą; zatarły się zupełnie antagonizmy klasowe, gdyż uczennice przyzwyczaiły się pracować równocześnie w jednej sali z koleżankami z różnych kursów.

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

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

W szkolnictwie polskim trudnościami, z jakimi będzie musiał system daltoński walczyć, będzie przede wszystkim za obszerny materiał z większości przedmiotów, nadmiar przedmiotów, wymagający, jak to jest w szkołach angielskich i amerykańskich, przeniesienia gimnastyki i śpiewu na godziny popołudniowe, wreszcie brak odpowiedniej lektury, zmuszający w zbyt znacznej mierze posługiwać się jedynie podręcznikiem lub wypisami (zarówno jedne jak drugie są ze szkół angielskich usuwane i zastępowane lekturą dzieł o danej kwestii traktujących).

Największą wreszcie trudnością jest przepracowanie nauczycieli. Dzisiejsze etaty 21, 24, 27 godzin pracy na tydzień nie pozwalają nauczycielom oddać się swobodnie pracy nad systemem, zmuszają ich do odbywania lekcji na innych kursach podczas zajęć samodzielnych, na czym cierpi praca uczennic, gdyż nieraz dziewczęta, nie mając do kogo się zwrócić ze swymi wątpliwościami, muszą odkładać dany przedmiot a wybierać ten, z którego specjalista jest obecny na swej sali.

Jednakże olbrzymie wartości systemu przewyższają usterki, które wszystkie są do usunięcia i z czasem, nie wątpię, będą usunięte. Tak jak jest, nikt z nas nie chciałby powrócić do dawnego systemu. Zachęcona wartościami wychowawczymi systemu daltońskiego, postanowiłam zastosować go od najmłodszej klasy szkoły ćwiczeń w tym rozumieniu, że tu wpływ jego wychowawczy będzie trwalszy i potrafi zaprawić młodzież na stałe do sumiennej, samodzielnej, z zamiłowania płynącej pracy. Rzecz prosta, że praca samodzielna w klasie I-ej u dzieci 6-cio- – 7-mioletnich musiała się oprzeć na szeregu pomocniczych tablic, jakich wzory widziałam w nowoczesnych szkołach powszechnych w Londynie. Tablice te w naszej szkole zostały przygotowane ręcznie przez uczennice

IV kursu, które tym sposobem bardzo poważnie zaznajomiły się z metodyką I-go roku nauczania. Niestety, system daltoński, a raczej jego modyfikację, zastosowaliśmy dopiero od kwietnia, na wcześniejsze bowiem zaznajomienie z tym systemem nauczycielki klasy I-ej nie znalazłam przedtem czasu.

Tablice do języka polskiego były pomyślane według trzech stopni trudności: jedne przedstawiały przedmiot dobrze dzieciom znany i którego pisownia nie stanowiła dla nich żadnej trudności; dalej były tablice z przedmiotami, których nazwy zawierały czy to zmiękczenia, czy też dwugłoski; stosowaliśmy też tablice bez obrazków, przy których luźno powieszone były obrazki odpowiadające wyrazom, znajdującym się na tablicy; ostatnie wreszcie tablice, mające utrwalić dzieciom znajomość dwugłoski ch, rz itp., obejmowały obrazki z niepełnymi podpisami. W podpisie brak było danej dwugłoski, która natomiast wisiała obok tablicy na sznureczku. Tablice rachunkowe przedstawiały przykłady rachunkowe na cztery działania w zakresie 20-tu, o stopniowanej trudności. Zarówno tablice do języka polskiego, jak do rachunków, zawieszone zostały na sznurku, biegnącym wzdłuż ścian na wysokości wzrostu dziecka tak, aby w każdej chwili zdjęte być mogły. Najpierw nauczycielka wywiesiła tablice, których pisownia nie przedstawiała dla dzieci nic nowego. Z początku, jak czytamy w sprawozdaniu nauczycielki, p. Piszczekówny, „lekcje były mało samodzielne, gdyż dzieci były przyzwyczajone do innego systemu pracy, dopiero po kilku lekcjach zaczęły zupełnie samodzielnie pracować".

Tematem pracy w zakresie języka polskiego było: przerysować rysunek, odwzorować kilkakrotnie z pamięci napis pod rysunkiem i ułożyć go z alfabetu ruchomego, wreszcie napisać opowiadanie o danym przedmiocie. „Obrazki pobudzały ciekawość dzieci, które przerzucały się od obrazka do obrazka bardzo szybko, opisy dawały pobieżne. Później jednak wracały do dawnych obrazków, opracowywały je solidniej, nawet na drugi dzień nie pozwalały zabrać sobie nieopracowanego obrazka. Przewidywana przeze mnie pobieżność pracy nie dawała się odczuć. Pierwsze prace były trwożliwe, krótkie, później jednak dzieci nabrały pewności w pracy" – pisze dalej w swym sprawozdaniu p. Piszczekówna. Bez zwracania się o wyjaśnienie do nauczycielek pracowały dzieci po 2 godziny w zupełnym skupieniu. Od opisów krótkich z 2–3 zdań złożonych,

stopniowo przechodziły do opowiadań, obejmujących 2–3 strony, zdania budowały prawidłowo, nie stosując jedynie kropki. Nie zatrzymywały ich też w zapale wypowiadania się żadne trudności ortograficzne, na czym, niestety, ortografia bardzo ucierpiała.

Z wielką łatwością wyciągały dzieci wnioski, dotyczące zmiękczania lub też wartości dwugłosek. Oto próbka charakterystycznego rozumowania jednej dziewczynki; „co to ja mam tu narysować? Aha – grzyb, a napisane g – y – b. Na sznureczku są literki r, z (próbuje czytać gr – z – yb), ale się nie mówi g – r – z – yb, tylko grzyb – to te dwie literki widocznie czyta się: ż".

„Dzieci uczą się wspólnie pracować i nawzajem sobie pomagać. Z całym zajęciem podsłuchiwałam nieraz, pisze znowu p. Piszczekówna, jak tłumaczyły sobie różne rzeczy swoim językiem i swymi kategoriami myślowymi, łatwiej dla nich zrozumiałymi, niż tłumaczenia nauczycielki. Zauważyłam wielkie zżycie się wśród dzieci, miały zawsze dużo do mówienia z sobą, rozmawiały na temat tego, co zrobiły i co mają zrobić". Wobec tego, że dzieci pracują jednocześnie, ale nie nad tymi samymi tematami, nawet nie nad tym samym przedmiotem, nie może być mowy o odpisywaniu, natomiast dzieci zdolniejsze z wielkim zamiłowaniem czuwały nad pracą mniej zdolnych kolegów i koleżanek, a w razie dostrzeżenia błędu naprowadzały ich na właściwe rozwiązania lub wzywały pomocy nauczycielki.

Dzieci bardzo lubiły ten rodzaj zajęć. Z przyjemnością zabierały się do pracy, nie chciały nawet na pauzę opuszczać klasy, o ile nie wykończyły postawionego sobie zadania. A rezultat? Na 43 dzieci kl. I-ej wszystkie umieją czytać, na pytanie zaś postawione im w ostatnim dniu nauki: „Co będą robić podczas wakacji?" niektóre odpowiedziały na czterech stronicach. Oto niektóre z odpowiedzi:

M.D. pisze – „Co będę robiła podczas wakacji? Ja będę się bawiła z Rysiem i będę się uczyła, będę chodzić do lasu na grzyby i będę się bawiła lalką, po obiedzie będę się bawiła w koniki, a wieczorem pójdę spać, rano wstanę i będę się bawić do samego śniadania, na drugie śniadanie zjem dwa jajka i kakao". M.W. pisze – „Ja będę się bawiła w piasku i będę się uczyła, będę chodziła do lasu, a w lesie będę zbierała jagody do koszyczka, a potem pójdę do ogrodu i w ogrodzie będę się bawiła lalką, a potem pójdę do domu na obiad, jak zjem obiad, to pójdę z mamusią na spacer, a potem pójdę

na łąkę zbierać kwiatki, a jak nazbieram duży bukiet, to zaniosę do domu dla mamusi". L.W. pisze – „Ja na wakacje pojadę do Ugruska na piasek, ja tam będę kąpać w Bugu i wygrzewać na piasku. Tam w Ugrusku jest bardzo duży las, a w tym lesie są grzyby i jagody, i są szyszki, są wiewiórki i wszystko. Albo pojadę do Poznania, tam w Poznaniu mieszka moja babcia, w lesie tam będę się bawić. A po wakacjach przyjadę do szkoły i będę się uczyć w drugim oddziale, ale potem będzie trudno się uczyć w szkole, wtedy będę większa i rozumniejsza i będę już mądrzejsza i już".

Nie zaprzeczając znakomitego wpływu wychowawczego systemu daltońskiego dla szkoły średniej, zdaje mi się, że główne jego znaczenie leży w zastosowaniu do szkoły powszechnej, gdzie zwłaszcza przy tzw. cichych zajęciach powinien odegrać bardzo ważną rolę, zamieniając te godziny, obecnie bardzo mało wydajne, na godziny bardzo intensywnej pracy umysłowej i wychowawczej. […]

Bogdan Suchodolski

Uwagi krytyczne o systemie daltońskim[46]

System daltoński zyskał w Polsce dość znaczne uznanie wyrażone nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale również i w praktyce szkolnej. Odzywały się nawet żądania „daltonizacji" całego, a przynajmniej znacznej części, szkolnictwa powszechnego. Zapał ten jednak ostudziły już cokolwiek głosy krytyczne, których kilka pojawiło się w ostatnich czasach. Nie przekonały one rzeczywiście wszystkich gorących zwolenników systemu daltońskiego. Sprawa jest więc wciąż żywa.

System daltoński nie jest wyłącznie sposobem nauczania; przebudowując zasadniczo życie szkolne, wytwarza on swoiste sytuacje między uczniami oraz między wychowankami a nauczycielami, tak iż jego konsekwencje wychowawcze są równie doniosłe, jak i dydaktyczne. Z dwóch zatem stanowisk oceniać można plan daltoński.

[46] „Kwartalnik Pedagogiczny", R. 2: 1930, nr 3, s. 217–236.

I.

Wartość wszelkiej pracy nad czyimś wykształceniem zależy, mówiąc ogólnie, od trzech czynników: od materiału, który ma być przyswojony, od sposobu przyswajania tego materiału, oraz od natężenia sił i chęci, jakie uda się obudzić w tym, kogo kształcimy. Jakże na gruncie planu daltońskiego przedstawia się realizacja tych warunków? Zanim na to odpowiemy, uczynić trzeba ważne zastrzeżenie. Jest wiele różnych interpretacji systemu daltońskiego różniących się dość znacznie między sobą. Aby więc uniknąć nieporozumień, stwierdzamy, iż poddajemy krytyce tę koncepcję systemu daltońskiego, którą rozwinęła w swej książce p. Helen Parkhurst (tł. polskie pt. *Wykształcenie według planu daltońskiego* – „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych". T. 5. Książnica Atlas, 1928) oraz autorowie wymienieni w tej książce (str. 228) i zaleceni przez angielskie stowarzyszenie daltońskie. W ten sposób przedmiotem naszej krytyki jest plan daltoński w interpretacji jego twórców i najbliższych współpracowników, różnorodnych zaś, a niekiedy uzasadnionych i wartościowych odstępstw od tego wzoru, w praktyce szkolnej u nas czy za granicą, nie bierzemy tu pod uwagę. Otóż według teorii planu daltońskiego wykształcenie ucznia ma być owocem opracowywania przez niego tzw. przydziałów, opracowywania samodzielnego, choć pod indywidualną opieką nauczyciela.

Pierwszym pytaniem, które się tu nasuwa jest: czy cały materiał nauczania da się bez szkody zamknąć w formę przydziałów? Oczywiście nie! Są przecież zagadnienia, których zasadnicza wartość polega na wyzwalaniu nagromadzonego w pewnej zbiorowości doświadczenia. Tematy takie jak np. wypadek na lodzie, ulubiona zabawka, deszczowy dzień, pożar domu itp. spotykane w przydziałach daltońskich tracą połowę wartości wówczas, gdy są opracowywane w samotności przez poszczególne jednostki. A choć nawet byłyby później znowu podjęte na lekcji wspólnej, nie odzyskają już nigdy tego charakteru, który posiadają wówczas, gdy rzucone po raz pierwszy w klasie i gdy wyzwalając różne doświadczenia w danym zakresie u różnych jednostek, pobudzają w ten sposób ich wyobraźnię i wrażliwość spostrzegawczą.

Powstaje wówczas o danym przedmiocie zbiór sądów znacznie bogatszy niż zasób wiadomości posiadanych przez jednostkę;

powstaje on stopniowo w sposób żywy i naturalny przez nagromadzenie doświadczeń osobistych i dlatego jest własnością każdego, kto w tej pracy wspólnej brał udział. Odczytanie natomiast takiego zbioru sądów jednostkom, które nie brały udziału w zbiorowym wytwarzaniu go, posiada o wiele mniejszą wartość kształcącą. Jest on wówczas czymś obcym i dalekim. Uwagi nasze odnoszą się oczywiście również i do tych innych tematów, które na wyższym stopniu nauczania wymagają, podobnie jak zagadnienia przytoczone poprzednio, zbiorowego wysiłku grupy dla spostrzeżenia całej rozległości ich granic. Mówiąc ogólnie: są zagadnienia, których największa wartość kształcąca ujawnia się w zbiorowej pracy nad nimi, i które tracą tę swoją wartość wówczas, gdy opracowywane są laboratoryjnym systemem pracy jednostkowej.

Drugą kwestią nasuwającą się w toku rozważań nad materiałem nauczania jest jego „jakość". Wiemy przecież dobrze, iż nie wszystkie wiadomości kształcą. Przeciętnie biorąc, jednak stwierdzić trzeba, iż szkoły udzielają wiadomości nie tyle dlatego, że wiadomości te kształcą, ile dlatego, iż wymaga tego tradycja lub nauka. I dlatego najbardziej wartościową tendencją nowego wychowania jest dążenie, by przy budowaniu programu szkolnego nauczania posługiwać się kryterium „kształcenia" a nie wymaganiami tradycji lub nauki. Znaczy to, iż pierwszeństwo przed innymi mają w szkole te sprawy, które mogą przyczynić się do wewnętrznego rozwoju wychowanków, tzn. te, które będą mogły być przez nich opanowane duchowo i włączone we własne życie wewnętrzne. Nie posiada zaś wartości kształcącej taki materiał, który – choćby nawet wyuczony przez ucznia – pozostaje dla niego czymś obcym, obojętnym, niezrozumiałym w swym najgłębszym sensie i potrzebie istnienia. Oczywiście sprawa oznaczenia kształcącej wartości materiału nauki jest bardzo trudna i stanowi wielkie zagadnienie psychologii dziecka. Różne koncepcje nowego wychowania w różny sposób próbują zagadnienie to rozwiązać. Plan daltoński pozostawia je jednak na uboczu; przydziały wzorowe obejmują przeciętnie zwykły zasób materiału, a rady dotyczące sposobu układania przydziałów zawierają tylko ogólne wskazanie, by uwzględniać zainteresowanie indywidualne oraz potrzeby życiowe. Oczywiście nie są to zgoła wystarczające podstawy, i aby oprzeć na nich selekcję materiału trzeba by głębiej i szczegółowiej je określić. A bez nowoczesnej selekcji

materiału nauczania nie ma nowoczesnej szkoły. Jesteśmy w starej, inaczej tylko umeblowanej, szkole.

Przechodzimy teraz do drugiego czynnika kształcenia: jak przebiega, na gruncie planu daltońskiego praca ucznia? Jej punktem wyjścia jest otrzymany od nauczyciela przydział, który ma być w oznaczonym czasie wykonany. P. Parkhurst wysoko ceni ten sposób postępowania pisząc: „zadając uczniowi pracę do wykonania w formie kontraktu, za wypełnienie którego czuje się on odpowiedzialnym, nadajemy tej pracy wyższą godność, a uczniowi świadomość samodzielnego dążenia do określonego celu" (str. 33). Baczniejsza analiza tego przekonania prowadzi jednak do wniosków odmiennych. Przede wszystkim nie wiadomo, czemu system daltoński miałby nadawać pracy wyższą godność, niż mieć ją ona może w szkole dawniejszej. Wypełnienie kontraktu jest bowiem – etycznie biorąc – sprawą tej samej wartości, co wypełnienie milczącego zobowiązania uczenia się, zobowiązania, które w każdej szkole, uczeń składa. W tym więc zakresie, nie wnosi system daltoński elementów nowych, a jedynie formalizuje (pisemny kontrakt) to, co istnieje już w rzeczywistości. Po wtóre nie jest jasną kwestia „samodzielnego dążenia do kreślonego celu". Przede wszystkim bowiem stwierdzić trzeba, iż określenie tego celu pochodzi od nauczyciela, który wyznacza co ma być przerobione, oraz określa czas, w którym pracę tę należy wykonać. Samodzielność jest tu pozostawiona tylko w zakresie rozłożenia sobie prac zadawanych w obrębie czasu, który na nią wyznaczono. A jakkolwiek wielka to ulga dla uczniów, mogących dzięki temu pracować we właściwym sobie tempie, to jednak nie na tym przecie polega istotna samodzielność wychowanków w pracy nad kształceniem. Czymże jednak są owe przydziały tj. zadana praca, którą uczeń obowiązuje się wykonać? Jaka jest ich wartość dydaktyczna?

Spojrzyjmy uważniej na przykłady przydziałów. Część każdego niemal przydziału to po prostu: zadawanie lekcji. Spotykamy tu więc polecenia napisania opowiadań, ćwiczeń gramatycznych, nakazy rozwiązania podanych zadań, nauczenia się historii z podręcznika itd. Czytając takie przydziały, lub takie miejsca przydziałów jak np.: „naucz się z książki Warnera *Krótki zarys historii Anglii* od str. 80 do str. 84; (a zaleceń takich spotykamy całe mnóstwo) zapytujemy: czy daleko odeszliśmy od metody paznokciowej?

Oczywiście – niedaleko; wprawdzie zwolennik systemu daltońskiego odpowie tu, iż różnica polega na tym, że dawniej uczeń wykuwał jeden podręcznik z każdego przedmiotu, podczas gdy przy nauczaniu metodą daltońską zaznajamia się z kilku, lub kilkunastu działami – to jednak różnicy tej nie trzeba przeceniać. I nie tylko dlatego, że i dawniej dobry nauczyciel przynosił do klasy książki, których lektura rozszerzała wiadomości podręcznikowe, ale dlatego głównie, iż ilość książek, z których uczeń ma korzystać nie decyduje o intelektualnej korzyści. Uczenie się np. z kilku podręczników historii nie zapewnia samo przez się wcale lepszego rozwoju umysłowego, niż uczenie się np. z jednego, byle dobrego, podręcznika.

Druga część przydziałów poświęcona jest zazwyczaj pytaniom pomocniczym. Metodzie tej postawić można liczne zarzuty. Istnieje już dziś bogata literatura, atakująca bardzo ostro (S[amuel]. Ch[ester] Parker, H. Gaudig) nadmierną ilość pytań, którymi nauczyciele, lub podręcznik osacza ucznia. Przydziały w systemie daltońskim wykazują tendencję stawiania wielu pytań. Jest to poniekąd koniecznością, skoro nauczyciel zadaje uczniom pracę na dłuższy okres czasu, i skoro służyć im może radą tylko w sprawie wykonywania pracy, nie mogąc oczywiście ani naprowadzać każdego z osobna, ani nawet po prostu informować o tym co ma robić.

Mówiąc o metodzie pytań odróżniać trzeba pytania martwe od pytań żywych. Cóż to znaczy? Zwróćmy uwagę na nas samych. Gdy jestem zajęty rozmyślaniem nad pewnym zagadnieniem, to myśli moje mają w każdej chwili określony kierunek poszukiwania pożądanej odpowiedzi. Jeśli zaś w tym czasie postawi mi ktoś jakieś pytanie dotyczące sprawy, o której myślę, to pytanie to ma dla mnie wartość wówczas tylko, gdy wiąże się z kierunkiem mego procesu myślenia uświadamiając mi jaśniej tę właśnie stronę zagadnienia, o której myślałem. I to jest pytanie żywe: ono wplata się w żywy proces mego rozumowania. Jeśli natomiast, ktoś rzuci pytanie, dotyczące wprawdzie tego zagadnienia, o którym myślę, ale poruszające taki jego element, o którym jeszcze nie pomyślałem i którym się w danym stadium mego procesu myślowego nie zajmowałem, pytanie takie bądź trafia w próżnię, bądź pozostaje bez odpowiedzi, bądź wreszcie przekreśla cały mój dotychczasowy bieg myśli, każąc zaczynać pracę od innej strony, co – jeśli po tym pytaniu następują nowe – oddaje mnie w ręce pytającego, który wlecze moją bierną

myśl. To są pytania martwe. Rozumiemy teraz, iż, aby pytania były żywe trzeba, by ten, co je stawia, był w bezpośrednim, żywym kontakcie z tym, kogo pyta, by śledził jego drogę rozumowania, starając się pomagać mu na niej, a nie usiłując wlec go do rozwiązania drogą z góry przez siebie obmyśloną. A jeśli tak, to pytania wypisane i rozdane nie mogą się stać „pytaniami żywymi", ponieważ nikt, nawet gdyby świetnie znał psychikę ucznia, przewidzieć nie może, drogi po której pójdzie rozumowanie. Tracą zresztą swą wartość i dlatego jeszcze, iż dostępne są uczniowi wszystkie naraz. Pytania wtedy tylko pomagają myśleniu, gdy pojawiają się w razie potrzeby w określonych etapach naszego myślenia; umieszczenie zaś obok siebie, w szeregu, wszystkich pytań kusi do tego, by odczytać je wszystkie, a wówczas oczywiście nie może być mowy o samodzielnym procesie myślenia: każde z pytań odrzuca naszą całkowicie bierną myśl następnemu pytaniu, aż wreszcie po przejściu wszystkich powstaje miłe złudzenie, że poznaliśmy do głębi rzecz, o którą chodziło. W istocie zaś dawaliśmy mechaniczne odpowiedzi na nagromadzone pytania i nie zetknęliśmy się w bezpośrednim, samodzielnym i twórczym wysiłku myślowym – z rzeczą samą.

Trzecią wreszcie część przydziałów stanowią wyjaśnienia i informacje rzeczowe. Zajmują one wiele miejsca. Przydziały w książce p. Parkhurst, oraz w wydawnictwach tam poleconych zawierają cały niemal wykład podstawowych pojęć danej nauki. Oto np. „sztuka lub dramat – czytamy w *The individual English literature by F.M. Moore* – jest naśladowaniem życia, działań, słów i w ogóle zachowania się ludzi. Ukazuje on nam fragmenty ich życia starając się przedstawić je tak, jak istnieją w rzeczywistości. Uczucia nienawiści i zazdrości, honoru i miłości, poczucie obowiązku, wszystkie w ogóle siły i popędy człowieka, grające tak wielką rolę w życiu, zostały przedstawione przez Szekspira w sposób mistrzowski. Szekspir jest największym dramatopisarzem wszystkich czasów". Po tym wyjaśnieniu następują wiadomości historyczne, a następnie długi wywód o wierze ludowej w czary i gusła. W innych przydziałach spotykamy wykłady o rytmie i budowie wiersza, o życiu i czynach D. Defoe, o liryce poświęconej miłości przyrody, o charakterze postaci Szekspira, o języku i stylu, o kulcie morza w kulturze angielskiej itp. Podobnie i w *The individual history by E.S. Marriott*, większa część każdego z zawartych tam przydziałów zawiera historyczne

wiadomości o wydarzeniach, które mają być przedmiotem bardziej szczegółowego studium. Tak samo rzeczy się mają i w nauczaniu arytmetyki (*The individual arithmetic by J.L. Hillier*), gdzie znajdujemy, oprócz zadań, szereg wyjaśnień reguł arytmetycznych oraz wiele ilustracji przedstawiających figury i bryły, a ułatwiających zrozumienie działań matematycznych, które mają być wykonane.

Jakiż jest jednak cel takiego postępowania? Mamy tu przecież – w przytoczonych przykładach – po prostu napisany wykład nauczyciela, pomagający uczniowi w pracy nad zagadnieniem i w korzystaniu z materiałów, które mu zalecono. Otóż, wykład, jeśli tylko dostosowany jest do potrzeb i poziomu młodzieży, jeśli – przeplatany dyskusją – wyjaśnia uczniom to, czego im istotnie brakuje w rozumowaniu – posiada swą wartość dydaktyczną; wykład napisany i rozdany uczniom, jest właściwie nowym jeszcze rodzajem podręcznika, który się odczytuje podobnie, jak inne zalecone książki i którego mogłoby zgoła nie być, gdyby podręcznik zawierał wszystko to, czego potrzeba. Po wtóre, jak z przytoczonych przykładów widać, wykład taki zawiera często wyjaśnienia, określenia i definicje do których uczniowie powinni dojść o własnych siłach. Ale mogliby dojść oczywiście wówczas dopiero, gdyby rozumowaniem ich ktoś dyskretnie kierował. Na gruncie planu daltońskiego wymagałoby to znowu długiej serii pytań zgoła martwych. Aby tego uniknąć daje się – według najstarszej metody – określenia z góry.

Analiza przydziałów prowadzi nas do wniosków ujemnych dla tej metody zorganizowania pracy szkolnej. Przede wszystkim nie niweczy ona żadnego z grzechów szkoły dawnej: metoda paznokciowa, dogmatyczny wykład, nadmiar pytań ze strony nauczyciela – wszystko to pozostaje, mimo zmienionej postaci, w istocie tym samym, czym było. Pod pewnym względem jest jeszcze gorzej: nauczanie zmieniło się tu w proces biurokratyczny, a słowo nauczyciela – tkwi teraz na papierze rozdawanych przydziałów – i jest martwe. Po wtóre, metoda opierania pracy szkolnej na przydziałach, nie realizuje żadnego z najważniejszych postulatów metodyki współczesnej, wymagającej oparcia kształcenia na samodzielnej pracy dziecka.

Zwolennicy systemu daltońskiego zwrócić mogą jednak uwagę, w odpowiedzi na te zarzuty, iż krytyka pewnych przydziałów i ich błędów nie jest jeszcze krytyką systemu. W odpowiedzi na

to zaznaczyć trzeba, iż przedmiotem naszej krytyki, były przydziały bądź zawarte, bądź polecone w książce p. Parkhurst, a więc zupełnie autorytatywne, jako przykłady. Po wtóre zaś analiza nasza nasuwa przekonanie, iż ułożenie dobrych przydziałów jest w ogóle rzeczą niemożliwą, ponieważ sam pomysł oparcia na nich nauczania zawiera dydaktyczne błędy. Czyni on z myślenia i kształcenia się mechaniczny proces wykonywania zadanej pracy według określonego szablonu; ani w stawianiu, ani w rozwiązywaniu zagadnień samodzielność ucznia nie może się w pełni przejawiać. Miejsce „odrabiania lekcji" zajmuje teraz „wykonywanie przydziałów".

Rozdawanie przydziałów oraz sprawdzanie wykonania ich nie różni się w istocie swej od dawnych sposobów „zadawania" i „przepytywania". I tu i tam bowiem narzucenie tematu pracy oraz kontrola jej wykonania niszczą najcenniejszą w kształceniu rzecz tzw. wewnętrzne dorastanie ucznia do określonych zagadnień. Cała trudność pracy nad wykształceniem polega przecież na tym, iż nauczający musi uniknąć dwóch niebezpieczeństw: nadmiernego liberalizmu i szkodliwego dogmatyzmu. W pierwszym wypadku uczeń pozostawiony całkowicie sobie, nie może oczywiście w swym niezbyt jeszcze zasobnym umyśle odnaleźć bądź trwałych zainteresowań, bądź tymczasowych wytycznych postępowania. Przecież jeszcze i w czasie studiów wyższych znaczniejsza część studiujących wymaga silnej opieki. Tym bardziej w szkole. Nie miałoby żadnego sensu, gdyby np. nauczyciel jęz. polskiego, wiedziony duchem liberalizmu i nie chcąc narzucać swego zdania, nie wskazał uczniowi piękniejszych utworów, pozwalając, by sam szukał ich na własną rękę. Ale i drugie przeciwieństwo nie jest pożądane: bezapelacyjne, bezwzględne narzucenie tematu pracy, pytań, toku myślenia, osłabia, a na dalszą metę, niszczy, samodzielność ucznia. Trzeba iść drogą pośrednią tzn., mówiąc paradoksalnie: trzeba narzucając – nie narzucać i zostawiając wolność – prowadzić. Wskazania zarówno: „czyń, co cię interesuje", jak i „czyń, co ci każą" są ucieczką nauczyciela od największego trudu, który go czeka tj. współuczestnictwa w rozwoju intelektualnym ucznia. Współuczestnictwo to wymaga określonych warunków, których biurokratyczna metoda przydziałów stworzyć nie może.

Obrońca systemu daltońskiego powoła się tu jednak na fakt indywidualnej współpracy ucznia z nauczycielem, zachodzący

w nauczaniu daltońską metodą i łagodzący rzekomo złe skutki biurokratycznej metody przydziałów. Dzięki niemu bowiem nauczyciel ma poznać ucznia tak dobrze, by mógł dawać mu przydziały wraz z „kieszeniami zainteresowania", tzn. tematy pracy indywidualnie interesujące.

Plan daltoński, powiadają jego zwolennicy, przezwycięża wady i błędy nauczania zbiorowego, umożliwiając bezpośrednie i trwałe zetknięcie się ucznia i nauczyciela w stosunkach jednostkowych. Aby ocenić ten stan rzeczy trzeba zwrócić uwagę na nauczanie zbiorowe i jednostkowe. Narzekanie na zbiorowe nauczanie jest zjawiskiem powszechnym i jak zwykle, w takich razach, czyni się ideał z tego, co jest niedostępne, tzn. z nauczania jednostkowego. Warunki gospodarcze nie pozwalają, oczywiście, na to, by każde dziecko miało swoich własnych nauczycieli, jak to w pewnych sferach było niegdyś. Można wszakże powątpiewać czy istotnie stan taki, w którym wykształcenie jest owocem jednostkowego stosunku ucznia i nauczyciela, jest ideałem. Przecież wykształcenie, w istocie swej, jest wrastaniem jednostki w kulturę, a nie zbieraniem zapasu wiadomości. Nauczyciel zaś ma być tym, który wrośnięcie to ułatwia, reprezentując sobą pewne dobra kultury. Ale też dlatego przewyższa on ucznia pod każdym względem i łatwo może go przytłoczyć. Otóż to niebezpieczeństwo „przytłoczenia" jest znacznie mniejsze w nauczaniu zbiorowym, niż w nauczaniu jednostkowym. W pierwszym bowiem wypadku, każda z jednostek ma punkt oparcia w zbiorowości sobie pokrewnej, a to stwarza, jakby równowagę między światem młodych a nauczycielem. W nauczaniu jednostkowym – uczeń oddany jest całkowicie starszym. Wynikają stąd swoiste właściwości intelektualne oraz swoista postawa wobec kultury w ten sposób podanej. Konserwatyzm arystokracji ma jedno ze źródeł w takim właśnie wychowywaniu dzieci.

Nauczanie jednostkowe nie może więc być ideałem dydaktycznym; ponieważ jednak ma ono niezaprzeczone cechy dodatnie, istotnym ideałem wydaje się pogodzenie nauczania zbiorowego z jednostkowym, pogodzenie zachowujące, o ile to możliwe, ich dobre strony.

Spoglądając z tego stanowiska na system daltoński, nie widzimy poważniejszych usiłowań zmierzających do osiągnięcia takiej syntezy. Nadmierny rozrost stosunków jednostkowych ucznia

i nauczyciela, czyniący z nauczania i pracy zbiorowej chwilowe dodatki, oddziaływać może ujemnie na obie strony. Nauczyciel przytłoczony zbędnymi pytaniami kilkudziesięciu, lub kilkuset uczniów, nie ma ani czasu, ani energii na nawiązanie istotnych stosunków indywidualnych: grozi mu natomiast niebezpieczeństwo mechanicznego i biurokratycznego traktowania zgłaszających się. W najlepszym razie zostaje korepetytorem. Uczeń zaś niewiele zyskuje naprawdę z takiej pomocy. Chodzić bowiem powinno o pomoc w rozwijaniu osobowości, a nie o pomoc w wykonywaniu ćwiczeń. I tak, wartościowe samo w sobie zetknięcie ucznia i nauczyciela przemienić się może zbyt łatwo na gruncie laboratoryjnej pracy nad przydziałami w mechaniczny i martwy stosunek. Sprawa jednostkowego i zbiorowego nauczania musi być systematyczniej i głębiej postawiona.

Nastawiona przede wszystkim w związku z wewnętrznym rozwojem wychowanka. Konieczność tę widzi p. Parkhurst, pisząc: „nauczyciel, opracowując swój przydział, musi uwzględniać osobiste potrzeby i upodobania każdego dziecka w klasie" (str. 52). Ale w tym właśnie tkwi trudność największa, z którą zbyt łatwo i pobieżnie załatwia się system daltoński. Bez przesady bowiem powiedzieć można, iż najwięcej wysiłku i czasu poświęcają nauki pedagogiczne zrozumieniu i opanowaniu tej trudnej sprawy zainteresowań i rozwoju osobowości. Każdy system wychowawczy i dydaktyczny tę sprawę winien przede wszystkim ująć; bez tego nie ma ani prawdziwego wychowania ani prawdziwego kształcenia. Tymczasem w systemie daltońskim sprawa ta jest zbagatelizowana zupełnie i dlatego stwarza on tylko nowe ramy formalno-organizacyjne, nie wypełniając ich nową treścią. Ten stan rzeczy trwać będzie tak długo, póki zainteresowanie sprawami istotnymi tj. rozwojem osobowości wychowanka i sposobami kierowania nim nie zajmie tego miejsca, które dziś posiadają rozważania nad urządzeniem pracowni, nad graficzną metodą notowania postępów, nad organizacją szkoły i wszelkimi innymi sprawami „zewnętrznymi".

Pozostaje do omówienia jeszcze jeden czynnik owocności pracy nad wykształceniem. Jest nim zasób energii i wysiłku ucznia. Systemy dydaktyczne winny być oceniane, również i pod kątem pytania: o ile i jak pobudzają wolę i pracowitość ucznia. W tym zakresie usiłuje nowe wychowanie przeciwstawić się szkole dawnej,

ucząc, iż nie stopnie i cenzury, ale zainteresowanie i sumienność winny pobudzać ucznia do pracy. Pozornie to samo głosi też i plan daltoński. O zainteresowaniu wszakże, jakie na jego gruncie osiągnąć można, mówiliśmy już wyżej, dochodząc do wniosku, iż w tej dziedzinie system daltoński nie tylko nie wnosi nic oryginalnego, ale w ogóle traktuje sprawę „zainteresowań" bardzo pobieżnie, pozostawiając ją intuicji nauczyciela. Sumienność zaś posiada swoiste obwarowanie w szkole daltońskiej systemem kart pracy i egzaminów. Nie jest to najlepsze umocnienie sumienności. Również i ze stanowiska dydaktycznego nastręcza wątpliwości: groźba egzaminów niewątpliwie pobudza pracowitość; wiemy jednak co warta jest zbyt pośpieszna praca przed egzaminem. A choć egzamin posiada wszakże, zasadniczo biorąc, swe wartości niezaprzeczone, to jednak nadmiar egzaminów jest rzeczą szkodliwą i niepotrzebną.

Ale czy w samym toku pracy w szkole daltońskiej – a nie w zewnętrznych rygorach – nie kryją się źródła pokrzepiające siły i pobudzające ochotę do pracy? Zapewne: możność spokojnego rozłożenia czasu i zajęć, skupienie się nad jednym przedmiotem, atmosfera laboratorium działają uspokajająco i zachęcająco. Ale głównie na zdolniejszych. I na tych, którzy umieją pracować wyłącznie bądź „dla pracy", bądź „dla wiedzy", bądź „dla obowiązku". System daltoński wyklucza natomiast motywy natury społecznej; tymczasem one właśnie są w pewnym wieku dominujące. Młody chłopiec żywo pragnie opowiedzieć swym rówieśnikom to, co przeczytał, lub to, co widział. Pragnie z nimi wymienić wrażenia. Gotów jest nawet podjąć większy trud, by tylko mieć coś do powiedzenia, skoro widzi przykład kolegów. Budzi się w nim to najbardziej wartościowe poczucie: chce twórczo współżyć z gronem swoich rówieśników. I tego nie można zniszczyć – to trzeba wyzyskać. Na tym opiera się przecież współżycie społeczne. Plan daltoński wysuwa natomiast ideę współpracy ucznia i nauczyciela, jako pobudkę do pracy. Jest w tym jednak wiele złudzenia. Współpraca możliwa jest między ludźmi równymi. Między uczniem a nauczycielem, zachodzi z gruntu odmienny stosunek, niż między uczniem a uczniem. Wchodzi tu w grę wypełnienie zobowiązań, a w najlepszym przypadku, uzyskanie pochwały nauczyciela. Wiemy zaś, jak stosunkowo rzadkim i słabym motywem pracy jest pragnienie: „aby nauczyciel był zadowolony".

II.

Daltońska metoda nauczania dzięki temu, iż wymaga swoistej organizacji życia szkolnego posiada, oprócz dydaktycznych, także i wychowawcze znaczenie, które ocenić należy. Wartość pracy wychowawczej zależy przede wszystkim od wartości norm postępowania, które się wpaja. Jakież tedy normy postępowania wpaja w młodzież system daltoński? Nie posiada on, jak wiadomo, systemu norm bezpośrednio wyrażanych i uzasadnianych, zawiera wszakże pewne, utajone jakby, wskazania, przyzwyczajając wychowanków dzięki sytuacjom, jakie wytwarza, do określonego sposobu postępowania.

Przede wszystkim kształci on raczej uczucia jednostkowe niż zbiorowe, jak to już kilkakrotnie poprzednio widzieliśmy. Prof. [Thomas] Percy Nunn[47] w *Report of a conference of the Dalton Plan in secondary schools* 1923 rozwijał myśl tę teoretycznie, wykazując, iż jednostka jest źródłem wszelkich wartości i że dlatego stworzyć dla niej trzeba taką szkołę w której, niezależnie od grupy, rozwinąć by się mogła. To stanowisko, przeciwstawiał prof. Nunn poglądom G[iovanniego] Gentilego[48], dla którego punktem wyjścia jest grupa kulturalna, a nie oderwana jednostka. Jest to istotnie przeciwieństwo podstawowe. W systemie daltońskim wszystko urządzone jest tak, by jednostka czuła swą niezależność od otoczenia i by bezpośrednio zwrócona była do nauczyciela. Otóż można mieć zasadnicze wątpliwości, czy takie atomistyczno-liberalne traktowanie życia i wychowania jest słuszne. Czy istotnie słuszną rzeczą jest rozbijanie jakiejś zżytej grupy społecznej na poszczególne elementy jednostkowe, wydobywanie czy wydźwiganie jednostek ponad jej poziom, zachęcanie do całkowitego odosobnionego wzrastania, aby potem te same jednostki przekonywać o potrzebie współpracy i tworzyć kooperację? Być może, iż właśnie umacnianie tych naturalnych związków społecznych, w których rodzi się i wzrasta jednostka przyczyni się mocniej i trwalej do jej wewnętrznego rozwoju, niż stwarzanie odosobnienia. Nie dyskutując tu wszakże tej podstawowej dla kultury kwestii, czy jednostki czy grupy społeczne są istotnym źródłem

[47] Thomas Percy Nunn (1870–1944) – brytyjski pedagog, pracownik Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, autor prac *The teaching of algebra (including trigonometry)* (1914), *Education: its data and first principles* (1920).

[48] Giovanni Gentile (1875–1944) – włoski filozof, minister edukacji w rządzie Benita Mussoliniego.

wartości cywilizacyjnych zapytajmy, czy istotnie ze szkół daltońskich wyjść mogą ludzie samodzielni, pełni inicjatywy i energii? Otóż można się słusznie obawiać, iż wyjdą z niej ludzie umiejący tylko wypełniać przydział – ale nieumiejący ich sobie lub innym stawiać; ludzie posłuszni wobec życia – ale nie ludzie zdobywczy. Uczy się przecież, jak pamiętamy, z części pierwszej, w szkole daltońskiej, odpowiadania na pytania – a nie stawiania pytań; rozwiązywania zagadnień na oznaczonych drogach – a nie wysuwania zagadnień i szukania odpowiedzi; nie ćwiczy się samorzutności w obserwowaniu, badaniu, myśleniu, krytyce. Ze szkoły daltońskiej wyjdą ludzie posłuszni i bierni. Być może, iż jest to ideałem niektórych kół amerykańskich. Świadczy o tym ostatnio kilka książek amerykańskich i angielskich o Ameryce, oskarżających bardzo silnie demokrację tego kraju o kult mierności, o narzucanie indywidualnościom posłuszeństwa wobec przeciętności ludzkiej, o niechęć do wszystkiego co ponad normę zwykłą wybiega. Istotnie: im słabsze jest idealne, wewnętrzne zespolenie ludzi pewnego społeczeństwa, tym większym niebezpieczeństwem grozi to wszystko co zbyt samodzielne i twórcze.

Drugą konsekwencję wychowawczą odnajdujemy, uwzględniając pracę grup w szkole daltońskiej. Jak wiadomo, praca nie jest w niej wykonywana zawsze i bezwzględnie przez odosobnione jednostki, lecz tworzą się czasem swobodne zrzeszenia mające na celu wzajemną pomoc w pracy. Zwolennicy planu daltońskiego widzą w tym właśnie wielkie znaczenie wychowawcze, głosząc, iż tą drogą kształci się uczucie koleżeństwa, współpracy, altruizmu itp. Czy tak jest istotnie? Nim jednak na to pytanie odpowiemy, trzeba zdać sobie sprawę, iż trudno w tej kwestii oczekiwać odpowiedzi na doświadczenia. Wszelkie bowiem intuicyjne spostrzeżenia uczących o wzrastaniu lub obniżaniu się napięcia egoizmu wśród młodzieży po zaprowadzeniu systemu daltońskiego, nie są pewnie i mocno uzasadnione, a po wtóre, gdyby nawet tak było, to zyskałyby one wartość przekonywującą wówczas dopiero, gdyby z bardzo obfitego materiału można wyciągnąć wnioski statystyczne. Dotychczas badania tej sprawy nie zostały na większą skalę przeprowadzone. Pozostaje nam więc droga inna: można spojrzeć na zagadnienie egoizmu i altruizmu, nie od strony wychowanków, lecz od strony sytuacji, w których stawia ich plan daltoński. Wówczas to, nie rozstrzygając kwestii, czy system daltoński wytwarza egoistów, czy altruistów, będziemy mogli odpowiedzieć

na pytanie: powstawaniu jakiego typu człowieka stwarza system daltoński sprzyjające warunki? Ujmując w ten sposób zagadnienie, spostrzegamy, iż współpraca na terenie systemu daltońskiego ma zabarwienie swoiste. Charakter pracy grupowej zależy głównie od charakteru grupy, w której praca jest dokonywana. Inny charakter ma praca w grupie rodzinnej, inny w grupie wyzyskiwanych najemników, inny w grupie współwłaścicieli przedsiębiorstwa itp. W szkole daltońskiej współpraca organizowana jest na gruncie konieczności wykonania zadanego przydziału. Zasadniczo więc sprawa wygląda w ten sposób: łączą się ludzie, którzy zobowiązali się w oznaczonym terminie wykonać pewną pracę, łączą się w celu pewniejszego i lepszego wywiązania się z obowiązku. W tych warunkach praca w grupie ceniona jest dlatego, iż przynosi owoce dla jednostki. Innymi słowy: współpracuję z grupą, bo to mi daje pomoc w wykonaniu tego, co wykonać muszę. Grupa staje się tu środkiem do sprawniejszego osiągnięcia celu przez jednostkę. Jest to w zgodzie z omawianym poprzednio założeniem, któreśmy nazwali społecznym atomizmem, ale przyznać trzeba, iż niezupełnie jest w zgodzie z naszym sumieniem. Odczuwamy tu bowiem uzasadniony niepokój. Stanie się on i silniejszy i wyraźniejszy wówczas, gdy wyobrazimy sobie inny sposób nauczania; oto np. szkoła zmierzająca do wytworzenia w obrębie swych murów wspólnoty pracy; w szkole tej grupa młodzieży dąży do określonego celu: zdobycia wiedzy. Ale droga do tego wiodąca nie jest wyznaczona i poprzecinana etapami narzuconych jednostkowych przydziałów – droga ta jest jakby wspólną własnością ogółu. Jednostka pracująca i zdobywająca wiadomości udziela je społeczności, do której należy. Powinna i może być dumną i szczęśliwą, jeśli jej może dać wiele z siebie. Ogół ocenia, co otrzymał od poszczególnych jednostek, jednostka czuje, co zawdzięcza ogółowi. I w takiej szkole każdy ma oczywiście obowiązek wykonania swej pracy oraz istnieje indywidualna dla każdego ocena. Bez tego nie może być przecież szkoły. Ale w szkole daltońskiej wysunięto właśnie na plan pierwszy ów jednostkowy obowiązek (kontrakt), w szkole zaś, o której mówimy, sprawa ta usunięta jest dyskretnie w cień. Nie dlatego współpracuje w niej jednostka z grupą, iż widzi w tym korzyść własną, ale dlatego, że czuje w sobie obowiązek społeczny służenia tej całości, do której należy. W takiej sytuacji ćwiczy się oczywiście raczej altruizm niż egoizm i raczej bezinteresowne poświęcenie niż wyrachowanie

korzyści własnej. Praca zespołowa w szkole daltońskiej stawiana zaś jest na niebezpiecznej płaszczyźnie: wzajemnej pomocy w odrabianiu zaciągniętych zobowiązań.

Niebezpieczeństwo to staje się jeszcze bardziej realne z powodu zewnętrznej organizacji nauczania w szkole daltońskiej. Jak wiadomo, system „zadawania" pracy i kontrolowania jej wzorowano na sposobach praktykowanych w stosunkach gospodarczych. Sporządzanie kontraktów, w których uczeń podpisem swym zobowiązuje się do wykonania wyznaczonej mu pracy, ma rzekomo rozbudzać poczucie odpowiedzialności w duszy dziecka i skłaniać je do sumiennego wypełniania zobowiązań. Graficzna metoda notowania postępów ma zaś ukazywać uczniowi naocznie to, co odrobił, i to, co mu jeszcze pozostaje do wykonania.

Cóż myśleć o tych sposobach? Oto wprowadzają one w stosunek zachodzący między uczniem a pracą elementy zgoła obce, z innej przejęte dziedziny. I tylko głębokie – iście amerykańskie – niedocenianie samoistnej wartości ducha, traktowanie go jako zapasu energii, którą wartościowo zużyć można tylko na cele gospodarcze – mogło zrodzić pomysł, by pracę nad kształceniem siebie samego, a więc to najgłębiej osobiste dobro człowieka, czynić wywiązywaniem się z zawartego między uczniem i nauczycielem kontraktu. Ten sposób traktowania rzeczy podważa wewnętrzną, irracjonalną i spontaniczną postawę wychowanka wobec dóbr kultury, przyuczając go powoli do kontraktowej postawy wobec życia i pracy, tzn. do takiej postawy, która opiera się na przekonaniu: obowiązany jestem do tego tylko, do czego się w kontrakcie zobowiązałem; nic ponadto. A zobowiązanie kontraktowe opiera się zwykle na zasadach utylitaryzmu. Dlatego też ten sposób ujmowania pracy szkolnej godzi się dobrze z duchem systemu daltońskiego, którego istotą jest, jak widzieliśmy atomizm i utylitaryzm.

Wychowawcze konsekwencje systemu daltońskiego są więc, jak widzimy, dość jednolite i charakterystyczne. Największym ich niebezpieczeństwem wydaje się to przyzwyczajenie do zajmowania odosobnionej, utylitarystycznej, „kontraktywistycznej" postawy wobec społeczeństwa i pracy. Zastanówmy się nad tym chwilę, uprzytamniając sobie życie dojrzałych ludzi. Składa się ono z wzajemnej wymiany usług, ale wymiana ta nie zawsze jednakowy posiada charakter. Są bowiem sytuacje, w których obliczamy bardzo skrupulatnie, do czego

jesteśmy obowiązani – i co w zamian otrzymujemy, dostosowując pracę do zapłaty. Są jednak i takie sytuacje, w których dajemy pracę swą ochotnie, nie troszcząc się o wynagrodzenie, a przynajmniej nie uzależniając natężenia tej pracy od wysokości otrzymywanych w zamian dóbr. Oba te rodzaje stosunków człowieka z pracą i ludźmi, tzn. utylitaryzm i jego przeciwieństwo, istnieją w życiu i każdy z nich ma w pewnym zakresie słuszność. Zło rozpoczyna się wówczas, gdy pragniemy całokształt stosunków życiowych ułożyć według jednej z tych zasad. W szczególności zaś trzeba pamiętać, iż nigdy nie odnajdziemy jakiegoś sprawiedliwego miernika wartości pracy człowieka, miernika, którym można by mierzyć i porównywać wszystkie ich rodzaje, i że dlatego też zawsze istnieć będą między tym, co człowiek społeczeństwu daje, a tym, co otrzymuje, niewspółmierność i nierównowaga przeważająca się na jedną lub drugą stronę. Dążenie do całkowitego i bezwzględnego zutylitaryzowania życia rozpętałoby nieustającą walkę obliczeń strat i zysków, ofiar i korzyści, prac i zapłaty, walkę, która by – wobec niemożności odnalezienia owego miernika – nie mogła liczyć na sprawiedliwe zakończenie. Dlatego też właśnie wszelkie utylitaryzowania stosunków między ludźmi i między człowiekiem a pracą, tzn. opieranie ich lub przyzwyczajanie do opierania wyłącznie na zasadzie równowagi między „dawaniem" i „pobieraniem" niszczy powoli i podkopuje trwałość podstaw społecznego istnienia. Trzeba więc bacznie śledzić w wychowaniu tę sprawę i strzec się przyzwyczajania młodzieży do ujmowania stosunku człowieka do pracy i społeczeństwa na płaszczyźnie utylitaryzmu i kontraktu. A w ten właśnie sposób ujmuje system daltoński zagadnienie pracy zespołowej oraz stosunek człowieka do człowieka i do pracy.

III.

Skoro tyle ma błędów i braków system daltoński – to czym wyjaśnić jego rozgłos i powodzenie? Przyczyny są różne. Przede wszystkim ta, iż z różnorodnych prądów nowego wychowania metoda daltońska wydaje się najprostszą i najłatwiejszą, bo najbardziej ze wszystkich innych jest rozwinięta formalnie i organizacyjnie. Powierzchowny nauczyciel sądzi, iż jeśli tylko urządzi się w szkole zamiast klas pracownie i jeśli tylko zamiast lekcji zbiorowych zainscenizuje się laboratoryjną pracę nad rozdanymi przydziałami – to wprowadzony

zostanie system daltoński wraz z jego wszystkimi wartościami. Jest to oczywiście złudzenie, ale złudzenie zachęcające do prób daltońskich. Inne natomiast rodzaje metod nowego wychowania pozbawione są właściwości organizacyjnych tak wyraźnych; wszelkie typy szkół pracy, szkół pracy zespołowej, szkół pracy na podstawie ośrodków zainteresowania itp. wymagają, już na pierwszy rzut oka, znacznie więcej wysiłku i pomysłowości ze strony nauczyciela, który by chciał je zrealizować; nie posiadają tak wyraźnego i względnie trwałego, jak szkoła daltońska, schematu organizacyjnego, którego przejęcie uwalnia, jak się to wydaje, od wewnętrznego i samodzielnego wysiłku. Krótko mówiąc: dzięki temu, iż metoda daltońska posiada swoisty szkielet organizacyjno-formalny (znaczna część książki p. Parkhurst temu właśnie jest poświęcona) – stwarza złudzenie łatwej realizacji, zyskując popularność i wielu chętnych naśladowców.

Ale przyczyna ta, choć znaczną rolę grająca głównie w kołach bezkrytycznych i bardziej powierzchownych zwolenników systemu daltońskiego, nie może objaśnić oczywiście głębszych czynników powodzenia tego ruchu. Ale, jeśli poprzednie nasze obserwacje są słuszne, to wyjaśnienie, o które chodzi, jest już łatwe. Stwierdziliśmy bowiem, iż system daltoński opiera się na zasadach atomizmu społecznego oraz że wiąże się z utylitarystyczną postawą wobec ludzi i pracy. Taka zaś właśnie atomistyczna i utylitarystyczna postawa wobec życia właściwą jest kulturze naszej epoki, jak to staraliśmy się na innym miejscu wykazać. Powodzenie i rozgłos systemu daltońskiego tłumaczy się więc w ostatniej instancji pokrewieństwem ducha, który go przenika z duchem kultury panującym w pewnych krajach Europy i Ameryki. Tłumaczenie takie zyska dalsze potwierdzenie wówczas, gdy zwrócimy uwagę na stosunek różnych krajów do tego systemu. Można powiedzieć bez przesady, iż plan daltoński jest tworem świata anglosaskiego, a to nie tylko dlatego, iż tam się narodził i tam zyskuje największe powodzenie, ale i dlatego, iż odpowiada właśnie duchowi tamtejszej (szczególnie amerykańskiej) kultury. W świecie germańskim – w Niemczech i Austrii – system ten nie znajduje wielu zwolenników. Panuje tam inny stosunek do świata. Od czasu wojny wysilali się uczeni niemieccy, by określić swoistość germańskiej kultury oraz odrębność jej od świata amerykańskiego. Różnice te spostrzegano przeważnie w pojęciu wolności oraz w zakresie stosunku do pracy i działalności. Wolność w niemieckim rozumieniu, pisał np.

E[rnst] Troeltsch[49], to służba jednostki zbiorowości; wolność w pojęciu anglosaskim, tłumaczył M[ax] Scheler[50], to niezależna i nietykalna swoboda jednostki. Ci sami pisarze starali się wykazać, iż istotą niemieckiego stosunku do życia jest bohaterstwo i poświęcenie. Powstała wielka literatura analizująca charakter germański z tego stanowiska. Nie poruszając sprawy słuszności tych mniemań, widzimy w nich jednak wyjaśnienie nieprzychylnego na ogół stanowiska wobec planu daltońskiego. Wnosi on przecież właśnie te pierwiastki, które jako „niebezpieczeństwo amerykanizacji" są żywo zwalczane i którym przeciwstawić się pragnie ideę grupy społecznej, jako całości żywej, oraz ideę irracjonalnego poświęcenia się człowieka dla zdobycia jakichś dóbr duchowych.

Podobny los spotyka system daltoński na terenie Włoch. Wspomniany już wyżej prof. Nunn świadomie rozwija zasady systemu, jako radykalne przeciwieństwo tego, co głosi G. Gentile. Neoidealizm włoski jest istotnie nieprzejednanym wrogiem tych idei, z których czerpie swe soki plan daltoński.

I wreszcie charakterystyczną rzeczą jest względne powodzenie tego systemu w Rosji. Sprawa jest tu jednak bardziej skomplikowana i wymagałaby dłuższej analizy wykrywającej pokrewieństwa i różnice (np. liberalizm) między bolszewickim poglądem na świat a tym poglądem, który tkwi w planie daltońskim. Ciekawy pamiętnik Kosti Riabcewa przynosi tu sporo materiału.

Wyjaśnienie popularności lub niepopularności jakiego bądź systemu pedagogicznego pokrewieństwem lub rozbieżnością z podstawowymi zasadami poglądu na świat, panującego w danym społeczeństwie, dziwić nie powinno. Bo choć wiele jest w pedagogice zdobyczy opartych na nauce – jest w niej jednak również wiele dogmatów, których nigdy nauka nie uzasadni, bowiem wyrażają one stanowisko czyjeś wobec najgłębszych zagadnień życia. Wychowywanie musi opierać się na dowolnym uznawaniu pewnych rzeczy za wartościowe. Dlatego społeczeństwa i epoki – mają zawsze odmienne poglądy wychowawcze. I mieć powinny.

---

[49] Ernst Troeltsch (1865–1923) – niemiecki filozof, socjolog i teolog, autor znanej pracy *Die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte* (1902).

[50] Max Scheler (1874–1928) – niemiecki uczony, twórca współczesnej antropologii filozoficznej.

Peter Petersen

Józef Mirski

Plan jenajski jako szkoła wspólnoty[51]

Przedmowa

W rzędzie licznych organizacji lub systemów neopedagogicznych, dla których w Stanach Zjednoczonych A[meryki] P[ółnocnej] utarła się w ostatnich czasach nazwa „planów", Uniwersytecka Szkoła Ćwiczeń w Jenie, zwana planem jenajskim, należy do najmłodszych. Mimo to i mimo stosunkowo nieznacznego jeszcze zasięgu jej wpływów, uznaliśmy ją z wielu względów za godną opracowania monograficznego.

Odkładając ostateczną jej ocenę do końcowego rozdziału niniejszej pracy, wymienimy w tym miejscu tylko te cechy, które uważamy za najważniejsze.

Jedną z nich jest sama struktura planu, odznaczająca się niezwykle gruntowną podbudową teoretyczną oraz niepospolitą zwartością organizacyjną. Są to walory tym cenniejsze, że budowa planu opiera się świadomie na nader skromnych danych zewnętrznych, które punkt ciężkości przesuwają tym samym na wewnętrzną jego konstrukcję, pozwalając realizować go nawet wśród najprostszych warunków.

Drugim momentem, podnoszącym wartość planu jenajskiego, jest podstawowa jego idea „wspólnoty", idea, niezmiernie rozpowszechniona obecnie w Niemczech, a w planie jenajskim ujęta i zastosowana w sposób wysoce oryginalny i, co więcej, sprzężona ściśle z szeregiem zasad pedagogicznych, uznanych za istotne w całym tzw. nowym wychowaniu.

Dzięki temu też plan jenajski nabiera, poza wartością określonego typu neopedagogicznego, także znaczenia symptomatycznego dla myśli pedagogicznej i kultury Niemiec współczesnych w ogóle.

Sądzimy, że już same te względy usprawiedliwiałyby dostatecznie zarówno z teoretycznego, jak i z praktycznego stanowiska podjęcie naszej pracy. Poza tym jednak praca ta ma jeszcze pewien cel szczególny: stanowi mianowicie pierwszą z cyklu monografii, które

[51] Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.

zamierzamy poświęcić najwybitniejszym typom współczesnych szkół „nowych" lub „doświadczalnych", a które w całości złożyć się mają na ich „typologię".

Samą teorię takiej typologii oraz próbę systematyki typologicznej współczesnych „szkół nowych" zostawiamy do osobnej pracy. Tu tylko podkreślić chcemy, że mówiąc o „typach", wyłączamy z nich z góry szkoły, biorące swą nazwę od tej czy innej stosowanej przez się metody naczelnej, jak np. tak zwane szkoły pracy; mamy bowiem na myśli tylko szkoły, reprezentujące pewien odrębny typ strukturalny, jak np. „wiejskie ogniska wychowawcze", „wolne gminy szkolne", „plan daltoński", system Decroly'ego itd. Są to zarazem tytuły prac, które, nie kusząc się na razie o przedwczesną, zdaniem naszym, systematykę typów neopedagogicznych, zamieścić chcemy we wspomnianym cyklu.

Na koniec jeszcze jedna uwaga: znane są monograficzne opracowania rozmaitych typów współczesnych „szkół nowych". Są to jednak prace o charakterze, żeby tak rzec, propagandowym; pisane bowiem zazwyczaj przez samych autorów owych „planów" i systemów lub przez wybitniejszych ich uczniów, że wymienimy tu tylko nazwiska takich pedagogów, jak Dewey, Miss Parkhurst, Decroly i Hamaïde, Washburne, B[ertholda]. Otto, [Hermann] Lietz[52], Petersen i in., mają one na celu nie tylko opis ich i uzasadnienie, lecz przede wszystkim propagandę. Jest to stanowisko twórców do własnego tworu lub też typowe stanowisko reformatorów. Inne zgoła jest natomiast nasze stanowisko do owych planów i systemów i inna też nasza metoda w ich ujmowaniu. Moglibyśmy ją określić jako „fenomenologiczną", rozumiejąc przez nią obiektywne przedstawienie ich struktury za pomocą opisu, porównania i krytyki. Taką też deskrypcyjno-krytyczną, nie zaś propagandową, jest i niniejsza praca o planie jenajskim.

I. Geneza planu

Jena, do niedawna główna twierdza herbartyzmu, stała się obecnie jednym z najbardziej ożywionych ośrodków ruchu wychowawczego w Niemczech, a co więcej, zdołała wytworzyć odrębny typ nowej szkoły, znany dziś w świecie pedagogicznym, jako tzw. plan jenajski. Twórcą jego jest profesor pedagogiki w uniwersytecie jenajskim,

[52] Hermann Lietz (1868–1919) – niemiecki pedagog, założyciel ognisk wychowawczych.

Peter Petersen, a terenem realizacyjnym Uniwersytecka Szkoła Ćwiczeń (Jenaer Universitäts – Übungschule) w Jenie na Grietgasse 17-a. […]

Historia uniwersyteckiej szkoły ćwiczeń

a) Karol Volkmar Stoy[53]

Na tym tle rozwinął się również wspomniany plan jenajski. Jest on, jak już napomknęliśmy, ściśle związany z historią tzw. Uniwersyteckiej Szkoły Ćwiczeń, ta zaś obecnie z organizacją pedagogiki w samym uniwersytecie. Obecnie, a nie od samych swych początków, albowiem pierwotnie powstała ona była niezależnie od uniwersytetu. Założył ją w roku 1844 (przeważnie z własnych funduszów) Karol Volkmar Stoy, wierny, bogdaj czy nie najwierniejszy uczeń Herbarta, pedagog wielkiego umysłu i serca, jeden z owych „nieśmiertelnych" w jenajskim panteonie. Założył ją dla dzieci najuboższych i kierował nią aż do śmierci w roku 1885. Daleki jeszcze od późniejszego formalizmu pedagogiki herbartowskiej, Stoy strzegł raczej w swej szkole wzniosłego ducha nauk swego mistrza i w duchu tym przysposabiał również do zawodu młodzież nauczycielską.

b) Wilhelm Rein

Po śmierci Stoya „Szkołę Ćwiczeń" objął Wilhelm Rein. On to dopiero uczynił z Jeny, a raczej z jej uniwersytetu, twierdzę herbartyzmu. Zdobywszy, jeden z pierwszych w Niemczech, specjalną katedrę pedagogiki, stał się pionierem naukowej jej samodzielności i zgodnie z zasadniczym stanowiskiem samego Herbarta bronił tej idei aż do ostatecznego jej zwycięstwa. To właśnie stanowi też jedną z głównych jego zasług, obok niezmiernie bogatej zresztą i pożytecznej działalności literackiej, tudzież praktycznej. Tę ostatnią wykonywał Rein na terenie swego głośnego seminarium pedagogicznego, które ściągało do Jeny młodzież nauczycielską ze wszystkich stron świata, wydało wielu wybitnych pedagogów, a herbartyzmowi zapewniło na długi czas bezsprzeczne i bezkonkurencyjne panowanie w dziedzinie wychowania, a zwłaszcza szkolnictwa publicznego, i to nie tylko w Niemczech, lecz także w innych krajach na obu półkulach ziemi. Organizację tego pierwszego uniwersyteckiego seminarium

[53] Karol Volkmar Stoy (1815–1885) – niemiecki pedagog, wybitny popularyzator pedagogiki Herbarta.

pedagogicznego należy również poczytać Reinowi za zasługę. On pierwszy bowiem nie tylko zrozumiał konieczność wyposażenia takiego seminarium w specjalną szkołę ćwiczeń, lecz także pierwszy zdołał ją urzeczywistnić, tworząc w ten sposób prawzór instytucji tego typu.

Do tego celu służyć miała właśnie owa szkoła ćwiczeń, którą Rein objął w spadku po Stoyu, którą jednak zmienił tak gruntownie, że w istocie niewiele więcej z niej pozostało poza samą nazwą i organizacją zewnętrzną. Nawet budynek bowiem, przez Stoya umyślnie wzniesiony, a podobno zupełnie nowoczesny, przypadłszy po śmierci założyciela miastu, uległ całkowitej rozbiórce. Swoją własną szkołę natomiast Rein zorganizował zarówno pod względem architektury, jak i urządzeń wewnętrznych, w sposób „typowy", tj. taki, ażeby mogła służyć wszystkim szkołom, jako typ, odpowiadający całkowicie duchowi tzw. ogólnej metody herbartowskiej, a zarazem tak, ażeby tworzyła zakład możliwie najlepiej przystosowany do szczególnych celów seminaryjnych. One to bowiem, nie zaś cele badawczo-naukowe, przyświecały w pierwszym rzędzie Reinowi, dodajmy: w specjalnym przykrojeniu do jego własnej i [Tuiskona] Zillera[54], mocno już sformalizowanej koncepcji herbartyzmu. Oto jak szkołę tę, zapewne niezupełnie bezstronnie, opisuje następca Reina, profesor Petersen:

„Przejrzyście ugrupowane klasy, po jednej dla stopnia niższego, średniego i wyższego, rozmieszczenie dzieci takie, jakie dziś jeszcze najczęściej stosuje się po szkołach, a więc: w ławkach z czarnymi pulpitami na przodzie, złączonych ze sobą żelaznymi prętami i tworzących system sztywny, przed nimi podium z pultem, ostatnia pozostałość wysokiej katedry, »zdobiącej« izbę szkolną; nie brakło też przesuwalnej i przypominającej narzędzia tortur »ławki karnej«, do której można było »zasadzać« niespokojnych uczni celem poprawienia ich »konduity«; ponadto stał tam po obu stronach klasy rząd ławek dla hospitantów, którzy mieli »podpatrywać« metodę nauczyciela, a wreszcie była tam także »sala szkolna«, przeznaczona do demonstrowania »lekcji wzorowych«, przerobionych bezpośrednio przedtem z uczniami, i tym podobne urządzenia, stanowiące w całej

[54] Tuiskon Ziller (1817–1882) – niemiecki pedagog i filozof, jeden z głównych reprezentantów herbartyzmu, autor poczytnego dzieła *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* (1876).

Europie wybitne znamiona »szkoły werbalnej« (Lernschule); na czoło wysuwało się »własne ćwiczenie się« nauczyciela i praktykujących studentów. W tych warunkach mogła »gmina szkolna« istnieć tylko formalnie… nie zaś jako idea podstawowa, ożywiająca całą rzeczywistość szkolną".

c) Petersen i powstanie planu jenajskiego

Ostatnie słowa Petersena wiodą nas wprost w centrum idei twórcy planu jenajskiego.

Petersen, były nauczyciel gimnazjum im. Lichtwarka w Hamburgu, przybył do Jeny, powołany przez rząd rewolucyjny do objęcia katedry pedagogiki po spensjonowanym 80-letnim Reinie. Przybył, ożywiony duchem Wilhelma Paulsena[55], hamburskiego Wendekreis i tzw. wolno-niemieckiego ruchu młodzieży (Frei-Deutsche Jugendbewegung), a więc ideami radykalnie rewolucyjnymi, nie tylko w ściślejszym zakresie ideologii pedagogicznej, lecz także w sensie gruntownej przebudowy społeczeństwa przez szkołę, a szkoły przez społeczeństwo, przebudowy, opartej na nowym poczuciu tzw. wspólnoty (*Gemeinschaft*). Tę ideologię, a w szczególności zasadniczą ideę wspólnoty, omówimy w dalszym ciągu.

Razem z katedrą objął profesor Petersen po Reinie jego szkołę ćwiczeń, zmienił ją jednak *in capite et in membris*, przetwarzając ją stopniowo przy pomocy swych współpracowników na tę formę, którą w roku 1927 zwiedzające ją panie miss Clare Soper i miss Dorothy Matthews ochrzciły jako plan jenajski, a którą on sam w tymże roku przedstawił na kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno.

Zmienił przede wszystkim zasadniczo jej przeznaczenie; gdy bowiem Rein uważał swą szkołę ćwiczeń przede wszystkim za szkołę wzorową i praktyczną pepinierę przyszłych nauczycieli, Petersen po niejakich wahaniach wcielił ją w uniwersytecki Instytut Pedagogiczno-Naukowy (Erziehungswissenschaftliche Anstalt), już nie jako szkołę ćwiczeń, lecz wyłącznie jako teren badań pedagogiczno-naukowych. W ten sposób zaś uzyskał zupełną swobodę dla swych celów, mających złączyć organicznie owe badania naukowe z praktyczną realizacją pewnego określonego typu szkoły, zreformowanej

[55] Wilhelm Paulsen (1875–1943) – niemiecki pedagog, propagator reformy szkolnictwa w Republice Weimarskiej.

w duchu nowej idei wychowawczej. Koncepcja to co prawda niezbyt jasna i nie całkiem szczęśliwa; w ten sposób bowiem pojęta i zorganizowana szkoła, przestawszy być w ogóle szkołą ćwiczeń, stała się czymś w swej istocie dwoistym i nieorganicznym, jak nieograniczonym jest łączenie żywej działalności z równoczesną postawą teoretyczno-naukową.

Urzeczywistnienie swych planów zawdzięczał Petersen wprowadzonej równocześnie w Niemczech nowej organizacji kształcenia nauczycieli, z powodu której jednak sprawa jeszcze bardziej się skomplikowała. Oto spełniając za przykładem innych krajów niemieckich postulat konstytucji weimarskiej, zalecającej w paragrafie 143, ażeby i kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywało się w uczelniach wyższych, Turyngia utworzyła w tym celu właśnie w Jenie specjalny instytut pedagogiczny, wiążąc go organizacyjnie z uniwersytetem w ten sposób, że uniwersytet objąć miał przedmioty teoretyczne (psychologię, logikę, socjologię, historię wychowania i pedagogikę ogólną), całą zaś pedagogiczno-praktyczną stronę tego trzyletniego studium wspomniany Instytut.

O organizacji tego studium napomykamy tu ze względu na ową komplikację z pedagogiczno-naukowym instytutem uniwersyteckim i jego szkołą, które, odciążone z funkcji praktycznych, miały odtąd służyć wyłącznie, a raczej w pierwszym rzędzie celom naukowym.

Widzieliśmy już powyżej, że Petersen złączył z naukowym charakterem swej szkoły również cel praktyczno-reformatorski. Wszak chodziło mu nie tylko o stworzenie rodzaju laboratorium pedagogicznego, lecz także pewnego nowego typu szkoły ludowej, określonego przezeń jako „wolna szkoła pracy i wspólnoty życiowej" (*Freie Arbeits – und Lebensgemeinschaftsschule*). Ponadto przyświecała Petersenowi jeszcze jedna, a zatem już trzecia z rzędu myśl i zadanie: oto szkołą swą tworzył on z wyraźnym, a ze swego społecznego stanowiska bodaj czy nie najważniejszym zamiarem utworzenia wzoru dla nowej wiejskiej szkoły ludowej i z tego powodu postanowił wyrzec się rozmyślnie wszelkich szczególnych i wyjątkowych urządzeń i środków, a warunki swej szkoły przystosować o ile możności jak najbardziej do rzeczywistych warunków przeciętnej szkółki wiejskiej. W ten sposób powstała już nie dwoistość, lecz troistość zadań, co do której można mieć wątpliwość, czy nie podważa ona jednolitości struktury tej szkoły, zwłaszcza jej charakteru naukowego.

Dzieje jej są pokrótce następujące. Pod znamiennym, choć nieco drastycznym ze względu na żyjącego jeszcze podówczas Reina, znakiem: *Stoy contra Rein*! otwarto uroczyście „szkołę ćwiczeń" na wiosnę roku 1924, jako czterooddziałową szkołę elementarną z 21 dziećmi. Liczba ta podniosła się w następnym roku do 72 i została rozdzielona na trzy grupy, obejmujące osiem oddziałów, a pracujące w trzech wzgl. razem z dwoma innymi jeszcze, do specjalnych celów przeznaczonymi grupami, w 5-ciu izbach szkolnych. W ten sposób powstała zasadnicza struktura tej szkoły, która przetrwała do dziś i pod względem liczebnym niezbyt się odtąd rozrosła. Mieściła się ona zrazu w jednej izbie, w budynku parterowym, więcej niż skromnym. Początki jej były niemal typowe dla wszelkich „rewolucyjnych" poczynań szkolnych. Oto jak je opisuje sam Petersen: „Bez żadnych szczególnych środków sporządzono w warsztacie szkolnym z pomocą studentów i bezrobotnych proste stoły, a oprócz kilku ławek służyły zrazu do siedzenia nieociosane kozły. Na jednej ścianie zawiesiliśmy trzy tablice, jako pola pracy dla dzieci, a na drugiej ścianie tablicę, przeznaczoną tylko dla nauczyciela; poza tym ustawiliśmy szafę klasową, szafkę ścienną ze szklanymi drzwiami, proste biurko na miejscu dawnego podium, stojak i stopień z dwoma schodkami dla najmniejszych dzieci, ażeby i one mogły korzystać z tablicy aż do samej góry". […] Są to zatem, jak widzimy, urządzenia dostępne istotnie nawet dla najuboższej gminy; kierujący tą szkołą nauczyciel (Hans Wolff) odpowiadał pod względem kwalifikacji formalnych również warunkom nauczyciela przeciętnej szkoły wiejskiej: posiadał bowiem tylko wykształcenie seminaryjne dawnego typu, prowadził dotąd przez cztery lata klasę elementarną na wsi, „nowe szkoły" zaś znał tylko z literatury i krótkiej podróży pedagogicznej. Głównymi tedy podstawami całej akcji były: pewna zasadnicza ideologia, zapał twórców i zaufanie rodziców.

W ten sposób powstała „szkoła uniwersytecka" Petersena. Znajduje się ona wciąż jeszcze w stadium rozwoju. Zasadniczo stanowić ma pełną (8–10-letnią) szkołę ludową i przygotowywać swych uczniów bądź do tak zw. *Aufbauschule* (6-letniej szkoły średniej), do której przechodzą po 7-iu wzgl. po 6-ciu latach nauki na podstawie egzaminu wstępnego, bądź do zawodów praktycznych lub do szkoły uzupełniającej (*Fortbildungsschule*). Wspomnieć tu należy o jeszcze jednej zasadzie Petersena, pozostającej w związku

z reformatorsko-społecznym charakterem jego szkoły, a mianowicie o zasadzie przyjmowania młodych nauczycieli tylko na krótki stosunkowo przeciąg czasu (około trzech lat) i wysyłania tak wyszkolonych, jako pionierów jego idei, do zwyczajnych szkół wiejskich i małowiejskich. (W tym samym też poniekąd propagandystycznym celu, a poniekąd także dla celów naukowych, urządza Petersen co roku tzw. tydzień pedagogiczny (*Pädagogische Woche*), przeznaczony do zaznajamiania zjeżdżającego się z Niemiec i zagranicy nauczycielstwa z duchem, urządzeniami i pracą szkoły za pomocą hospitacji, referatów, dyskusji i pogawędek).

Ażeby zdać sobie sprawę z jej typu, musimy przed przedstawieniem jej organizacji wewnętrznej i zewnętrznej, poznać ogólną ideologię jej twórcy, z której wyłoniła się idea samej szkoły i jej organizacja. […]

Idea wspólnoty jako objaw nowego humanizmu

Już tu pragnęlibyśmy stwierdzić, że owa idea wspólnoty, centralna w ogólnej i, jak to jeszcze zobaczymy, w ściślejszej ideologii pedagogicznej Petersena, jest zarówno teorią, jako też wyrazem pewnych rzeczywistych tendencji, niezmiernie charakterystycznych nie tylko dla dzisiejszych Niemiec (choć dla nich w szczególniejszym stopniu), lecz także dla całej ludzkości powojennej. Jeżeli prawdą jest, że, jak powiada [Ferdinand] Tönnies[56], w rozwoju kultury zawsze „po okresie społeczności następuje okres wspólnoty", to zgodnie z tą rytmiką wolno nam widzieć w tym nowym ruchu, który niewątpliwie nurtuje dzisiejszą ludzkość, z jednej strony reakcję na zbyt zmechanizowane i utylitarne formy przedwojennego życia społecznego, z drugiej zaś jeden z objawów głębszego i rozleglejszego nurtu duchowego, widocznego w antyracjonalnym zwrocie do wiecznie żywych, twórczych, nieobjętych źródeł życia zarówno biologicznego, jak i duchowego. Wielka klęska polityczna Niemiec i wywołana przez nie konieczność rewizji podstaw kultury spotęgowała w szczególniejszym stopniu ten prąd, wszczęty zresztą w samych Niemczech już przed wojną (Nietzsche), i stała się jednym z głównych czynników niezmiernie bujnego ruchu myśli pedagogicznej, tudzież postulatu gruntownej przebudowy szkolnictwa w nowym duchu, a zwłaszcza w duchu nowej wspólnoty społeczno-narodowej. Stąd właśnie bierze

[56] Ferdinand Tönnies (1855–1936) – niemiecki filozof i socjolog.

początek ów najbardziej rozpowszechniony dziś w Niemczech, najbardziej żywotny i syntetyczny typ „szkół wspólnoty pracy i życia" (*Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*), jednym zaś z czołowych przedstawicieli i teoretyków tego ruchu, a zarazem twórców jednego z podtypów tego typu ogólnego jest właśnie Petersen. Innych przedstawicieli i inne odmiany tego ruchu omówimy jeszcze z uwzględnieniem szerszego tła kulturalnego w jednym z następnych rozdziałów tej pracy, a obecnie, śledząc ideologię Petersena w dalszym ciągu, stwierdzamy, że „wspólnota" jest dla niego nie tylko pozytywnym socjologicznym faktem, lecz także ideą i ideałem, oznacza tedy nie tylko pewną rzeczywiście istniejącą formę życia społecznego, lecz także pewną najwyższą, najdoskonalszą i najbardziej pożądaną jego strukturę. W tym punkcie styka się jej zagadnienie z dalszymi zagadnieniami, a zwłaszcza z zagadnieniami kultury i osobowości. […]

Zasadnicze zagadnienie szkoły wspólnoty

Tak się przedstawia najogólniej ideologia Petersena, stanowiąca podstawę jego planu. Są w niej wprawdzie pewne niejasności i teoretyczne nieścisłości, ale jest niewątpliwie także jednolity kierunek, wyraźnie określona dążność. I z niej to wynika bezpośrednio najogólniejsza jej zasada: „przez wspólnotę ku wspólnocie", określająca tedy „wspólnotę" jako naczelny cel, a zarazem jako zasadniczy środek wychowawczy. Jak jednak realizować praktycznie tę zasadę w ramach szkoły skądinąd normalnej, a więc uznającej w istocie prawa społeczne i państwowe, i, co więcej, tradycyjny postulat przekazywania dzieciom pewnych wiadomości i technik, niezbędnych do życia osobniczego prac przystosowanych do szczególnych warunków bytu i pracy całego narodu? Czyli, wyrażając się słowami autora: „Jak musi być ukształtowana owa wspólnota wychowawcza, ażeby rozwijający się w niej człowiek mógł zdobyć jak najlepsze wykształcenie, odpowiadające jego własnemu przyrodzonemu popędowi do kształcenia się, przekazywane mu w obrębie tej wspólnoty, wiodące go z większym i cenniejszym zasobem wartości z powrotem do więcej wspólnoty i oddające go jej jako czynnego jej członka? Albo krócej: Jak powinna wyglądać wspólnota wychowawcza, w której i przez którą mógłby człowiek udoskonalić swą indywidualność w osobowość?" […]

Składniki wspólnoty

Przede wszystkim, kto ma ową wspólnotę szkolną tworzyć? Petersen odpowiada: uczniowie, nauczyciele oraz rodzice danej szkoły, złączeni własną dobrą wolą, ożywieni wspólną ideą i jednym duchem wychowawczym i samowychowawczym, w obrębie samych uczniów zaś mniejsze lub większe, możliwie samorzutnie krystalizujące się grupy. Nie jest to wprawdzie myśl nowa, gdyż powstała już przedtem w hamburskim „Wendekreis", niemniej przeto jest w stosunku do panującego stanu rzeczy wręcz rewolucyjna, zwłaszcza ze względu na kierownicze dotąd w wychowaniu publicznym czynniki, tj. państwo i kościół. Petersen odmawia im właśnie tego kierowniczego stanowiska, twierdząc, że jako twory społeczne, organizacje sztuczne i mające własne cele, muszą one z konieczności narzucać szkole swój program, żądania i normy, niezgodne z podstawową zasadą wychowawczą, tj. z wolnością rozwoju oraz z istotą „wspólnoty", gwałcące tedy i wypaczające swobodny rozwój dzieci i rozprzęgające ducha prawdziwej „wspólnoty". […]

Obok rodziny staje jako czynnik równorzędny z nią nauczycielstwo. Kierując się jedynie miłością do dziecka i w jego wychowaniu widząc swe powołanie, nauczycielstwo dopełnia rodzinę w dziele wychowania, a zarazem samo jest przez nią uzupełniane. Jeżeli rodzina wnosi do szkoły pełnię rzeczywistego życia i pracy, chroniąc w ten sposób nauczycielstwo od skrzepnięcia w formalizmie, martwej ideologii i rutynie, to zadaniem nauczycielstwa, ogarniającego zawsze ogół dzieci, a, co więcej, całość narodu, jest prostować naturalny egoizm i jednostronność rodziny.

W ten sposób zakłada Petersen ideowe i konkretne podwaliny pod swoją „wolną powszechną szkołę ludową", wolną i ludową ze znanych nam już powodów, powszechną zaś dlatego, że łączy dzieci wszech stanów, wyznań, stopni uzdolnień i obojga płci.

Zasada życia w nowej szkole

Te ostatnie cechy wymagają jeszcze kilku uwag. I one wynikają wprost z pojęcia „wspólnoty ludowej", mają jednak ponadto jeszcze swoje własne uzasadnienia pedagogiczne. Przede wszystkim następujące: oto wedle Petersena należy obalić konstrukcję dawnej szkoły z całym jej niezmiernie skomplikowanym i na wskroś sztucznym mechanizmem. Mechanizm ten bowiem wyodrębniał szkołę od reszty życia,

oddzielał dzieci od nauczycieli, wskutek wszechwładnego indywidualizmu i intelektualizmu nie wytwarzał żadnej spójni wewnętrznej między samymi dziećmi, odrywał szkołę od rodziny i żywego narodu, a wreszcie przez swój sztywny program, związany ściśle z kwestią tzw. uprawnień, obowiązujący wszystkie dzieci w równym stopniu, a ustalony jedynie z punktu widzenia potrzeb i poglądów społeczeństwa dojrzałego, nie zaś natury i praw rozwoju samych dzieci, tudzież przez swe sformalizowane metody unieruchamiał nauczyciela, odbierał mu całkowicie swobodę twórczą, zmieniał go w oschłego metodyka.

Otóż na miejsce tego nienaturalnego mechanizmu wprowadza Petersen zasadę życia i rzeczywistości w najszerszym i najwszechstronniejszym jej zastosowaniu, zasadę tedy, stanowiącą, jak wiadomo, zawołanie całego ruchu neopedagogicznego, aczkolwiek realizowaną w sposób rozmaity. I u Petersena zasada ta przybrała specjalną postać dzięki pewnym założeniom ideowym, a przede wszystkim dzięki zaakcentowaniu pojęcia „ludu" (narodu) i „wspólnoty". Istota jej jednak pozostała ta sama; jest nią życie jako cel, oraz życie jako jedyny żywioł wychowawczy, którego nauczyciel ma być bardzo bacznym, subtelnym i twórczym kierownikiem. Najogólniejszą formą owego życia w zakresie szkoły ma być owa „wspólnota", utrzymująca bezpośredni związek szkoły z całą rzeczywistością pozaszkolną. Dalszą zaś prostą konsekwencją tej zasady stanowić ma nie owa sztuczna imitacja życia, którą, ulegając nowoczesnym prądom, wprowadzają niektóre tzw. szkoły postępowe w postaci oderwanych, a wskutek tego i nieżywotnych innowacji (jak np. samorząd szkolny itd.), lecz przetworzenie szkoły na naturalny, tj. zgodny z naturą dziecka i z rzeczywistymi warunkami wychowania rodzinnego, teren życia. „Dom dzieci", „nasz dom", „nasza szkoła", „ognisko życia młodocianego" (*Lebensstätte der Jugend*, jak ją nazywa W. Paulsen) itd. – oto ulubione nazwy takiej szkoły. Dom i rodzina, jako jedyne prawdziwe ogniska wychowania naturalnego, stały się w ogóle prawzorem żywej szkoły wspólnoty.

Zasada „wspólnoty" dziecięcej

Jeżeli postulat łączenia dzieci wszech stanów (postulat szkoły demokratycznej, jednolitej) oraz wszelkich wyznań (postulat szkoły międzywyznaniowej) wypływa z idei nowej wspólnoty ludowej

(narodowej), to postulat, przeciwny selekcji zdolności i rozdziałowi obojga płci w wychowaniu, należy odnieść ściślej do zasady życia i wychowania naturalnego. Albowiem w życiu pozaszkolnym, w naturalnym, rodzinnym wychowaniu dzieci nie spotyka się tych rozdziałów; dzieci różnych zdolności, chłopcy i dziewczęta chowają się tu razem, pomagają sobie, współzawodnicząc z sobą i wzajemnie się dopełniając. Z drugiej strony także życie osobników dorosłych nie zna również tych rozdziałów, lecz łączy z sobą we wzajemnym współżyciu i współpracy osobniki obojga płci i o różnych pod względem stopnia i jakości uzdolnieniach. Toteż i szkoła, mająca być przygotowaniem do życia, nie może wyodrębniać się w system sztuczny, obcy rzeczywistemu życiu, nie może w takim systemie utrzymywać dzieci przez cały wieloletni okres ich rozwoju, nie narażając ich tym samym na zupełnie sztuczny i spaczony rozwój, niedostosowany do warunków i zadań rzeczywistości, w którą bezpośrednio po ukończeniu szkoły dzieci mają przecież wstąpić.

Za tą „wspólnotą" płci i zdolności przemawiają ponadto względy czysto pedagogiczne. Oto obie te formy selekcji stanowią w ostatecznej regresji znowu postulaty i urządzenia, oparte przede wszystkim na określonych wymaganiach, potrzebach i normach życiowych społeczeństwa dorosłego, a raczej pewnych tylko form jego kultury. Bezwzględna bowiem selekcja płci w szkole pochodzi nie tylko z pewnych ogólniejszych założeń natury religijnej i etycznej, lecz także ekonomicznej i obyczajowej, selekcja zdolności zaś z potrzeb i celów utylitarno-technicznych, a mianowicie z chęci jak najskuteczniejszego kształcenia wrodzonych energii intelektualnych, oczywiście, pod kątem widzenia przyszłych celów i zadań społecznych. Otóż niewątpliwie w jednym i drugim postulacie mieszczą się również elementy naturalne i postulaty słuszne: wszak rozdział płci i zróżnicowanie zdolności intelektualnych stanowią fakty zupełnie realne i naturalne, które wychowanie musi zatem mieć na uwadze nie tylko ze względu na przyszłe życie, lecz także na sam proces rozwoju i akt wychowania. Toteż samych tych faktów i wynikających z nich wskazań pedagogicznych nie zaprzecza także teoria „nowego wychowania"; owszem, opierając się na wynikach badań psychologicznych, stwierdzających istotne różnice płci nie tylko pod względem ich rozwoju w ściślejszym znaczeniu płciowego, lecz także pod względem ogólnopsychicznym, a niemniej wykrywających wybitne zróżnicowanie

duchowe i umysłowe poszczególnych jednostek i typów, teoria ta nawet w silniejszym stopniu, niż dotychczasowa pedagogika, podkreśla obowiązek i konieczność jak najdalej posuniętej indywidualizacji, a więc uwzględnia w jak najszerszej mierze owe konstytutywne różnice psychiczne. Uwzględniania jednak, lecz nie izolowania dzieci i sztucznego ich treningu. I oto w tym właśnie punkcie, tj. w poglądach na samą istotę aktu wychowawczego, różni się zasadniczo „nowa pedagogika" od „starej". Wychowanie bowiem pojmuje ona nie tylko jako jednostronny trening człowieka, pojętego jedynie jako środek przyszłej produkcji czy jakichkolwiek innych przyszłych specjalnych funkcji, lecz jako organiczny rozwój całego człowieka, tj. człowieka, łączącego niezużytą pełnię sił z pełnią samowiedzy i ducha. Z tego ogólniejszego zatem, tj. ogólnowychowawczego stanowiska, teoria „nowego wychowania" uważa bezwzględną selekcję płci i zdolności za błędną i zgubną, a natomiast za jedynie zdrową i naturalną formę wychowania uznaje ich „wspólnotę", oczywiście, nie w symplistycznym sensie zacierania i unifikowania głęboko naturalnych różnic, lecz w sensie jedynej i zupełnie swoistej formy organicznej, która, uwzględniając je w całym ich zakresie i głębi, pozwala jednak osobnikom płciowo i psychicznie zróżnicowanym rozwijać się normalnie, tj. jak najpełniej i najzdrowiej realizować swe struktury indywidualne. Przy tym, jak wiemy z poprzednich uwag, chodzi nie o indywidualności w znaczeniu jednostek przeintelektualizowanych, oderwanych od gruntu społecznego i wskutek tego obdarzonych nadmiernie wybujałą samowiedzą (świadomością dystansu od innych), lecz o osobowości, tj. o jednostki, łączące wspomnianą pełnię sił twórczych, samowiedzy i ducha z pełnym poczuciem organicznej przynależności do bliższych i dalszych grup wspólnoty. Koedukacyjna i konstrukcyjna szkoła dla dzieci różnych płci i zdolności, szkoła tedy organiczno-wychowawcza, ma nie tylko czynić zadość naturalnym warunkom najlepszego ich rozwoju, lecz chce zarazem stworzyć poprzez nią nową przyszłość w duchu owego ideału, wiążącego syntetycznie „wspólnotę" i osobowość.

Zasada koedukacyjna

Petersen przytacza jeszcze szczególniejsze argumenty, przemawiające za wspólnym wychowywaniem dzieci różnych płci i zdolności: 1) oto do początku okresu pokwitania (10–11 roku życia) nie przejawiają się

w ogóle u dzieci zdrowych i przez otoczenie niezepsutych żadne specyficzne oznaki życia płciowego. Okres to tedy obojętny, nieprzedstawiający żadnych niebezpieczeństw, ale też i żadnych problemów seksualno-wychowawczych, a natomiast nadający się doskonale do wytwarzania u chłopców i dziewcząt pewnego stosunku naturalnego, pewnego „nastawienia", którego doniosłość ukaże się w całej pełni w okresie pokwitania i towarzyszącego mu różnicowania się płciowego. Budzące się wówczas popędy znajdą niejako przygotowane już formy czy nawyki „pokojowego" współżycia z osobnikami płci przeciwnej. Ponadto: 2) szkoła wychowawcza, szkoła życia musi być tak zorganizowana, by wyrazić się w niej mogły swobodnie psychiczne przejawy owego głucho budzącego się nowego życia i znaleźć w ramach „wspólnoty" i pod kierunkiem wychowawczym odpowiednie formy, a nie, jak dziś, być wydane na łup niepowołanych czynników pozaszkolnych czy też ulegać zbyt gwałtownemu, a nieraz wręcz chorobotwórczemu tłumieniu; 3) jako forma rzeczywistego życia i do życia wiodąca, „wspólnota szkolna" musi również i z tego względu obejmować osobniki obojga płci; szkoła „jednopłciowa" jest sztuczna, pod względem wychowawczym i dydaktycznym jednostronna, szkoła koedukacyjna i koinstrukcyjna zaś, łącząca dzieci obojga płci we wspólnym życiu i pracy, czyni zadość naturalnemu procesowi organizowania się grup mieszanych i wykazuje w całej pełni dodatnie skutki współżycia obu elementów.

Zasada antyselekcyjna

Analogiczne argumenty przemawiają także za łączeniem dzieci różnych zdolności w grupie, a więc przeciwko selekcjonowaniu ich bądź za pomocą osobnych szkół czy oddziałów nadnormalnych i podnormalnych (tzw. szkół pomocniczych), bądź za pomocą pozostawiania ich na drugi rok w tej samej klasie. Petersen przytacza w tym związku następujące argumenty: 1) wskutek dotychczasowej selekcji za pomocą cenzur i powtarzania klasy ogromny odsetek dzieci (wzwyż 50%) nie kończy szkół i wstępuje w życie z wykształceniem niezupełnym, tworząc tzw. proletariat inteligencji, złożony z ludzi umysłowo, a często i moralnie niedorozwiniętych; 2) „szkoły pomocnicze" (a odnosi się to również i do tzw. powtarzania klasy) obciążają psychicznie swych wychowanków poczuciem mniejszej wartości, upośledzając tym samym ich rozwój; te same dzieci, pozostawione w swojej klasie,

a przy tym i pod względem fizycznym należycie chowane, ujawniają nieraz po upływie krótszego lub dłuższego czasu nagłe wzmożenie się energii intelektualnych, pozwalające im na dalszy normalny rozwój w sensie ogólnym, o który przede wszystkim powinno chodzić, a nie wszechstronnym; każde dziecko bowiem ma swoją odrębną strukturę, zakreślającą zarazem jego maksymalne możliwości jakościowe i ilościowe, z którymi wychowawca musi się liczyć; należy więc zerwać ostatecznie ze sztywnym postulatem dawnej szkoły, wymagającym od wszystkich dzieci równej miary zdolności i pracy, równego tempa rozwoju i równych wyników, a natomiast tak zorganizować szkołę, by w ramach elastycznych jej form każde dziecko mogło osiągnąć swój własny stopień rozwoju; 3) dzieci mniej uzdolnione stanowią w każdej żywej i organicznej grupie, jako strukturze wspólnoty moralnej, element niezbędny; nie tylko bowiem one same znajdują w takiej grupie wielorakie możliwości współdziałania i ujawniania swych specjalnych zdolności i umiejętności, zyskując tym samym niezbędne dla swego zdrowia duchowego poczucie siły własnej i wartości, ale potrzebne są one także dla moralnego rozwoju innych, zdolniejszych, lepiej wyposażonych od natury członków grupy, w których budzą i rozwijają uczucia tkliwości, postawę ofiarności i wzajemnej pomocy itd.; ta właśnie pomoc, okazywana najczęściej samorzutnie przez „silniejszych" członków grupy „słabszym", stanowi pod względem wychowawczym czynnik niezmiernej wagi; 4) już z powyższych powodów wypływa również niezbędność owych „silniejszych", nadnormalnych członków grupy zarówno dla grupy, jak i dla nich samych, albowiem tylko w takiej grupie i oni ustrzec się mogą moralnego wyjałowienia, egoizmu i niezdrowego indywidualizmu, a natomiast rozwinąć w sobie cechy pod względem moralnym niezbędne, tym ważniejsze, że chodzi tu przecie o ten stosunkowo nieznaczny procent młodzieży, który dzięki swym szczęśliwym warunkom zająć ma w przyszłości kierownicze stanowiska w społeczeństwie. Czy jednak na tej symbiozie ze słabszymi nie traci własny ich rozwój umysłowy? Dla wszystkich dotychczasowych koncepcji selekcyjnych, opartych na psychologii doświadczalnej, ale zorientowanych tradycyjnie (np. dla systemu mannheimskiego), ten właśnie wzgląd intelektualno-utylitarny był najważniejszy. Nie zaprzeczając jego doniosłości, należy jednak przeciwstawić mu powyższy wzgląd

ogólnowychowawczy, a następnie stwierdzić, że w ramach nowej, elastycznej organizacji szkolnej i te dzieci znajdują dla swych nadnormalnych zdolności umysłowych pełną możliwość rozwoju. […]

Plan jenajski, jego filiacje i analiza

Omówione powyżej „szkoły wspólnoty" reprezentują główne podtypy typu naczelnego. Takim podtypem jest także szkoła jenajska. Poznaliśmy jej ideologię: „wspólnota" występuje tu znowu w odmiennej nieco postaci, a mianowicie w postaci raczej socjologiczno-idealistycznej, w której odnajdujemy poniekąd i etyczno-narodowy pierwiastek Kerschensteinera i kulturalno-arystokratyczny [Eduarda] Sprangera[57] i moment „pracy twórczej" [Fritza] Karsena i elastyczną, jednolitą i zróżnicowaną „szkołę życia" [Paula] Oestreicha – bez jej elementu produkcyjnego, a ponadto szereg innych jeszcze właściwości. Te „inne" właściwości wynikają już ze specjalnej teoretycznej postawy ich twórcy, tj. z idealizmu socjologicznego oraz z przeznaczenia jego szkoły, pojętej jako typowa szkoła małomiejska, wzgl. wiejska. Jakoż genetycznie szkoła ta wiąże się z typem „wiejskich ognisk wychowawczych" (*Landerziehungsheime*) i stamtąd zaczerpnęła też niejeden ze swych elementów. Sam Petersen przyznaje: „Pierwszy bodziec w kierunku takiego przekształcenia rzeczywistości szkolnej, by ona mogła naprawdę rozwinąć swe funkcje wychowawcze, dało mi zwiedzenie »wiejskiego ogniska wychowawczego« w Ammersee jesienią 1912 roku, a do przeprowadzenia planu jenajskiego w szczególności studium niemieckich ognisk wychowawczych w czasie od roku 1921" […] Wyznanie to uzupełnić należy uwagą, że w pierwszym rzędzie wpłynęła na Petersena organizacja Odenwaldschule (której poświęcił wstęp do niemieckiego przekładu pracy p. Huguenin o tejże szkole). Koedukacja rzeczywista, a nie tylko koinstrukcja, podział nauki na „naukę podstawową" i „kursy", praca w grupach, „nauka zespołowa" itd. – wszystkie te cechy, aczkolwiek nie są pierwotną własnością szkoły odenwaldzkiej, gdyż stanowią *bonum commune* rozmaitych szkół niemieckich, jednakowoż w niej właśnie znajdują się w pełnym realnym zespole. Przede wszystkim zaś występuje w niej idea „wspólnoty" w jak najpełniejszym urzeczywistnieniu pedagogicznym; „wspólnota" bowiem obejmuje w niej

[57] Eduard Spranger (1882–1963) – niemiecki pedagog, psycholog i filozof, autor prac *Kultur und Erziehung* (1919), *Volk, Staat und Erziehung* (1932).

dzieci rozmaitego wieku i obojga płci, współżyjące i współpracujące z sobą oraz z nauczycielstwem i jego rodzinami; szkoła jest „rzeczą pospolitą" gminy szkolnej, złożonej z ogółu wszystkich równouprawnionych członków, tj. uczniów i nauczycieli, oraz rządzącej życiem szkoły. Nauka pozostaje w ścisłym związku z pracą. Praca też jest metodą nauczania, a raczej samouczenia się. Nauka bowiem opiera się na samodzielności, której służą tzw. pracownie, zaopatrzone w biblioteki i inne środki naukowe. Główną formą nauki są „kursy", wybierane dowolnie przez uczniów w liczbie najwyżej dwóch na miesiąc. Programy poszczególnych przedmiotów rozłożone są bowiem na pewną ilość ogłaszanych co miesiąc „kursów". Z końcem miesiąca zdaje każdy ze swej pracy sprawę przed gminą.

Realizm, charakteryzując szkołę odenwaldzką – w przeciwieństwie np. do Wickersdorfu, którego stanowi historyczne i genetyczne odgałęzienie – występuje w planie jenajskim o tyle wyraźniej jeszcze, że szkoła odenwaldzka, jako „wiejskie ognisko wychowawcze", posiada pomimo wszystko charakter wyspiarski, tj. oderwany od całości życia społecznego, a zwłaszcza rodzinnego, oraz ze względu na dobór dzieci nieco ekskluzywny, szkoła jenajska zaś tkwi wszystkimi korzeniami w podłożu życia realnego, łącząc dzieci wszelkiego wieku i płci oraz wszech stanów i wciągając do „wspólnoty" także ich rodziców.

Inne elementy szkoły jenajskiej stanowią wspomnianą wspólną własność całego ruchu neopedagogicznego. Wykazywanie szczegółowe tych filiacji byłoby wobec rozpowszechnienia odnośnych idei bądź zbędne, bądź wręcz niemożliwe. Jeżeli sam ruch neopedagogiczny uznany za pewną strukturę pedagogiczną i to najogólniejszą dla wszystkich typów, podtypów i indywidualnych postaci „nowych szkół", to rzecz jasna, że każda z nich poza swoją odrębnością musi podzielać ową wspólną treść, mieszczącą się w strukturze naczelnej. Otóż nie ma wątpliwości, że w strukturze tej mieszczą się następujące główne rysy (by wymienić je tu tylko pokrótce i niezupełnie, poniekąd wedle ankietowego schematu Ferrièrego): 1) dbałość o kulturę fizyczną (gimnastyka, ćwiczenia cielesne, gry i zabawy, taniec rytmiczny, sport, wycieczki i wędrówki), 2) praca ręczna dla celów indywidualnych (kształcenie sfery motorycznej, zmysłowej i intelektualnej), społecznych (opanowanie techniki, szacunek dla pracy fizycznej) i moralnych (siła woli, sumienność, staranność w pracy), 3) wychowanie, stojące ponad nauką, a w związku z wychowawczym

zadaniem szkoły dążność do przetworzenia jej z uczelni na teren życia młodzieży szkolnej, stąd zaś naczelny postulat: swobody, naturalność i integralność; 4) główną formą wychowania jest życie w gminie szkolnej oraz podział funkcji obowiązków i pracy, stąd ograniczenie czasu nauki, samorząd, przekształcenie karności zewnętrznej i heteronomicznej na wewnętrzną i autonomiczną; 5) z zasadą swobody łączą się dalsze zasady, a mianowicie rozwojowa i indywidualizująca, z których pierwsza oznacza postulat koniecznego uwzględniania ogólnych praw fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka, druga uwzględniania tych praw w rozwoju indywidualnym; 6) celem nauki jest przede wszystkim ogólna kultura umysłowa w indywidualnym przystosowaniu do struktury duchowej każdego dziecka i indywidualnie też przez dzieci zdobywana; jako ogólna zasada: samodzielność, jako ogólna forma: praca twórcza; 7) przystosowanie wewnętrznej i zewnętrznej organizacji szkoły do powyższych postulatów, najogólniej tedy zasada, dająca się określić przez formułę: szkoła jako dom, tj. teren życia i współpracy młodocianej; 8) nauczyciel przechodzi z roli mistrza w nauczaniu i utrzymywaniu dzieci w karbach karności do roli starszego przyjaciela, doradcy, kierownika, wymagającej od niego całego szeregu nowych właściwości, a mianowicie nie tylko wiedzy i to wiedzy innej niż dotąd, gdyż poza fachową jeszcze psychologicznej i pedagogicznej, ale przede wszystkim miłości, intuicji, taktu, cierpliwości i mądrości życiowej.

Wymienione tu ogólne cechy struktury neopedagogicznej posiadają, jak powtarzamy, siłą faktu wszelkie postacie szkolne, do niej należące, posiada je również, jak widzieliśmy, szkoła jenajska.

W ten sposób wyznaczyliśmy stanowisko jej typologiczne, określając stosunek jej do „szkół wspólnoty" i do „nowych szkół" w ogóle. Pozostaje jeszcze pytanie: czy też szkoła jenajska posiada istotnie charakter strukturalny w wyjaśnionym powyżej znaczeniu?

VI. Zagadnienie strukturalności planu jenajskiego

Uwagi metodyczne

Odpowiedź na powyższe pytanie będzie zarazem oceną krytyczną planu jenajskiego, co prawda niezupełną, gdyż pomijającą świadomie krytykę podstawowych ideologicznych założeń szkoły; taka krytyka wychodziłaby bowiem poza ramy czysto pedagogiczne, a musiałaby objąć zagadnienia filozoficzne, socjologiczne, etyczne i inne. A choć

zasadniczo krytyka taka w stosunku do zagadnień pedagogicznych jest niezbędna, mimo to uważamy w tym miejscu za stosowne ograniczyć się przede wszystkim do krytyki pedagogiczno-strukturalnej.

Na czymże krytyka ta polega i co jest jej problemem? Polega ona na zbadaniu samego faktu strukturalności. Ona to bowiem, nie zaś sama logiczna konsekwencja czy też „prawdziwość" założeń teoretycznych, stanowi istotny probierz wewnętrznej żywotności danej struktury szkolnej.

Czy więc plan jenajski posiada istotnie budowę strukturalną? Niełatwo na to odpowiedzieć. Strukturalności, a tym samym i żywotności tworów ludzkich na pewnym terenie życia, a więc także typów szkolnych, dowodzi najczęściej sam fakt ich rozpowszechnienia, naśladowania przez innych i trwania. Fakt to nie tylko zewnętrzny, gdyż dowodzi on, że pewien typ odpowiada głębokim potrzebom i warunkom czasu i ludzi, że więc jest żywotny, a przez to i „prawdziwy". Kryterium to co prawda nie zawsze musi być trafne. W każdym razie wobec tworu tylko „jednostkowego" odnosimy się stale co najmniej z pewnym pierwiastkowym niedowierzaniem i wahaniem w ocenie jego wartości. Plan jenajski stoi na razie sam. Naśladownictwa nie obudził jeszcze ani w Niemczech, ani poza Niemcami. Łączy go wprawdzie wiele ogniw z tworami, które same są niewątpliwą strukturą, jak np. „szkoły wspólnoty". Ale stąd nie wynika jeszcze, by i on był również strukturą.

Wobec tego nie ma innego sposobu do zbadania jego strukturalności, jak – nie zapominając, że plan jenajski znajduje się jeszcze w stadium rozwoju – sięgnąć w samą wewnętrzną jego budowę, śledząc, czy istotnie wszystkie jego elementy uwarunkowane są celowo i przyczynowo, a więc organicznie, przez ideę centralną. Otóż, nie wdając się w szczegóły nieistotne, zdaje nam się, że do planu jenajskiego możemy do pewnego stopnia odnieść te same uwagi krytyczne, które o „szkole produkcyjnej" Oestreicha wypowiada Spranger […]: stwierdza on, że „szkoła produkcyjna" stara się złączyć wszystkie trzy zasady; socjalno-demokratyczną zasadę jedności szkoły, liberalistyczną zasadę indywidualizacji, zawartą w postulacie elastyczności, tj. selekcji, przez trzecią zasadę wspólnoty. Stwierdziwszy zaś to, Spranger konkluduje, że, ponieważ zasady te są same przez się sprzeczne, przeto i złączenie ich w jedno może być tylko sztuczne, a nie organiczne. […]

Podstawowy brak strukturalny w planie jenajskim i braki wtórne

Zwróciliśmy uwagę na zasadniczy, jak się nam zdaje, błąd w ideologii Petersena, na najistotniejszy brak jego szkoły. Ideologią i teorią nie tworzy się w ogóle żadnych „nowych" szkół, jeśli one mają być żywe, a tym mniej jeszcze „szkół wspólnoty". Petersen mówi o wspólnocie dzieci, nauczycieli i rodziców. Jest to jednak wspólnota czysto zewnętrzna i mimo całego „etosu" pedagogicznego – pusta. Nie należy łudzić się formami, nie należy też łudzić się objawami „życia" młodzieży; młodzież jest zawsze żywa, gdy tylko zostawimy jej swobodę. Co więcej, młodzież z natury zrzesza się i tworzy pewną organiczną wspólnotę. Wszystko to jednak razem nie stanowi jeszcze tej wspólnoty, o którą chodzi Petersenowi. To są tylko czynniki formalne i założenia biologiczne, które nigdy nie zastąpią najważniejszego czynnika wspólnoty, tj. ideowej jej treści. Tej zaś nie ma ani sam Petersen, ani jego szkoła, gdyż nie ma jej w ogóle w środowisku, do którego szkoła jego należy, nie mogą jej też posiadać owe szkółki małowiejskie i wiejskie, które mają na wzór jej powstać. Pod tym względem cała koncepcja Petersena szwankuje: oto chce on stworzyć wspólnotę ogólnoludową, nie mając po temu i sam od siebie nie dając, bo dać nie może, żadnej żywej i realnej podstawy. Wszak jeżeli chce się stworzyć ową wspólnotę, to dlatego właśnie, że jej nie ma. Czy nie jest to kontradykcja? Czy Petersen spodziewa się, że sama idea wspólnoty ogólnoludowej i dostosowana do niej organizacja szkolna zdoła ją wytworzyć rzeczywiście? Tym bardziej, że Petersen nigdzie nawet nie określa bliżej samej treści tej wspólnoty, tak że ostatecznie koncepcja jego wisi nieco w powietrzu. Petersen przeoczył, zdaje się, tę właśnie zasadniczą różnicę między swoim położeniem a położeniem wspomnianych powyżej twórców „szkoły wspólnoty", którzy zakładali je w środowiskach, już tę wspólnotę posiadających. […]

Dalsze braki strukturalne w planie jenajskim, wynikające już poniekąd wprost z owego braku podstawowego, uważny czytelnik sam niewątpliwie dostrzeże. Tu wskażemy jeszcze tylko na najważniejsze z nich, a mianowicie: 1) brak należycie określonego ośrodka ideowego, czyli podstawy wychowawczej w planie naukowym, 2) względny przerost momentu organizacyjnego nad momentem swobody i twórczości lub ściślej, przerost sztucznych, narzuconych

form organizacyjnych nad formami, wytworzonymi organicznie przez samą młodzież, 3) w związku z powyższym momentem charakter wspólnoty raczej zewnętrzny niż wewnętrzny, 4) pewną mechaniczność w łączeniu elementów neopedagogicznych zarówno z sobą, jako też z elementami szkoły starej, a wreszcie 5) problematyczność pewnych ogólnych założeń ideologicznych.

Pozytywne wartości planu jenajskiego

Powyższa krytyka nie znaczy oczywiście, by plan jenajski nie posiadał wielu wartości pozytywnych. Zaliczamy do nich przede wszystkim sam cel jego utworzenia, jako wzoru nowej szkoły, dającej się urzeczywistnić nie w jakichś warunkach szczególnych, lecz takich, jakie istnieją lub mogą istnieć wszędzie; następnie dążenie do zsyntetyzowania w szkole owych czynników, które wymieniliśmy powyżej […] jako szeregi a) i b), oraz stworzenie dla tej syntezy nowych form organizacyjnych, wzgl[ędnie] pewne swoiste złączenie form, już istniejących.

Cel niniejszej pracy

Opis i analiza tej nowej próby pedagogicznej był też celem niniejszej pracy. Celem przede wszystkim naukowym: typologiczny jej zakrój bowiem stanowi swoistą jej cechę i nadaje jej w naszej literaturze, o ile nam wiadomo, charakter pierwszej w tym rodzaju pracy. Praktyczny zaś cel jej nie wymaga szczegółowych objaśnień: jak każda praca tego typu ma ona zaznajomić nasze nauczycielstwo z pewną odrębną i mało jeszcze znaną u nas „postacią indywidualną" szkoły „nowej", w związku zaś z częścią krytyczną służyć ma jako zachęta do prób analogicznych, ale zarazem także jako przestroga przed zbyt pochopnym naśladownictwem. To ostatnie, co prawda, w mniejszym stopniu; idea „wspólnoty" bowiem w jej koncepcji niemieckiej zdaje się mniej odpowiadać psychice polskiej, a tym samym nie posiadać warunków przeszczepienia na grunt szkoły polskiej – oprócz tej formy może, którą w postaci „zrzeszenia" nadaje jej E. Spranger, łącząc organicznie zasadę indywidualną z zasadą społeczną.

Bogdan Nawroczyński

Przedmowa do wydania polskiego[58]

Twórczość pedagogiczna prof. Piotra Petersena poczyna budzić u nas coraz większe zainteresowanie. Przede wszystkim zwróciła na siebie uwagę jego szkoła eksperymentalna przy uniwersytecie w Jenie. Z kolei poczynają zyskiwać sobie czytelników liczne jego prace teoretyczne.

Pierwsze sprawozdanie o szkole jenajskiej umieściła p. Zofia Szybalska w „Ruchu Pedagogicznym" z 1930 r. We dwa lata później p. Józef Mirski wydał pracę pt. *Plan jenajski jako szkoła wspólnoty*. Rok 1933 przyniósł dwie rozprawy p. J. Jędrychowskiej, poświęcone już nie tylko szkole P. Petersena, lecz również jego systemowi pedagogicznemu.

Niniejsze tłumaczenie, dokonane przez p. J. Jędrychowską, w szczęśliwy sposób uzupełnia tamte prace. Czytelnik polski otrzyma w nim od samego twórcy pochodzące wyjaśnienia, z jakich założeń zrodził się plan jenajski, jak wygląda jego urzeczywistnienie, jakie już dał wyniki.

Książka Petersena doczekała się już tłumaczeń na języki: hiszpański, holenderski, bułgarski i szwedzki. Wkrótce mają się ukazać jej przekłady na języki: turecki, serbski, japoński i angielski. Co stanowi tajemnicę jej powodzenia? To przede wszystkim, że ją napisał nie tylko śmiały i utalentowany praktyk szkolny, lecz również głęboki myśliciel. Polot myśli filozoficznej i pedagogicznej łączy się w niej z umiejętnością oddziaływania na ludzi, zbliżania ich do siebie, wytwarzania wśród nich atmosfery moralnej.

W praktyce pedagogicznej Petersena realizują się jego przekonania pedagogiczne i filozoficzne. Nie zależy mu na doskonaleniu samej tylko techniki wychowania i nauczania; nie przywiązuje on szczególnego znaczenia do czynników, działających na człowieka w sposób mechaniczny od zewnątrz. Dążąc do uduchowiania ludzi, wierzy tylko w potęgę duchową, urabiającą wychowanków od wewnątrz.

Taka potęga, jego zdaniem, tkwi we wspólnocie. Toteż idea wspólnoty odgrywa rolę kręgosłupa zarówno w jego teorii wychowania,

[58] [w:] P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan jenajski wolnej powszechnej szkoły ludowej*, tł. J. Jędrychowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934, s. 3–5.

jak praktyce pedagogicznej. Cóż to jest wspólnota? Zgodnie z Tönniesem rozumie przez nią Petersen grupę ludzi zżytych ze sobą i tak silnie związanych węzłami moralnymi, że stanowią jedną całość duchową. Taką grupą jest przede wszystkim rodzina. Taką grupą powinna się stać również i szkoła.

H. Pestalozzi był tym pedagogiem, który, w pełni oceniając niczym niedający się zastąpić wpływ wychowawczy rodziny, usiłował życie szkolne usposobić do życia rodzinnego. Podejmując na nowo tę myśl wielkiego swego poprzednika, stara się Petersen uczynić ze swojej szkoły w Jenie wspólnotę życia i pracy. Podobnie jak w rodzinie, członkami jej są przedstawiciele dwu pokoleń: z jednej strony dzieci, z drugiej – nauczyciele i rodzice. Udział rodziców w życiu szkoły jest jedną z cech planu jenajskiego.

Wytworzyć w grupie społecznej o takim składzie wychowującą atmosferę; poddać jej działaniu dzieci – oto sprawa najważniejsza dla Petersena. Bo też atmosfera moralna wspólnoty jest podstawowym środkiem wychowawczym w całym jego systemie pedagogicznym. Pod jej wpływem rozpoczyna się i odbywa proces, decydujący o życiu kultury. Jest to proces uduchowiania się istot ludzkich, ich humanizacji. On właśnie stanowi istotę wychowania.

Ale wspólnota nie jest tylko środkiem tego procesu: jest ona i jego celem. Dzięki bowiem uduchowieniu jednostka ludzka wrasta w coraz szersze wspólnoty: w swój naród, przez naród w ludzkość, przez ludzkość we wszechbyt metafizyczny, będący u Petersena najwyższą, wszystko obejmującą wspólnotą.

Idea tej Najwyższej Wspólnoty udziela sankcji religijnej tym poruszeniom serc ludzkich, z których powstają wspólnoty rodzinne, przyjacielskie, koleżeńskie, narodowe, ogólnoludzkie. Zharmonizowanie gorącego patriotyzmu z uczuciami ogólnoludzkimi, życzliwości dla człowieka z głębokim zainteresowaniem kulturą – sprawia, że cały sposób myślenia Petersena owiany jest duchem szlachetnego humanizmu. Nie jest to jednak humanizm z początku XIX wieku. Jest to humanizm współczesny. Sam Petersen nazywa go nowym humanizmem.

Im większe spustoszenie w świecie moralnym czyni obecnie odradzające się w różnych postaciach barbarzyństwo, tym bardziej trzeba cenić nowy humanizm Piotra Petersena.

John Alford Stevenson

Kazimierz Sośnicki

Uwagi nad *Metodą projektów w nauczaniu* J[ohna] A[lforda] Stevensona[59]

§ 1. Cel książki[60] i jej budowa

Głównym zadaniem pracy Stevensona jest ustalenie znaczenia wyrazu „projekt". Dotychczas bowiem używano tego terminu w różnych znaczeniach, a czasem nawet bez zrozumienia go, i to skłania autora do podjęcia badań nad tym zagadnieniem. Równocześnie jednak uzyskanie definicji „projektu" ma mu dać możność ocenienia, czy wprowadzenie do nauczania metody projektów daje nową zdobycz dydaktyczną.

To zasadnicze zagadnienie: co to jest projekt? rozpada się u Stevensona na szereg zagadnień podporządkowanych. Można je ująć w trzy grupy: 1. zagadnienia przygotowawcze, prowadzące nas do istotnego określenia projektu; są to zagadnienia ustalenia „sprawdzianów" projektu i przeglądu pojęć pokrewnych projektowi (rozdz. I, ust. II A, B); 2. właściwa definicja projektu (rozdz. I, ust. II C); 3. sprawdzanie tej definicji, obejmujące krytykę innych definicji, stosunek projektu do pewnych innych pojęć dydaktycznych i zastosowanie projektu w szczegółowych tematach nauki.

Te trzy grupy zagadnień wskazują wyraźnie na drogę wstępującą, ascensję, zawartą w zagadnieniach grupy pierwszej, na kulminację zagadnienia, podaną w grupie drugiej i na descensję, którą znajdujemy w grupie trzeciej zagadnień.

Ta zamierzona budowa książki jest rzeczywiście przeprowadzona, chociaż następnie poszczególne jej rozdziały nie zaznaczają tego wyraźnie. W szczególności: od ust. III rozdz. I rozpoczyna się właściwa ascensja zagadnienia, która obejmuje też rozdz. II. Ustępy I, II i III rozdz. III stanowią kulminacyjną część pracy, ustęp zaś IV rozdz. III i rozdz. IV–VIII obejmują zagadnienia descensji.

---

[59] „Oświata i Wychowanie", R. 3: 1931, z. 8, s. 731–759.

[60] J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.

§ 2. Cztery sprawdziany i ich wzajemny stosunek

Dla uzyskania cech pojęcia „projekt" Stevenson wybiera cztery pary „sprawdzianów". Pary te właściwie są możliwymi odpowiedziami na cztery główne zagadnienia dydaktyczne.

Zagadnienia te są następujące:

1. Czy w nauczaniu idzie o rozwój pamięci, czy o rozwój czynności myślenia rozumowego? Stąd zagadnienie: zapamiętywanie wiadomości, czy rozumowanie?

2. Czy nauczanie ma prowadzić do zmiany postępowania, czy tylko do zyskania samych wiadomości? Stąd zagadnienie: zmiana postępowania, czy nabywanie wiadomości dla nich samych?

3. Wśród jakich warunków ma się odbywać nauczanie: czy na podłożu naturalnym, czy sztucznym?

4. Czy należy najpierw zyskać zasady ogólne, a następnie wprawiać się w ich stosowanie, czy też zasady te ma się zdobywać przez działanie i równocześnie z nim? Stąd zagadnienie: pierwszeństwo zasad czy pierwszeństwo zagadnienia?

Te cztery pary sprawdzianów stanowią odpowiedź na cztery zasadnicze zagadnienia dydaktyczne. Uporządkowanie ich jednak u Stevensona nie jest poprawne i dlatego przysłonił on ich właściwe znaczenie jako podstawowych zagadnień dydaktycznych. Bez wyraźnego zaznaczenia ich wzajemnego stosunku do siebie może powstać u czytelnika przekonanie, że są one dobrane dowolnie i że przy ich wyborze kieruje się autor jedynie względem na dalszy ciąg swych rozważań, zmierzających do wyświetlenia różnic między projektem a innymi pokrewnymi formami nauczania. Tymczasem nie są one pierwszym punktem wyjścia i ostateczną podstawą dalszych wywodów, ale dadzą się bez trudności oprzeć na trzech zasadniczych krokach wszelkiego myślenia badawczego. Całość toku czynności i myślenia badawczego da się rozłożyć na trzy zasadnicze stadia, a mianowicie:

1. Muszą zaistnieć czynniki skłaniające do podjęcia myślenia i czynności badania. Są nimi sytuacja istniejąca jako kompleks bodźców zewnętrznych, działających na nas, i wyłonienie się dzięki niej jakiegoś zagadnienia.

2. Właściwe czynności badawcze, na które składają się czynności umysłowe i ruchowe, a więc: zbieranie i poszukiwanie potrzebnych wiadomości, układanie planów, tworzenie hipotez i sprawdzanie ich, próby rozwiązań itp.

3. Rezultat osiągnięty jako skutek własnych czynności badawczych.

Tym trzem stopniom badania odpowiadają trzy stadia dydaktyczne: 1. postawienie zagadnienia, 2. metody rozwiązywania go, które tutaj stają się metodami nauczania i 3. rezultat rozwiązania, będący celem nauki.

Cztery pary sprawdzianów Stevensona są w istocie rzeczy oparte na tych trzech krokach dydaktycznych.

Gdy pytamy, czy nauczanie ma odbywać się na „podłożu naturalnym", czy „sztucznym", pytamy o sposób i warunki wyłonienia się zagadnienia. Idzie tu o to, w jaki sposób zjawia się zagadnienie w umyśle uczącego się, czy wyłania się dzięki pewnym sytuacjom naturalnym, czy w sposób sztuczny jest nam narzucone. Tak więc trzeci sprawdzian Stevensona powinien znaleźć się na pierwszym miejscu, gdyż odnosi się on do warunków powstania zagadnienia.

Sprawdzian czwarty i pierwszy należą do drugiego stadium czynności i myślenia badawczego. Na terenie dydaktycznym zagadnienie metod nauczania rozpada się na dwa różne zagadnienia: a) w jaki sposób należy po raz pierwszy zetknąć ucznia z nową wiadomością lub wywołać u niego nowy pomysł i b) jakim czynnościom umysłowym należy dać przy nauczaniu pierwszeństwo; tutaj w szczególności idzie o funkcje pamięci lub rozumowania. Pierwsze jest zagadnieniem formy nauczania, drugie to zagadnienie o charakterze psychologicznym, odnoszące się do pierwszeństwa jednej z dwóch funkcji intelektualnych.

Pierwszemu z tych zagadnień odpowiada czwarty sprawdzian Stevensona. Pyta on bowiem, skąd ma się wziąć nowa wiedza w umyśle ucznia, czy ma mu ona być podana w formie zasad ogólnych, które potem będzie stosował, czy ma on te zasady samodzielnie wyszukać i odkryć w czasie rozwiązywania zagadnienia.

Sprawdzian pierwszy Stevensona odpowiada zagadnieniu drugiemu, tj. psychologicznemu. Pyta on bowiem, czy w nauczaniu należy dać pierwszeństwo nauce pamięciowej, czy rozumowej.

Trzecie wreszcie zagadnienie dydaktyczne, odnoszące się do rezultatu i celu nauki, znajdziemy w drugim sprawdzianie Stevensona. Pytając, czy mamy przyznać pierwszeństwo zmianie postępowania, czy wiadomościom dla nich samych, pyta Stevenson w istocie o ostateczny cel nauki.

Przekonywamy się tedy, że porządek wyliczenia sprawdzianów u Stevensona powinien być zmieniony. Racjonalna ich kolejność jest

następująca: sprawdzian trzeci, czwarty, pierwszy, drugi. Ta zmiana porządku nie jest tylko czysto zewnętrzna, odnosi się ona bowiem do ich wzajemnego stosunku. Gdy tak zmienimy ich porządek, możemy każdy z nich oprzeć na jednym z trzech kolejnych stadiów uczenia się, przy czym sprawdzian trzeci odpowiada pierwszemu stadium, czwarty i pierwszy stadium drugiemu, a drugi stadium trzeciemu. […]

§ 3. Cechy każdej pary sprawdzianów

Każdy ze sprawdzianów wynika z podwójnej odpowiedzi, którą Stevenson daje na podstawowe pytania dydaktyczne. Stąd, zamiast czterech zagadnień, mamy cztery pary sprawdzianów. Zbadajmy z kolei znaczenie każdej z tych prac.

1. Zagadnienie: zapamiętywanie wiadomości, czy rozumowanie? przeciwstawia sobie funkcje pamięci i funkcje myślenia rozumowego. Przeciwstawienie to nie jest uzasadnione. Nie możemy w praktyce ani oddzielić tych dwóch rodzajów funkcji intelektualnych od siebie, ani uważać je za wykluczające się. Rozumowanie wymaga zapamiętywania, ale też dawna szkoła tzw. pamięciowa, nie była pozbawiona czynności rozumowania. Można tu tylko mówić o różnicach w przewadze nauki pamięciowej nad rozumową i odwrotnie, a nie o wykluczaniu się ich. Właściwie w tej parze sprawdzianów idzie o coś innego niż o przeciwstawienie nauki pamięciowej nauce rozumowej. Przeciwieństwo, o którym tu mowa, jest przeciwieństwem nauki reprodukcyjnej, odtwórczej i nauki produkcyjnej, twórczej. Oczywiście, że przy pierwszej ćwiczy się przede wszystkim pamięć, ale nie tylko ona sama: obok niej wchodzą tu w grę zdolności rozumienia mowy, przedstawiania sobie, a nawet rozumowania, o ile reprodukcja ma za treść pewien tok rozumowania. Przy drugim ćwiczy się przede wszystkim rozumowanie, ale razem z nim też inne funkcje myślenia, a między nimi pamięć. Przeciwstawienie nauki pamięciowej i nauki rozumowej jest tylko powierzchowne; wytwarza ono pozory, jakoby te dwie funkcje umysłowe wzajemnie się nie godziły, a przecież tak nie jest. Istotnym przeciwstawieniem jest przeciwstawienie nauki reprodukcyjnej nauce produkcyjnej. Tutaj nie przeciwstawia się dwóch funkcji umysłowych, ale te dwa sposoby uczenia są wyrazem dwóch przeciwnych ustosunkowań się ucznia do wiedzy, dwóch różnych nastawień całości jego umysłu do niej. Nie idzie teraz już o dwie wyodrębnione funkcje myślowe, ale o dwa zupełnie odmienne sposoby ustosunkowania się całego umysłu i całego myślenia do wiedzy.

Również właściwości nauki opartej na zapamiętywaniu i nauki opartej na rozumowaniu, które wylicza Stevenson, wskazują, że idzie tu właściwie o naukę reprodukcyjną i twórczą. Zapamiętywanie uczy według niego; a) dogmatycznych twierdzeń pamięciowo, b) werbalizmu bez zrozumienia, c) wytwarza nawyk powtarzania bez samodzielności, d) daje duże zewnętrzne efekty doskonałości i szybkości odpowiedzi uczniów. Natomiast nauka oparta na rozumowaniu: a) ćwiczy myślenie funkcjonalne, tj. pojawiające się w sytuacjach problematycznych, niepewnych, wymagających zastanawiania się, b) wymaga od ucznia samodzielności i prowadzi do samouctwa, c) rozwija technikę rozumowania, d) pozornie wygląda na stratę czasu.

Właściwości powyżej wyliczone nie są właściwościami jedynie nauki pamięciowej lub rozumowej, ale dwu różnych typów nauczania, które wprawdzie głównie opierają się na pamięci lub rozumowaniu, bynajmniej jednak do nich się nie ograniczają. Idzie tu widocznie o naukę reprodukcyjną i produkcyjną.

2. Zagadnienie: zmiana postępowania czy też wiadomości dla nich samych? jest przeciwstawieniem między wiedzą bierną a wiedzą czynną jako celami nauczania. Wiedza bierna polega na tym, że uczący się zdobywa znaczną nawet ilość wiadomości, że rozwija swoje zdolności umysłowe, ale wszystkie te nabytki pozostają w jego sferze wewnętrznej. Idee i uzdolnienia, które stały się jego własnością, nie mają tu wpływu na jego działanie. Nie mają one w sobie dość sił motorycznych, aby tym działaniem kierować. Zostają więc w sferze teoretycznej i nie aktualizują się w sferze praktycznej. Wiedza czynna, przeciwnie, nadaje treściom i zdolnościom intelektualnym taki charakter, że stają się one czynnikami wpływającymi na nasze działanie; mają dostateczną siłę motoryczną, aby nim pokierować. Nie wystarczą tutaj same wiadomości i uzdolnienia, trzeba jeszcze zrobić jeden krok naprzód i postąpić do zastosowania ich w działaniu.

Wiedza czynna może zmieniać nasze postępowanie w różnych kierunkach, trzeba więc jakiegoś sprawdzianu, czy ta zmiana jest dodatnia, czy ujemna. Stevenson widzi to kryterium w jej użyteczności praktycznej. Użyteczność ta może mieć na celu dobro jednostki lub ogółu, ale zawsze wiedza ma być tak dobrana co do treści, aby zmieniała nasze postępowanie na użyteczne. Ten utylitaryzm jest tak daleko posunięty, że poczyna on grozić nawet ilościowej stronie wiedzy. „Kto czynność jakąś przeprowadził całkowicie, daje przez to gwarancję, że rozumie jej wyniki" (str. 19). Jest to odwrócenie tego,

co Stevenson wymagał poprzednio. Poprzednio bowiem, według niego, wiedza nie ma pozostać w sferze teoretycznej, ale stać się kierowniczką działania praktycznego. Dokładne rozumienie sprawy jest tu warunkiem działania. Obecnie odwrotnie działanie wskazuje na dokładne rozumienie rzeczy. Widocznie nabywanie wiedzy teraz ma się kierować nie tylko względami na działanie, ale jedynie względami na działanie. Poprzednio szło o to, żeby wiedza nie była bierna, ale kierowała działaniem; nie było przy tym zastrzeżeń, że ma się ona ograniczać tylko do takich treści, które bezpośrednio dla działania mają znaczenie. Teraz zaś odwrócenie wskazuje, że tylko tyle wiedzy wystarczy, ile bezpośrednio dla działania potrzeba. Rodzaj wiedzy jest tu już ograniczony do niezbędności dla działania. Przykład wyjaśni te dwa różne zapatrywania na stosunek wiedzy do działania.

Kto zna konstrukcję aparatu radiowego, wzajemny stosunek jego części składowych i teorię fal elektromagnetycznych, ten posiadł wiedzę, która może dla niego stać się warunkiem należytego posługiwania się aparatem. W zakres jego wiedzy wchodzą elementy bezpośrednio dla jego działania potrzebne, jak wiadomości, które przewody należy ze sobą połączyć, w jaki sposób ustawić tarcze itp., ale oprócz nich także elementy dalsze dla samego działania, jak np. dlaczego takie połączenia czy obroty tarczy należy wykonać. Każdą czynność wykonuje on z pełną świadomością i zrozumieniem praw działania aparatu. Tutaj wprawdzie wiedza jest warunkiem dobrego działania, ale jest ona obszerniejsza i dokładniejsza niż samo działanie w danej chwili wymaga.

Gdy jednak przyjmiemy, że odwrotnie dobre postępowanie wskazuje na dobrą wiedzę, to posługujący się aparatem radiowym wcale nie musi znać konstrukcji i teorii jego funkcjonowania. Wystarczy dla niego tyle wiedzy, ile potrzeba do zręcznego manipulowania wtyczkami i tarczami, gdyż już wtenczas osiągnie pożądany rezultat. Całkowite trafne przeprowadzenie czynności daje gwarancję nabycia minimalnych wiadomości, jeszcze wystarczających dla manipulowania aparatem. Wystarczy tu wiedzieć, jak się coś robi, a zupełnie zbyteczne jest dołączanie jeszcze wiedzy, dlaczego się tak robi.

Położenie nacisku na utylitaryzm wiedzy i na działanie, jako ostateczny cel nauczania, prowadzi Stevensona do ograniczenia wiedzy. Dla niego wystarcza wiedza tylko bezpośrednio związana z działaniem, a dalsze jej elementy, wyjaśniające rację tych bezpośrednio użytecznych elementów, są nadmiarem zbytecznym.

Jakże jednak bardzo zmechanizowaliśmy człowieka, gdybyśmy jego wiedzę ograniczyli do takich bezpośrednio użytecznych elementów! Byłby on wprawną cząstką machiny życiowej i umiałby się trafnie zachować w różnych jej sytuacjach, ale tylko tak długo, dopóki nie zmieniłyby się sytuacje, których rozwiązywania nauczono go w szkole. Gdyby warunki działania jego aparatu radiowego zmieniły się chociaż niewiele, już by nie potrafił się nim posługiwać; w tej nowej sytuacji potrzebne mu są bowiem takie wiadomości, które poprzednio były bezużyteczne, a które w przyszłości mogą się również przydać. Nauka, ograniczająca się do wiedzy bezpośrednio użytecznej, jest za ciasna. Wystarcza ona tylko wtenczas, gdy założymy, że potrafimy ucznia przeprowadzić przez wszystkie sytuacje, które go mogą spotkać i że nie zmienią się one w przyszłości tak bardzo, aby potrzebne było już odmienne jego postępowanie. W istocie jednak, co dziś wydaje się niepotrzebną teorią, może jutro stać się niezastąpionym narzędziem działania praktycznego. Codzienne życie i dzieje nauk dowodnie nas o tym przekonują. Celem nauki szkolnej nie może być utylitaryzm bezpośredni, ale równocześnie nie znaczy to, aby celem tym była wiedza bierna. W istocie jest nim wiedza czynna. Różni się ona od biernej, gdyż ma w sobie siły kierowania w razie potrzeby naszym działaniem, lecz różni się zarazem od wiedzy bezpośrednio utylitarnej, gdyż często obejmuje treści na razie nam zbyteczne, ale mogące się stać niezbędnymi w przyszłości.

Podstawiwszy w miejsce wiedzy czynnej wiedzę bezpośrednio utylitarną, Stevenson konsekwentnie stawia żądanie, aby w projekcie „czynność była przeprowadzona całkowicie". Cóż może znaczyć to żądanie? Chyba tylko jedno: wiedza nie może pozostać w sferze wewnętrznej człowieka, lecz musi przemienić się w czyn. Jak długo nie doprowadzi ona do czynu i to w sobie skończonego, tak długo chyba nie ma jeszcze czynności wykonanej całkowicie. Wiedza musi tu być wyrażona zewnętrznie w czynie i ruchu. Tymczasem wiedza czynna wprawdzie usposabia do użycia jej w praktyce, ale nie mamy z nią złączonego postulatu, aby ta przemiana w ruch musiała zaraz nastąpić. Jest ona czynna w znaczeniu potencjalnym, niekoniecznie w znaczeniu bezpośredniej aktualizacji.

Te rozważania prowadzą nas do następującego wyniku: zamiast przeciwstawienia, podanego przez Stevensona, między „zmianą postępowania" a „wiadomościami dla nich samych", należy wstawić inne przeciwstawienie: „wiedza czynna" czy „wiedza bierna"?

3. Trzecie zagadnienie Stevensona odnosi się do różnicy między „naturalnym" a „sztucznym" podłożem. Naturalność nie jest wszędzie jednoznacznie rozumiana przez Stevensona. Dadzą się tu wyróżnić przynajmniej trzy różne znaczenia tego wyrazu:

a) Idzie o to, „czy zagadnienie, mające być rozwiązane, różni się zasadniczo od tego, jakie spotykamy w życiu poza murami szkolnymi" (str. 20). Idzie tu widocznie o naturalność treści zagadnienia. Jest ono naturalne, gdy co do swej treści jest takie, jakie spotykamy w życiu. Lecz, jak później sam Stevenson przyznaje, ta naturalność treści jest względna: zagadnienie naturalne dla specjalisty, może być sztuczne dla przeciętnego ogółu (str. 22).

b) „Jeżeli rozwiązywanie zagadnienia postępuje tą samą drogą, co w życiu, wówczas ma ono podłoże naturalne". Tutaj idzie znów o sposób rozwiązywania zagadnienia, a nie o jego treść, jak poprzednio. Aby podłoże było naturalne, metoda rozwiązywania ma być taka, jaką byśmy stosowali w codziennym życiu. Lecz jakąż to metodę stosujemy w życiu? Czym różni się ona od sztucznej, a więc stosowanej np. przez badacza w pracowni? Na te zagadnienia nie znajdujemy odpowiedzi. Której z nich należy przyznać pierwszeństwo? A może właśnie w życiu, chcąc ulepszyć nasz sposób rozwiązywania zagadnień codziennych, pragniemy wzorować się na „sztucznej" metodzie badacza?

c) „Zagadnienia rozwiązywane w szkole w tym samym celu i z tych samych pobudek, jakie skłaniają do rozwiązywania ich poza szkołą, mają podłoże naturalne". Tu jest nowe znaczenie naturalnego podłoża. Idzie o naturalność motywów, sprowadzających zagadnienie. To znaczenie terminu „naturalność" jest dla Stevensona najistotniejsze. Lecz i tu spotykamy niejasności: czym się różnią motywy „sztuczne" od „naturalnych"? Zdaje się, że myśli on o naturalnym powstawaniu sytuacji i naturalności potrzeb, które w nas pewne zagadnienia wzbudzają. Lecz chcąc ocenić, czy potrzeby wywołane przez sytuacje są naturalne, czy nie musimy oprzeć się na subiektywnym poczuciu danej jednostki. Potrzeby, wzbudzone przez pewną sytuację, mogą być dla kogoś zupełnie naturalne, ktoś inny natomiast uzna je za nienaturalne. Obiektywnego rozgraniczenia między naturalnością a sztucznością brak tu także.

Właściwie, mówiąc o naturalności lub sztuczności podłoża dla zagadnień nauki, nie myślimy ani o treści tych zagadnień, ani

o sposobie ich rozwiązywania lub o motywach i potrzebach, skłaniających nas do postawienia i rozwiązywania zagadnienia, ale o pewnych właściwościach sytuacji, w których zagadnienie się zjawia. Sytuację nazwiemy naturalną, gdy zjawi się ona w praktycznym, potocznym naszym życiu. Sytuację uważamy za sztuczną, gdy wysuwa ją zwykła nauka szkolna. Są tu właściwie przeciwstawione: sytuacja wysunięta przez praktykę życiową i sytuacja wysunięta przez naukę szkolną. Można podać przynajmniej niektóre z cech, które je od siebie odróżniają. Najważniejsze z nich są następujące:

1) Sytuacje naturalne, wysuwane przez praktyczne życie i stwarzające dla nas pewne zagadnienia, są złożone. W ich skład wchodzą przedmioty, zjawiska i stosunki, należące do różnych dziedzin nauki. Sytuacja, wymagająca urządzenia ogrodu dookoła domu, zawiera w sobie różne elementy, należące do dziedziny chemii, botaniki, biologii, geometrii, rachunków, rysunków itd. Te elementy występują łącznie i stanowią jedną całość. Treść elementów każdej sytuacji naturalnej wkracza w kilka przedmiotów szkolnych. Natomiast sytuacje sztuczne, szkolne, łączą w całość treści jednorodne, należące do tego samego przedmiotu nauki. Dokonano tu wyboru pewnych tylko treści pokrewnych sobie, bez względu na to, czy one w tym połączeniu występują w życiu, czy nie.

2) Sytuacje naturalne łączą swoje elementy na zasadzie rzeczywistości. Rzeczywistość jest tu źródłem i podstawą, na której te różne elementy znajdują swe wzajemne ustosunkowanie. O zjawieniu się ich decydują realne warunki, określające ich byt, a razem z nim ich wzajemny stosunek do siebie. Sytuacje sztuczne opierają połączenie elementów na występujących w nich stosunkach logicznych. Logiczne związki między nimi decydują o ich zjawieniu się na podłożu szkolnym. Realne istnienie jest przy tym czymś zupełnie drugorzędnym.

3) Sytuacje naturalne są wtenczas rozwiązane, gdy cel przez nią wytknięty jest realnie, w rzeczywistości osiągnięty. Tymczasem sytuacje sztuczne zadowalają się rozwiązaniem pomyślanym. Pierwsze zaczynają się od rzeczywistości i uchodzą w niej, drugie zaczynają się w myślach i na nich kończą.

Porównując te właściwości sytuacji naturalnych i sztucznych ze sobą, dochodzimy do przekonania, że pierwsze zachodzą w świecie rzeczywistym, drugie w świecie myśli. Przeciwieństwo podłoża

naturalnego i sztucznego jest właściwie przeciwieństwem dwóch światów: świata rzeczywistości i świata myśli.

4. Czwarte zagadnienie przeciwstawia sobie: pierwszeństwo zagadnienia i pierwszeństwo zasad. „Pierwszeństwo", o którym tu mowa, znów może mieć różne znaczenie. Na pierwszy rzut oka może się zdawać, że idzie tylko o pierwszeństwo czasowe: wtenczas postawienie zagadnienia musiałoby wyprzedzać zyskanie zasad, albo też podanie zasad szłoby przed wyłonieniem się zagadnienia. Lecz z tym czasowym znaczeniem pierwszeństwa są jeszcze u Stevensona połączone inne właściwości. W szczególności z pierwszeństwem zasad jest związana systematyczność ich układu, z pierwszeństwem zaś zagadnień – okolicznościowość zasad potrzebnych dla ich rozwiązania. I właśnie tę okolicznościowość w wyłanianiu się zasad w miarę rozwiązywania zagadnienia i w miarę ich potrzeby szczególnie podkreśla Stevenson. Nie idzie mu więc o samo pierwszeństwo czasowe zagadnień, ale raczej o okoliczność zjawiania się zasad. Pierwszeństwo zagadnień, rozumiane w ten ostatni sposób, nabiera u Stevensona jeszcze innego znaczenia: najpierw ma się uczeń zaznajomić z faktami, a dopiero potem na ich podstawie z ogólną zasadą, hipotezą lub teorią. Idzie mu tu wyraźnie o indukcyjny tok nauczania, który przeciwstawia tokowi dedukcyjnemu. Tak więc w pojęciu pierwszeństwa mieści się u Stevensona zarówno pewien porządek czasowy, jak też przeciwstawienie nauki systematycznej nauce okolicznościowej i nauki dedukcyjnej nauce indukcyjnej.

Z powyższego przeglądu przeciwstawień sprawdzianów Stevensona wynika, że nie są one u niego zupełnie jasne. Wieloznaczność lub przesunięcie znaczeń w jego parach sprawdzianów nie jest też bez wpływu na dalsze jego rozważania.

Stevenson, przedstawiwszy tak pary sprawdzianów, przyznaje projektowi następujące właściwości: 1. rozumowanie, 2. zmiana postępowania, 3. naturalne podłoże i 4. pierwszeństwo zagadnienia. Właściwie już tutaj jego definicja projektu jest utworzona.

§ 4. Pojęcia pokrewne projektowi

Poprzednio starał się Stevenson dotrzeć do pojęcia projektu, rozpatrując cztery zasadnicze pojęcia dydaktyczne. Jest to postępowanie, które by można nazwać „z góry". Wysunąwszy bowiem cztery pary przeciwnych odpowiedzi na te cztery zasadnicze zagadnienia

dydaktyczne, zarazem znajduje on cechy, które projekt posiadać musi. O wyborze tych cech decyduje pewne z góry powzięte zapatrywanie na funkcje nauczania. Cechy projektu powstają więc tą drogą, że z możliwych przeciwstawnych rozwiązań podstawowych zagadnień dydaktycznych wybieramy pewne rozwiązania i czynimy je podstawą nauczania systemem projektów. Cechy projektu są więc wyprowadzone z głównych zagadnień dydaktycznych i pewnych na nie odpowiedzi.

Z kolei Stevenson przystępuje do tego samego zadania jak gdyby „od dołu". Zebrawszy z podręczników szkolnych terminy wskazujące na różne sposoby nauczania, układa je w pewne grupy i bada, co one mają wspólnego i czym się różnią od pojęcia projektu. W ten sposób projekt, określony poprzednio na podstawie „z góry" uzyskanych cech, jest teraz zestawiony z pojęciami pokrewnymi mu. Okazuje się przy tym, że żadna z grup tych pojęć nie posiada wszystkich cech projektu. […]

Należy zaznaczyć, że Stevenson nie zawsze wypowiada się wyraźnie co do posiadania lub nieposiadania cech przez odnośną grupę. Słowa: „raczej, często, może", zjawiające się tutaj, ciągle wskazują na pewne niezdecydowanie. Trudności w tej decyzji pochodzą zaś stąd, że najpierw trzeba było podane pojęcia ściśle od siebie oddzielić i określić, co Stevenson wprawdzie robi, lecz dość powierzchownie. Dla przykładu, że tak jest, przypatrzmy się jego podziałowi grupy 1. (pytania) i znaczeniu grupy 2. (tematy).

Pytania dzieli on na cztery grupy: szczegółowe, tematowe, pamięciowe i rozumowe. Jest to podział mętny: dwie pierwsze grupy są zależne od treści odpowiedzi, mianowicie od złożoności tej treści; pytania szczegółowe wymagają odpowiedzi możliwie prostej, niezłożonej, pytania zaś tematowe dotyczą nawet bardzo złożonej odpowiedzi; są to pytania, które zwykle nazywamy syntetycznymi. Podział zaś na pytania rozumowe i pamięciowe jest podziałem opartym na różnicy funkcji umysłowych, których wymagają dawane na nie odpowiedzi. W podziale więc na cztery rodzaje pytań pomieszano tu dwie odmienne zasady podziału: treść odpowiedzi i funkcje myślowe. Właściwie mamy tu dwa oddzielne podziały, które można ze sobą skrzyżować i wtenczas otrzymalibyśmy następujące rodzaje pytań: a) szczegółowe – pamięciowe, b) szczegółowe – rozumowe, c) tematy – pamięciowe, d) tematy – rozumowe.

W grupie 2. pojęcie „tematy" właściwie nie różni się od pytań „tematowych". Różnicę między nimi stanowi tylko zewnętrzna ich strona: przy pytaniu tematowym zagadnienie jest sformułowane w zdaniu pytającym, przy temacie zaś w zdaniu kategorycznym lub w tytule – bezzdaniowym. Treść, o którą idzie, może być w obu wypadkach ta sama, niezależna od sformułowania nagłówka. Mimo to pytania tematowe są uważane za takie, które wymagają pierwszeństwa zagadnienia, podczas gdy tematowi całkowicie się tej cechy odmawia. Cały ten rozdział jest pełen nieścisłości pojęciowych i ogólników, gdyż niepodobna w nim było zanalizować dokładnie tak wielu wyliczonych pojęć i tak bardzo różnorodnych.

§ 5. Definicja projektu

Po tych rozważaniach, które określiliśmy jako ascencyjne (zob. § 1), przystępuje Stevenson do sformułowania właściwej definicji projektu. Brzmi ona: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu, wypełniona całkowicie, a przeprowadzona na swoim naturalnym podłożu".

Ta definicja uważa przede wszystkim projekt za „czynność". Nie jest projekt tutaj metodą nauczania, ale czynnością, jednym z rodzajów czynności człowieka. Lecz w dalszym ciągu wyraża się Stevenson w taki sposób i podaje takie przykłady projektów, że widoczne jest, iż nie idzie o czynności pozaszkolne, ale czynności użyte jako środek kształcenia. Definicję tę trzeba uzupełnić w tym kierunku, że właściwym celem czynności, będących projektem, są funkcje dydaktyczne, że ma on charakter metody nauczania.

Ponadto w definicji tej nie spotykamy wyraźnie wymienionego sprawdzianu pierwszego, żądającego pierwszeństwa rozumowania przed pamięciowym opanowaniem wiedzy. Dowiadujemy się dalej, że jednak ta cecha jest zawarta w wymaganiu, aby projekt miał źródło w zagadnieniu o charakterze problematycznym. Wynikałoby stąd, że cecha projektu, wymagająca rozumowania, nie jest cechą pierwotną, ale pochodną, zawartą w sprawdzianie czwartym, który żąda pierwszeństwa zagadnienia.

W podanej definicji występuje wyraźnie żądanie wypełnienia czynności całkowicie. Cecha ta występuje pierwotnie w sprawdzianie 2, żądającym zmiany postępowania. Widzieliśmy, że tylko pewne znaczenie zmiany postępowania wymaga całkowicie wypełnionej

czynności. Jeżeli pojęcie zmiany postępowania, jako celu nauczania, będziemy rozumieli w znaczeniu nauki czynnej, wytwarzającej uzdolnienie do praktycznego użycia wiedzy teoretycznej, to wymaganie całkowicie wypełnionej czynności nie jest konieczne. Ta właśnie okoliczność, że Stevenson przedstawia w miejsce „nauki czynnej" pojęcie „całkowicie wypełnionej czynności" doprowadziła go do innego określenia pojęcia czynności niż zwyczajne. Z początku czynność jest również dla niego działaniem ruchowym, którym kieruje i które organizuje nasza świadomość. Później jednak za czynność uważa on czystą czynność intelektualną, której towarzyszy poczucie wyniku, a więc przy której jesteśmy świadomi celu myślenia (str. 48/9). Spotykamy się zatem obecnie z wyraźnym uznaniem „nauki czynnej". Ona właśnie może bowiem poprzestać na samych czynnościach intelektualnych i uważać swą rolę za spełnioną, gdy doprowadzi ucznia do osiągnięcia celu myślowego, niewyrażonego na zewnątrz w czynnościach ruchowych. Stevenson znalazł się tu w trudnym położeniu: albo musi zrezygnować z żądania, żeby czynność była wypełniona całkowicie, tj. doprowadzona do zewnętrznych wyników ruchowych, a wtenczas podważa sam zasadę zmiany postępowania rozumianą w znaczeniu bezpośredniego utylitaryzmu, albo też musi przyjąć tę zasadę, a wtenczas nie ma w jego systemie miejsca na projekt intelektualny (str. 95), który nie posługuje się czynnościami ruchowymi.

Wreszcie w jego definicji projektu znajdujemy wymaganie „naturalnego podłoża" dla powstawania zagadnień. Podobnie, jak poprzednio, Stevenson nie określa, co to jest owo naturalne podłoże. Znajdujemy tu tylko wzmiankę, że to pojęcie jest trudne do określenia, a zamiast jego cech podane są przykłady, z których można się domyślać, o co idzie. Pojęcie to jednak, jak widzieliśmy poprzednio, da się scharakteryzować za pomocą pewnych cech (zob. § 3, ust. 3). Następstwem takiego rozumienia podłoża naturalnego, jak poprzednio przedstawiono, jest to, że istotną cechą metody projektów jest zniesienie odrębności przedmiotów nauki. Nauczanie, wychodzące z sytuacji realnej, w której złączone są elementy rzeczywiście istniejące, ale należące do różnych nauk szczegółowych, nauczanie, które ma tę sytuację celowo rozwiązać, nie może być nauczaniem, opierającym się na rozróżnieniu poszczególnych przedmiotów nauki. Wiadomości, należące do różnych przedmiotów, są tutaj konieczne dla rozwiązania całej danej sytuacji. Związek między wiadomościami

nie opiera się na pokrewieństwie ich treści, ale na celowości. Istotą tedy projektu jest zniesienie odrębności przedmiotów: projekt i „naturalność" sytuacji, w której on powstaje, tym się właśnie różni od „sztuczności" nauki szkolnej, że porzuca logiczne i myślowe uporządkowanie wiedzy według treści, wymagające oderwania poszczególnych wiadomości od rzeczywistej realności świata i pragnie uczyć ich w tym porządku i w takim ugrupowaniu, jakie nasuwa ta rzeczywista realność. Celowość rozwiązania realnej sytuacji łączy te wiadomości ze sobą, a nie logiczne stosunki, zachodzące między ich treściami.

Lecz są stąd konsekwencje: projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami nauki. Stevenson zaś twierdzi inaczej: na str. 141 czytamy w tytule, że „projekty nie muszą się krzyżować z przedmiotami nauki", lecz zaraz to twierdzenie jest osłabione zdaniem, że od krzyżowania się z wieloma przedmiotami nie należy „skuteczność" tej metody. A przecież nie idzie tu o skuteczność tej czy innej metody, ale o to, czy metoda, nieuwzględniająca krzyżowania się przedmiotów, jest lub nie jest projektem. Również projekt, podany jako przykład: „Instalacja dzwonków elektrycznych", ma rzekomo nie wykraczać poza jeden przedmiot nauki – fizykę. Istotnie tak nie jest, bo jest to właśnie przykład łączący wiadomości różnych przedmiotów, jak geometrii (znalezienie najkrótszych połączeń), arytmetyki (obliczenie ilości drutu, kosztów itp.), chemii itd.

Że projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami, wynika też z wymagań Stevensona, które stawia programom szkolnym (str. 137). Wymagając, aby „drugorzędne" przedmioty współdziałały z „pierwszorzędnymi", aby pierwszorzędnym, tj. tym, które uważamy za najważniejsze, były przyporządkowane drugorzędne, aby między nimi zaistniał funkcjonalny związek, korelacja, – Stevenson wskazuje pośrednio na konieczność krzyżowania się przedmiotów. Bez tego krzyżowania byłoby tylko „zestawienie niezależnych od siebie przedmiotów", a więc sztuczność nauki.

Lecz jeżeli projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami nauki, musi on być złożony. Krzyżowanie się wymaga posługiwania się wieloma treściami różnorakimi. Nie może zatem istnieć projekt prosty, jak twierdzi Stevenson (str. 103/4). Tutaj także, podzieliwszy projekty na proste i złożone, Stevenson zaraz ogranicza to przeciwstawienie. Właściwie nie ma dla niego bezwzględnej prostoty projektu,

jest tylko prostota i złożoność względna: idzie jedynie o „stopień złożoności" (str. 105). Również przykłady projektów prostych, podane przez Stevensona, wskazują tylko na mniejszy stopień złożoności. Fakt, że mogą istnieć projekty „podrzędne", wchodzące w skład projektów „nadrzędnych", także nie przesądza nic o ich złożoności. Podrzędne bowiem nie tylko mogą być złożone, ale w rzeczywistości są nimi. Wprawdzie projekt możemy rozłożyć na poszczególne, proste elementy, ale elementy te same dla siebie nie są już projektami. Są one sztucznie wyłączone z całości, a więc oderwane od naturalnego podłoża. Użyte same dla siebie, jako środek dydaktyczny, tracą cechy projektu.

Ta właściwość projektu, że zaciera się w nim odrębność przedmiotów nauki, odnosi się do treści nauczania. Początkowo właściwość ta jest złączona tylko z sytuacją, z której wyłania się zagadnienie. Ponieważ jednak zagadnienie ma równocześnie wpływ na treść, która jest dla niego rozwiązaniem, więc połączenie elementów sytuacji, należących do różnych przedmiotów nauki, przenosi się też na samą treść nauczania.

Prócz tej zasadniczej właściwości metoda projektów ma jeszcze inne, które dotyczą sposobu, metody nauczania. Metodę tę określają sprawdziany 4 i 1. Poprzednio poznaliśmy właściwe znaczenie tych sprawdzianów; idzie w sprawdzianie czwartym o naukę okolicznościową, przeciwstawioną nauce systematycznej – czego zresztą wymaga także postulat zniesienia odrębności przedmiotów – i o tok indukcyjny, przechodzący od szczegółów do ogółu. W sprawdzianie zaś pierwszym idzie o to, żeby nauka miała charakter twórczy, produkcyjny. Lecz metoda nauczania, oparta na tych postulatach, ma wszystkie cechy uczenia się naturalnego, tj. takiego, przy pomocy jakiego uczymy się w życiu. Pojęcie uczenia się naturalnego przedstawia nam Stevenson raz jako pracę badacza naukowego (str. 77), drugi raz jako uczenie się potoczne człowieka, który w praktycznym życiu działa na nowym dla siebie terenie (str. 82–86). W przedstawieniu tym jest podkreślona przede wszystkim cecha twórczości myślowej. Nie tak wielkie znaczenie mają tu inne właściwości, a więc okolicznościowość i indukcyjny tok nauki, jak samodzielny pomysł, oryginalny a trafny plan pracy, dowcipne wyszukanie środków realizowania go, sprawdzanie pomysłów i próby wykazujące żywy sposób myślenia, a więc twórcze czynności badania i poszukiwania.

Czynności te mają doprowadzić do rozwiązania sytuacji i uzyskania zasady ogólnej. Mamy tu do czynienia z typową metodą heurystyczną z podkreśleniem samodzielności poszukiwań.

Prócz tych własności ma metoda projektów jeszcze jedną: jej rezultatem ma być wiedza czynna, usposabiająca uczącego się do postępowania praktycznego zgodnie ze zdobytą teorią.

Okazuje się zatem, że określenie projektu przez Stevensona wymaga pewnych poprawek. W miejsce jego definicji należy podstawić inną, a mianowicie: Projektem nazywamy taką metodę nauczania, która, znosząc odrębność przedmiotów szkolnych, wychodzi od realnych sytuacji złożonych; sytuację tę ma uczeń rozwiązać samodzielnie drogą heurezy twórczej, a rezultatem tego postępowania ma być wiedza czynna, usposabiająca do stosowania jej w praktycznym życiu.

Definicja ta jest wprawdzie bliska określeniu Stevensona, a jednak różna od niego. Wymaga ona, aby projekt był złożony i oparty na realnej rzeczywistości, i przez ten postulat oddziela go od innych pomysłów zniesienia odrębności przedmiotów, wyrażonych w różnych kierunkach tzw. nauki całostkowej. Wymaga ona ponadto, aby stosować metody naturalnego uczenia się o charakterze twórczym, pozbawia projekt charakteru bezpośredniego utylitaryzmu i mieści w sobie bez trudności zarówno projekt wymagający czynności ruchowych, jak projekt intelektualny.

§ 6. Sprawdzanie definicji

Ustaliwszy definicję projektu, Stevenson przystępuje do części descensyjnej swej pracy (zob. § 1). Obejmuje ona trzy etapy: krytykę dotychczasowych definicji projektu, stosunek projektu do innych zajęć dydaktycznych i zastosowanie metody projektów w nauczaniu.

Dotychczasowe definicje projektu grupuje Stevenson według specjalności nauczycieli, którzy te definicje postawili. Są tu więc omawiane definicje pochodzące od nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, rolniczych, przyrodoznawstwa, nauczycieli szkół zawodowych, języka angielskiego, szkół elementarnych. Ugrupowanie takie, oczywiście, jest całkowicie sztuczne i nic nie ma wspólnego z właściwościami podanych definicji. Równie dobrze można by je zestawić np. według alfabetu nazwisk ich autorów lub według miast, z których pochodzą, ułożonych według liczby mieszkańców.

Tymczasem podane definicje wykazują pewne pokrewieństwa i różnice i według nich należało je ułożyć i porównać ze sobą i z własnym określeniem projektu. Tak np. jedne kładą nacisk przede wszystkim na to, że projekt jest pewnego rodzaju czynnością, pracą, inne raczej na stronę myślową nim objętą, inne na koncentrację wiedzy. Ponadto przeprowadzenie krytyki tych definicji ogranicza się u Stevensona właściwie do porównania ich z własnym określeniem i zbadania, czy i w jakim stopniu uwzględniają one jego cztery sprawdziany. Zamiast wykazać, że właściwości w nich podane nie odpowiadają właściwościom tego, co nazywamy zwyczajnie projektem, Stevenson okazuje nam, o ile są one zgodne z jego definicją projektu.

Po tej krytyce innych definicji Stevenson zestawia ze swoim pojęciem projektu niektóre pojęcia dydaktyczne, a na pierwszym miejscu pojęcie zagadnienia. Zagadnienie, według Stevensona, wchodzi wprawdzie w skład projektu, ale projekt tym się różni od niego, że zagadnienie zbyt akcentuje intelektualistyczną stronę pracy szkolnej i nie wymaga naturalnego podłoża. Projekt natomiast podkreśla czynność i jej przeprowadzenie całkowicie oraz naturalne podłoże. Już poprzednio Stevenson starał się wykazać, że zagadnienie nie posiada wszystkich cech, wymaganych od projektu (str. 36). Teraz zajmuje się ponownie pojęciem zagadnienia i stara się ustalić typy zagadnień i zestawić je z typami projektów. Znajdujemy tu podział projektów na projekty oparte na pracy ręcznej i projekty intelektualne. Wiemy już, że podział ten jest u Stevensona związany z niewłaściwym pojmowaniem czynności. Znajdujemy tu też podział zagadnień na pojedyncze i wielokrotne i analogiczny podział projektów na proste i złożone. Terminów „pojedynczy" i „prosty", „wielokrotny" i „złożony" używa Stevenson bez różnicy, a jednak przykłady, które podaje, wskazują na potrzebę ważnych rozróżnień.

Gdy mówimy, że zagadnienie jest proste lub złożone, możemy myśleć o dwóch różnych sprawach: o sformułowaniu samego zagadnienia lub też o odpowiedzi, jakiej na nie oczekujemy. Stąd zagadnienie sformułowane w sposób „prosty", np.: „co spowodowało wybuch wojny?" może wymagać złożonej odpowiedzi, ale też odwrotnie, zagadnienie mające sformułowanie złożone np.: „czym jest Warszawa dla Polski, Paryż dla Francji, Londyn dla Anglii?" może wymagać odpowiedzi „prostej": jest stolicą. Przykłady Stevensona (str. 99) wskazują, że nie rozróżnia on między „prostością" a „złożonością"

odpowiedzi, a „prostością" lub „złożonością" samego zagadnienia. Inaczej jest, gdy idzie o projekty; tutaj mamy już wyraźnie do czynienia ze złożonością lub prostością czynności potrzebnych dla rozwinięcia projektu. Okazuje się jednak, że ta prostość jest względna, co nas skłania do odgraniczenia się tylko do projektów złożonych.

Rozdział o „implikacjach metody projektów" rozpatruje stosunek projektów do procesów psychicznych, którym one sprzyjają. Pobudza więc projekt zainteresowanie, a źródła dla intensywniejszego zainteresowania dopatruje się Stevenson w następujących momentach: a) wzrasta ono przez to, że każdy element składowy jest tu związany z innymi w jeden łańcuch, b) że projekt znajduje oddźwięk w przeżyciach wewnętrznych uczącego się, c) że łączy w sobie wielorakość celów, a więc prócz celów teoretycznych i naukowych uwzględnia także cele praktyczne i d) że stwarza realność nauki, gdyż jest jakby powtarzaniem życia „na małą skalę". To pojęcie odtwarzania realności życia na małą skalę, które Stevenson czerpie z obcej pracy jako cytat (str. 114), nie jest dość jasne. Dotychczasowe pojmowanie projektu wymagało jego pełnej realności, takiej, jaką ma podobna czynność w życiu. Teraz ta pełność jest ograniczona przez dodatek: „na małą skalę". Może to pomniejszenie skali realności odnosić się do różnych stron: może tu iść o pomniejszenie w ilościowych wymiarach; wtenczas wszystkie elementy składowe są zachowane jako realne, ale każdy z nich jest wykonany jakby w pomniejszonej ilościowo skali; może tu też iść o to, że pewne elementy projektu nie mają pełnej realności; są one zastąpione czymś, co ją naśladuje, są zrobione „na niby", raczej jako fikcyjne niż na serio, jak w życiu; może też iść o to, aby pewne z nich w ogóle opuścić i całość w ten sposób uprościć, zachowując z realności życia tylko niektóre składniki dostępne dla szkoły. W każdym razie przyjęcie, że projekt może być odtworzeniem życia na małą skalę jest zarazem naruszeniem sprawdzianu naturalności podłoża.

Ustęp badający stosunek projektu do myślenia (str. 115 i nast.) wykazuje, jak poprzednio przedstawiono, że idzie w projekcie głównie o myślenie badawcze, twórcze. Stevenson zdaje sobie też sprawę z tego, że projekt nie zawsze przyczynia się dostatecznie dla wytwarzania nawyków; widzi on w zogniskowaniu uwagi (str. 123), które jest skutkiem nauczania według metody projektów, ważny środek pomocniczy dla wytworzenia nawyków, ale zarazem możemy

wątpić, czy samo intensywne skupienie uwagi do tego celu wystarcza. Nie ma bowiem nawyku bez powtarzania, a projekt nie stwarza dla powtarzania wystarczających warunków. Stąd to Stevenson żąda wprowadzenia specjalnych projektów, które przede wszystkim mają wytworzyć nawyki. Czy jednak tego rodzaju ćwiczenia są jeszcze projektami – można wątpić; chyba nie spełniają one, jak wszystkie ćwiczenia, czterech sprawdzianów projektu (zob. § 4, tabela p. 3 i 4 na str. 744).

Badając wreszcie stosunek projektu do czynności, posługuje się znów Stevenson tym terminem w znaczeniu czynności ruchowej; mówi się tu przede wszystkim o tym, że nie wystarczy wiedzieć, jak się coś robi, ale trzeba opanować samą technikę roboty, a więc idzie wyraźnie o technikę czynności ruchowych. Przypomnijmy, że poprzednio dla Stevensona „czynność" miała szersze znaczenie, które doprowadziło go do rozróżnienia projektów ruchowych i intelektualnych.

Również rozdział (str. 129 i nast.) o stosunku projektu do tworzenia programów szkolnych rzuca pewne światło na pojęcie projektu. Występuje tutaj przede wszystkim zagadnienie krzyżowania się projektów z różnymi przedmiotami, poprzednio już omawiane. Ponadto Stevenson żąda „naukowej" metody układania programów. Polega ona, według niego, na tym, że ustala się najpierw zasadnicze fakty, zasady, działania, konieczne dla życia i układa się je w dwojaki sposób: albo według logicznego ich porządku, albo w taką ilość i w takie odmiany projektów, które by je wszystkie wyczerpywały. Stevenson, oczywiście, pragnie zarzucić metodę logicznego układania materiału nauki, a wprowadzić projekty. Układ jego w projekty ma tę wyższość, że w nim materiał naukowy występuje w związkach funkcjonalnych, gdyż wtedy uświadamia się uczniowi wartość zyskanych wiadomości dla życia.

Tę przewagę jednak programu opartego na projektach nad programem ułożonym według zasad logicznych naruszają inne rozważania:

a) Wyłania się trudność ujęcia w projekty wszystkich wyznaczonych, jako koniecznych dla życia faktów, zasad, wiadomości lub działań. Stąd w projektach przytoczonych przez Stevensona spotykamy sztuczne rozszerzanie właściwej treści projektu i dołączenie do niego takich elementów, które właściwie są danemu tematowi obce. Tak np. projekt urządzenia ogródka domowego (str. 135) obejmuje

jako główne cele: naukę mierzenia powierzchni, naukę dobrej dykcji w mowie i czytaniu, włączenie opowiadania historyjek i śpiewanie pieśni. Są to doczepki do właściwego projektu, które wcale nie wpływają na lepsze urządzenie ogródka. Takie dodatkowe, zewnętrznie tylko złączone z projektem treści, spotykamy w bardzo wielu przykładach projektów, podanych przez Stevensona.

b) Program nauki, zbudowany na projektach, wymaga dla uporządkowania wiadomości jeszcze na końcu ujęcia je w systematyczny, logicznie zbudowany ich przegląd. Przyznaje to sam Stevenson (str. 143/4). Często też spotykamy się z przykładami projektów, które muszą być poprzedzone systematyczną nauką wstępną z dziedziny pewnego przedmiotu nauczania, np. projekt sporządzania proszku do pieczywa poprzedza sześciotygodniowe ćwiczenia z chemii elementarnej.

c) Projekty, które można w szkole przerobić, nie wyczerpują wszystkich możliwych sytuacji życiowych; stąd uczeń w przyszłości znajdzie się w sytuacjach, w których wprawdzie potrzebne mu były elementy zdobyte w kilku różnych projektach, lecz teraz te elementy będą występowały w innych kombinacjach niż te, w których je poznał. Przypuśćmy, że uczeń przeszedł trzy projekty: I. o elementach a, b, c, d; II. o elementach e, f, g, h i III. O elementach j, k. l. m. Obecnie nowa sytuacja wymaga połączenia elementów: a, f, l. Aby ono stało się możliwe, musi umysł ucznia najpierw wyłączyć potrzebne teraz elementy z pierwotnych projektów I, II, III i na nowo je ze sobą złączyć. W takim razie mamy tu do czynienia z czymś, co również spotykamy przy zwykłym, logicznym ułożeniu materiału naukowego. Potrzebne w danej chwili elementy trzeba tam także wyłączać ze związku, w jakim znajdują się w poszczególnych przedmiotach nauki, a więc np. w geografii, rachunkach, chemii itd. i stworzyć z nich nowe, celowe całości. Wtenczas nawet program, oparty na logicznym ułożeniu materiału, ma pewną wyższość nad projektami: z góry przygotowuje on bowiem ucznia do tego, że układ jego treści jest logiczny, dokonany według pokrewieństwa treści, a nie według zespołów znajdywanych w życiu; przez to nastawia się jego umysł na łatwiejsze odkrywanie poszczególnych elementów od całego logicznego systemu materiału i na tworzenie nowych, życiowych i praktycznych połączeń. Tymczasem projekty, jako oparte na realności życia, eliminują tę przestrogę i nie zwracają uwagi na to, że połączenie treści w nich występujących

musi zostać rozdzielone w innych sytuacjach. W ten sposób mogą one łatwo łudzić ucznia swą życzliwością i prowadzić go do tego, żeby, kierując się elementami często drugorzędnymi, ale za to wyraźnie mu się narzucającymi, naśladował bezkrytycznie poprzednio wyuczone rozwiązania sytuacji, w których te elementy występowały. Taką też skłonność spotykamy często u ludzi, którzy całe swoje wykształcenie czerpali z praktyki życiowej i u nich widzimy wyraźnie to niebezpieczeństwo mechanicznego naśladowania poprzedniego swego postępowania, chociaż główne warunki działania teraz się zupełnie zmieniły. Projekt więc wtedy, zamiast lepiej przygotować do trafniejszego przystosowania się zależnie od zmiany sytuacji, może działać ujemnie.

§ 7. Zastosowanie projektów

Szczególniejsze rozważania nasuwają przykłady projektów, przytoczone przez Stevensona. Jest ich wiele z różnych dziedzin i o różnym charakterze. Często przy nich nasuwają się jednak wątpliwości, czy istotnie spełniają one wszystkie sprawdziany projektów, których wymagał Stevenson poprzednio. Znajdziemy tu projekty, dla których rozwiązania trzeba studiów w podręcznikach, czasopismach lub encyklopediach, a wtenczas jest wątpliwe, czy nie wprowadzono pierwszeństwa zasad lub podania wiadomości dla nich samych, a nie dla działania (np. str. 236, cel i zadania ogniska domowego, zaczerpnięte z lektury). Są inne, w których od razu jest widoczne, że plan opracowania pochodził od nauczyciela (np.: jaką rolę odgrywała komunikacja w rozwoju naszego kraju? str. 204). Są tu też wymienione takie, które właściwie stanowią zwykłą, dobrze zainicjowaną lekturę tematową (np. rozpoczęcie czytania mapy, str. 207).

Ponadto spotykamy w podanych przykładach projektów jeszcze inną trudność. Projekty noszą nazwę od przedmiotów nauczania: mamy więc projekt z zakresu języków, historii, fizyki itd. W projekcie, w którym przeważa pewien szczegółowy przedmiot, nazwa zaczerpnięta od tego przedmiotu ma swe uzasadnienie. Lecz nie brak też projektów, w których takiej przewagi jednego przedmiotu nie ma. Jest to oczywiste, gdy się zważy, że w projektach idzie przede wszystkim o krzyżowanie się różnych przedmiotów nauki. Takim projektem jest np. projekt „z zakresu matematyki: jakie zagadnienia wiążą się z rozszerzeniem ulicy Kościelnej?" (str. 228). Mógłby to być

równie dobrze projekt z zakresu nauki obywatelskiej, prawa lub inżynierii. Ta wadliwość nazwy nie jest obojętna; grupując projekty, według przedmiotów nauki, Stevenson zaciera ich istotny charakter: dążenie do zniesienia odrębności przedmiotów. Projekt powinien mieć nazwę od swego tematu, nie od przedmiotu, których wyodrębnienie pragnie usunąć.

Pomijając jednak te trudności, które najczęściej wynikają z nie całkiem szczęśliwej definicji, podanej przez Stevensona, w przykładach przez niego podanych możemy dojrzeć wiele charakterystycznych właściwości.

Najpierw niektóre z nich dają nam obraz stosunków amerykańskich. Przecież musi to uderzać czytelnika, gdy spotyka się tak często z faktami, że w zadaniach szkoły współpracują urzędy publiczne, redakcje lub instytucje handlowe i przemysłowe. Młodzież, mając wykonać pewien projekt, czerpie u nich informacje, wysyła swoich delegatów na posiedzenia różnych instytucji w charakterze doradców, zastępuje urzędy, propagując pewne idee. Jest tu ścisły kontakt szkoły z jednej strony z instytucjami i urzędami, z drugiej – z szerszym społeczeństwem. Czego nauczyliśmy się w szkole, to oddamy bezpośrednio tym, którzy z pracy szkolnej nie mogliby inaczej korzystać. Projekt jest nie tylko jednostką metodyczną, ale także wychowawczą. Wszystkie wartości wychowawcze, a zwłaszcza te, które mogą współdziałać w uspołecznieniu ucznia, starają się tu wydobyć z metody projektów.

Porównajmy pod tym względem trzy kolejne projekty: 1. projekt z zakresu obywatelstwa komunalnego, 2. jak zamerykanizować obcokrajowców i 3. projekt kupna placu na boisko (str. 180–195). Są to trzy projekty, wskazujące na coraz głębsze „wciąganie" ucznia w kręgi społeczne. Pierwszy z nich budzi troskę o życie obywatelskie i podniesienie własnego miasta. Wychowawczo działa on, budząc patriotyzm lokalny. Drugi wysuwa już jedno z zagadnień ogólniejszych, dotyczących całego państwa. Jest to zagadnienie żywe i wciąż dla Ameryki aktualne. Trzeci wreszcie nie odnosi się już do jakiegoś szczegółowego zagadnienia państwowego, ale wprowadza uczniów w sferę prawa państwowego. Nie idzie mu już o jednorazowe praktyczne załatwienie się z jakąś sprawą, ale o zrozumienie, że państwo opiera się na powszechnym prawie, które kieruje jego sprawami. Lecz z każdym z tych projektów z osobna znów daje się zauważyć

pewne jednolite postępowanie: zawsze wychodzi się od najbliższego otoczenia, od spraw najpierw dotykających ciaśniejszego kręgu: od samych uczniów lub mieszkańców danej miejscowości, a z kolei przechodzi się do spraw coraz dalszych, ogólniejszych. W ten sposób, nawiązując do początkowo ciasnego, prawie osobistego kręgu, przeprowadza się coraz dalsze i głębsze przenikanie ucznia sprawami państwa. Zaczyna on rozumieć, czym jest jego państwo przez to, że współpracuje w rzeczywistych jego zasługach.

Przyjrzyjmy się zestawieniu projektów z zakresu robót ręcznych (str. 220–227). Dwa podane tu projekty: 1. wielki projekt z zakresu robót ręcznych i 2. zbudowanie i urządzenie domu dla lalek – mają, mimo wielu podobieństw, jeszcze charakterystyczne różnice. W pierwszym z nich idzie o zdobycie warsztatu pracy; na przygotowanie warunków, umożliwiających właściwą pracę, jest tu położony szczególniejszy nacisk. Prace następne, które na tym warsztacie dadzą się wykonać, znajdują się na drugim planie. Jest to projekt przysposabiający pionierów i ludzi, którzy muszą zaczynać z niczego, stworzyć dopiero dla siebie warunki pracy i życia od samego początku. Takich zdobywców nowych terenów pracy szczególnie potrzebuje Ameryka, jako kraj o nieobliczalnych możliwościach gospodarczych. Drugi z tych projektów jest skierowany ku właściwemu wytwarzaniu przedmiotów, a nie ku przygotowaniu dopiero terenu pracy. Jest to projekt przysposabiający pracownika, który warunki i warsztat pracy ma gotowy, a którego zadaniem jest korzystanie z tego warsztatu dla możliwie szerokiej wytwórczości. Projekt ten wychowuje na pracownika żyjącego w warunkach kulturalnych. Nie ciąży na nim obowiązek zaczynania od początku, ale obowiązek możliwie wydatnej i twórczej pracy w korzystnych dla siebie warunkach.

Inne uwagi nasuwa przykład projektu z zakresu biologii: „związek rdzy zbożowej z berberysem" (str. 233). Przebieg jego obejmuje siedem stadiów odpowiednio zaznaczonych w tekście. Początkowe stadia mają charakter czysto teoretycznej nauki: studiuje się biologię rdzy zbożowej z podręczników i czasopism, następnie przystępuje się do rzeczywistego wytępienia berberysu najpierw na podwórzu szkolnym; wszelką reformę należy bowiem zacząć od siebie. Później rozwija się agitację za jego tępieniem w ogrodach i podwórzach prywatnych w mieście, aż w końcu idea tępienia go zostaje ulegalizowana przez nakaz władzy publicznej i szkoła teraz współdziała

z tą władzą. Ten projekt daje obraz postępowania i rozszerzania się wszelkiej idei. Rodzi się ona w umyśle jako twór intelektualny, po czym zaczyna działać w ciasnym kółku najbliższych reformatorów, dzięki ich propagandzie rozszerza się coraz bardziej, aż zwycięża nawet niechętnych i zostaje ujęta w prawo i legalne instytucje. Jest to projekt, który wychowuje na twórców i propagatorów nowych idei.

Oto dla przykładu przytoczyłem projekty, które, oprócz strony dydaktycznej, kryją w sobie różne idee wychowawcze. Stevenson tej strony wychowawczej projektów nie wydobywa na jaw. Ukryła się ona u niego wskutek tego, że realizm życiowy i utylitaryzm projektów zasłania mu je. Podkreślanie realności zagadnień w projektach i ich użytku praktycznego nie pozwala mu dostrzegać głębszego ich znaczenia, tkwiącego w nim mimo wszystko.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że projekt w przedstawieniu Stevensona jest jedną z form szkoły pracy. Staje się on nią nie tylko dzięki jego żądaniu, aby czynność była wykonana całkowicie i aby przez projekt osiągnąć zmianę postępowania. Żądanie pracy, jako zasady dydaktycznej i wychowawczej, która wymaga „uczenia się przez działanie", jest tu w całej pełni zrealizowane. Projekt chce nauczyć i wychować przez rzeczywiste wykonywanie pracy, przez działanie.

III. Podróże naukowe za granicę

M.H.

Pierwszy międzynarodowy kongres pedologiczny w Brukseli[1]

W pięknej sali palais de l'Academie w Brukseli odbyło się 12 sierpnia b.r. uroczyste otwarcie pierwszego międzynarodowego kongresu pedologii. Otworzyli posiedzenie dr Decroly, prezes komitetu belgijskiego, dr Schuyten, prezes komitetu międzynarodowego i profka. drka. Józefa Joteyko, sekretarka kongresu. Na kongres przybyło około 650 delegatów z różnych stron świata: z Anglii, Niemiec, Norwegii, Szwecji, Holandii, Francji, Włoch, Portugalii, z Węgier, z Bułgarii, z Siamu [Tajlandii] i Japonii, Kuby, Meksyku, Argentyny, Chile, Quatemali [Gwatemali] i Nikaragui.

Z poczuciem głębokiej dumy stwierdzić należy, iż najliczniej na tym kongresie reprezentowana była Polska. Naród, mający jedną otwartą ranę, naród analfabetów, naród, którego dzieci wychowuje brutalny, okrutny Prusak, stosując perfidne metody kulturalne; naród, którego dzieci wychowuje dziki Mongół, szukający natchnienia w knucie i wódce; naród posiadający jeno w jednej dziesiątej swoich mieszkańców możność rozwoju kulturalnego – ten naród na kongres pedologiczny wysłał największy zastęp delegatów i delegatek. A jednak Polska nie była na tym kongresie oficjalnie reprezentowana. Czesi mieli swe oficjalne przedstawicielstwo, Węgrzy, a nawet Luksemburg – Polska, figurowała pod skromną firmą: Sociétés Polonaises

[1] „Rodzina i Szkoła", R. 16: 1911, nr 15–18, s. 230–233.

(Stowarzyszenia Polskie); tego bowiem, według zasięgniętych informacji, wymagały „wyższe względy"… Przedstawicielem „stowarzyszeń polskich" była drka [Michalina] Stefanowska z Warszawy, znana badaczka komórek nerwowych (neuronów), która też przemawiała w imieniu „stowarzyszeń polskich" na inauguracyjnym zebraniu w palais de l'academie. P. Jaquin otworzył kongres, mówiąc:

„Pedologia jest jedną z najnowszych nauk, olbrzymi jej rozwój jest dziełem lat ostatnich, nic więc dziwnego, że dzisiejszy kongres pedologiczny jest pierwszym. Znaczenie jego jest niezmiernie doniosłe: nie tylko pozwoli uczynić syntezę wszystkich zdobyczy już na tym polu dokonanych, zreasumować wszystkie praktyczne rezultaty, lecz wskazać może nowe drogi, po których kroczyć winna ta najnowsza, a zarazem jedna z najdonioślejszych nauk przyszłości. Nauczanie i wychowanie jest najważniejszą służbą, dokonywaną dla przyszłości narodów i zarazem najskuteczniejszym środkiem odrodzenia społeczeństw. Czas, aby ta służba była świadoma, ażeby opierała się na najnowszych zdobyczach nauki".

Po czem głos zabierali przedstawiciele państw. Każdy z nich starał się dać mniej więcej dokładny zarys stanu szkolnictwa dla dzieci normalnych i anormalnych, towarzystw pedologicznych, badań psychiki dziecięcej i praktycznego zastosowania tych badań w swym kraju. Zdobycze niektórych państw w tej dziedzinie, jak np. Norwegii i Szwecji, są wprost imponujące. Niepodobna podawać choćby w streszczeniu przemówień wszystkich delegatów, nie możemy jednak nie podać prawie w całości, charakterystycznego przemówienia dra Gentarō Tanahashi[2], profesora cesarskiego Instytutu dla nauczycieli w Tokio:

„Panowie i Panie – mówił dr Tanahashi – na żądanie japońskiego rządu cesarskiego mam honor brać udział w tym kongresie. Organizatorom jego i przewodniczącemu dziękuję jak najgoręcej za to, że uczestniczę w obradach. Główna część wiedzy współczesnej sprowadzona została do Japonii z Zachodu, a więc i na polu pedologii przeważny wpływ wywarły na nas dzieła amerykańskich i europejskich uczonych, mianowicie znakomite dzieła von [Tracy'ego] i Baldwina z Ameryki, Preyera, [Juliusa Ludwika] Kocha i [Ludwika] Strümplla z Niemiec, Sully'ego i Warnera z Anglii, Comparego i Pery'ego z Francji. Wszystkie dzieła tych uczonych przetłumaczono na język

[2] Gentarō Tanahashi (1869–1961) – japoński pedagog.

japoński. Od lat 13 posiadamy już w Japonii stowarzyszenia dla badania dzieci, posiadamy prasę pedagogiczną i bogatą literaturę w tej kwestii. Ulegamy być może w praktyce wychowania wzorom amerykańskim, do których łatwiej nam się nagiąć. Spodziewamy się, że młodej wiedzy, jaką przedstawia dzisiejsza pedologia, przysporzymy cennych spostrzeżeń, przez co odwdzięczymy się za naukę europejską. Panowie! Cieszę się ogromnie, że wezmę od was cenną podnietę do pracy, poniosę ją do mojej dalekiej ojczyzny. Wyrażam życzenie, aby podobny kongres odbył się jak najprędzej w stolicy Japonii. Pozdrawiam Was w imieniu wybijającego się nowego narodu na Dalekim Wschodzie".

Również ciekawe było przemówienie przedstawiciele młodej republiki kubańskiej, w którym delegat opowiadał, że jego odległa od centrów oświaty ojczyzna rozumie jednak, jak potężnym środkiem społecznej i politycznej wolności narodu jest wychowanie jej przyszłych obywateli; stąd też wysłała swego przedstawiciela, ażeby dowiedział się o wszystkim, co nauka w ostatnich czasach zrobiła dla wychowania i nauczania człowieka i zdobycze te przywiózł do odległej ojczyzny.

Co do naukowej organizacji kongres pedologiczny dzielił się na pięć sekcji:

Sekcja I – Pedologia w ogóle i nomenklatura

II – Antropometria, biologia i higiena szkolna

III – Psychologia dziecięca (normalna, anormalna)

IV – Pedagogia normalna i anormalna

V – Socjologia dziecięca

Dla skoncentrowania pracy, w myśl szczegółowego, późniejszego drukowanego planu, złączono sekcję V (Socjologia) z II sekcją (Antropometria); a sekcję IV (Pedagogia) złączono z I (Pedologia). Jednocześnie czynne były trzy sekcje.

Z komunikatów i referatów poszczególnych sekcji zanotujemy najważniejsze:

W dziedzinie pedologii wymienić należy referaty: drki J. Joteyko: *O ustaleniu terminologii i pomiarów w pedologii* (*Unification des termes et des mesures*) i *Nauka pedologii dla nauczycieli i lekarzy szkolnych*, oraz dra. Wład. Nagya, dyrektora seminarium nauczycielskiego z Budapesztu *L'enseignement de la pédologie*. W swej pierwszej pracy stara się drka Joteyko ustalić sporne dotąd terminologie pedologii,

pedotechniki, pediometrii i psychologii pedagogicznej. W drugiej części referatu mówi o eksperymentacji naukowej w pedologii i o zastosowaniu tych zdobyczy w wychowaniu. Druga praca drki Joteyko oraz praca dra Nagya jako też prace dra Sluysa, dyr[ektora] szkoły w Brukseli i prof. Francia z Bolonii wykazują niezmierną doniosłość pedologii dla wychowania i żądają, by nie tylko z tą nową dziedziną zapoznali się nauczyciele, lecz by się zaznajomili lekarze szkolni, a nawet członkowie sądów dla małoletnich przestępców.

W sekcji drugiej należy wspomnieć o niezmiernie ciekawym referacie prof. [Léonce-Pierre] Manouvrier *Antropometria zdolności*, w którym autor rozważa, czy dane antropometryczne (pomiary anatomiczne) pozostają w stosunku do zdolności dziecka i co za tym idzie, czy mogą dostarczyć w życiu wskaźników faktycznych. Profesor Manouvrier przyznaje, że zmiany anatomiczne mogą wywołać zmiany fizjologiczne i zmieniać w różnym stopniu zdolności, lecz gdy chodzi o praktyczne zastosowanie na tak skomplikowanym przecież mechanizmie ludzkim, nie można nigdy przewidzieć wszystkich czynników, uwarunkowanych przez taki lub inny rodzaj i stopień uzdolnienia. Dlatego w stosowaniu praktycznym należy być niezmiernie ostrożnym.

W bogatej sekcji psychologicznej uwagę zwracają referaty rodaczek naszych: p. Joteyko, Librach-Lipskiej i Szycówny.

Ożywioną dyskusję wywołał odczyt prof. Bechtierowa z Petersburga o *Roli sugestii w wychowaniu dziecka*; odrzucając stanowczo hipnozę we śnie, prof. Bechtierow radzi w pewnych poszczególnych wypadkach zakorzenionych nałogów uciekać się do hipnozy na jawie, która polega na tym, ażeby usadowić dziecko w fotelu, kazać mu zamknąć oczy i przez pewien czas mówić z naciskiem i zapałem o rzeczach, które pragniemy od niego otrzymać. Referat ten spotkał się ze słusznymi zarzutami. Uznano, iż sugestia może zamiast pomocy przynieść dwie szkody przy rozwijaniu w dziecku woli i inicjatywy. Zalecano stosować raczej na szerszą skalę naśladownictwo w nauczaniu dziecka, bo to pozwala na pewną działalność samoistną, kiedy sugestia czyni często z dziecka powolne bierne narzędzie osoby dorosłej.

Wreszcie w sekcji 5 niezmiernie ciekawej i zupełnie nowej nauki socjologii dziecięcej zanotujemy odczyty prof. Faria Vasconcello[3]

[3] Faria de Vasconcelos (1880–1939) – portugalski pedagog.

Tłumy dziecięce, Parrigot *Prawo w pojęciu dziecka* i *Leczenie pedologiczne ran społecznych*, w którym autor dowodzi, że rozwinięciem w dzieciach uczuć społecznych, solidarności i wspólnej odpowiedzialności za krzywdy wyrządzone człowiekowi zwalczać można równie skutecznie, skuteczniej może niżeli przez odpowiednie wychowanie fizyczne, tę najstraszniejszą z ran społecznych – prostytucję.

Posiedzenia kongresu odbywały się w szkole miejskiej Ecole primaire na pl. Annessens, gdzie otwarto I wystawę pedologiczną. Na wystawie tej, ubogiej w okazy i w pokazy, zajmują specjalne pokoiki; dział ambidextryi, urządzony przez młodą uczoną Gruzinkę v. Kipiani, dział węgierskiego muzeum pedagogiki ludowej oraz dział slöydu p. Dunin z Warszawy. Na specjalne wyróżnienie zasługuje węgierskie muzeum, okazy dziecięcej przedsiębiorczości w postaci zabawek, lalek i istotnie ciekawych, prymitywnych instrumentów muzycznych, wyrobionych przez 7-letnie chłopskie dzieci z wiosek Alsónyék i Őcsény, komitatu Tolna. W oczy wpada stół z tymi instrumentami oraz stół zarzucony dziecinnymi zabawkami w formie łuków i pistoletów, armatek… Rysunki dziecinne, jak również i rysunki dorosłych analfabetów węgierskich, tchną prawdziwie wojennym animuszem. Osobny dział wystawy stanowiły różne przyrządy, używane do pomiarów pedologicznych: estezjometry, dynamometry, ergografy, spirometry itp.

Dla osób interesujących się bliżej najnowszymi zdobyczami nauki w tej dziedzinie notujemy, że wszystkie prace kongresu wyjdą w dwóch tomach i będą kosztowały 20 fr. (dla uczestników kongresu połowę). Materiał ten jest tak bogaty, że pomimo, iż kilka sekcji funkcjonowało naraz, niepodobna było go wyczerpać. W przeciągu tego czasu (od 12 do 18 sierpnia) uczestnicy kongresu odbyli dwie wycieczki do Antwerpii i do Charleroi, gdzie znajduje się obecnie wystawa ogólnobelgijska. Dnia 18 sierpnia w sali pałacu akademii odbyło się uroczyste zamknięcie kongresu.

Ten pierwszy kongres pedologiczny, oprócz wszelkich innych zasług natury naukowej i społecznej, przyczyni się w znacznej mierze do ustalenia i przyjęcia terminologii naukowej w dziedzinie pedologicznej, tak niezbędnej dla dalszego rozwoju tej nauki. Toteż znaczenie jego jest wielkie.

Henryk Rowid

Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje[4]

Rozwój edukacji narodowej, zdrowy postęp na polu szkolnictwa pozostaje w ścisłej zależności od intensywności pracy nad teoretycznym i praktycznym rozszerzaniem horyzontów pedagogicznych ze strony tych, w ręku których spoczywa wychowanie publiczne. Z zawodem nauczycielskim nierozłącznie związany jest warunek nieprzerwanego samokształcenia, warunek ciągłego i bacznego śledzenia postępu myśli pedagogicznej, jej ewolucji, złączonej ściśle z całokształtem stosunków społecznych i kulturalnych. A myśl ta w ostatnich czasach ujawnia się tak intensywnie, jej siła, jej napięcie są tak wielkie, że wpływ problemów, będących przedmiotem jej badań, sięga daleko poza sfery specjalistów, że hasła, głoszone przez pedagogów, donośnym odbijają się echem i w innych dziedzinach życia społecznego. Myśl pedagogiczna wytacza dzisiaj polityce szkolnej zasady, według których ciała ustawodawcze regulować winny edukację publiczną, według których nadawać jej mogą ramy prawne. We współczesnym ruchu reformatorskim coraz wyraźniej ujawnia się tendencja, ażeby w sprawach wychowania rozstrzygały wyłącznie zasady i wyniki, zdobyte drogą ścisłych badań nad prawami, według których rozwija się i kształtuje fizyczna i duchowa strona dziecka, a nie, jak dotychczas z reguły bywa, że chwilowa przewaga pewnych poglądów, że panowanie pewnych koncepcji politycznych wyciska swe piętno na całokształcie edukacji publicznej. O stosunku szkoły do państwa, do kościoła decydować winny tylko prawa i doświadczenia pedagogiczne; one bowiem w pierwszym rzędzie zdolne są dać odpowiedź zadowalającą, czy i o ile wpływ tych dwu instytucji społecznych istnieć winien w stosunku do szkoły. Pedagogika czerpie materiał do swych badań z różnorodnych gałęzi wiedzy, ale i nawzajem przenika ona i zapładnia wiele umiejętności, że wspomnimy tylko o antropologii, psychologii, socjologii, estetyce, prawie (młodociani przestępcy), medycynie (wychowanie niedorozwiniętych, upośledzonych).

Ten imponujący rozwój myśli pedagogicznej przybiera w dobie obecnej takie rozmiary, że niepodobna już objąć wszystkich jej

[4] „Ruch Pedagogiczny", R. 2: 1913, nr 9, s. 184–190; nr 10, s. 193–205.

przejawów, z konieczności śledzić można tylko prace ważniejsze, zasadnicze, i na tej podstawie zmierzać do uporządkowania materiału, wytworzenia pewnego całokształtu, ujmującego syntetycznie kompleks różnorodnych zjawisk wychowawczych.

Od zrozumienia, ujęcia zagadnień pedagogicznych, które dziś zajmują świat wychowawców, które przekształcają od podstaw instytucję społeczną, jaką jest szkoła, zależy też i pogłębienie roli nowoczesnego nauczyciela. Kraje, gdzie te zjawiska występują z siłą, gdzie zagadnienia pedagogiczne zdołały zaabsorbować sobą inne czynniki życia społecznego, gdzie stają się źródłem głębokich reform, przekształcających życie kulturalne mas ludowych, – kraje te uzyskały podstawy, warunkujące zdrowy postęp w dziedzinie edukacji narodowej. Stworzenie pomyślnych warunków dla tego rodzaju zjawisk, przyspieszenie ewolucji społecznej na tej drodze zależy w znacznej mierze od nauczycielstwa. Dla nauczyciela, który w ten sposób pojmuje swoje zadanie społeczne, wyłaniają się tedy dwa naczelne obowiązki: po pierwsze, ciągła praca nad rozszerzaniem i pogłębianiem wiedzy fachowej; po wtóre, wypróbowanie i stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce, na terenie swej działalności.

Rozszerzanie horyzontów naukowych i wychowawczych zależy w znacznej mierze od stopnia, w jakim ogół nauczycielstwa danej narodowości bierze udział w międzynarodowym ruchu kulturalnym, o ile zaznacza swoją twórczość w danej dziedzinie pracy umysłowej, jakie wnosi przyczynki do ogólnego dorobku świata cywilizowanego. Z tego założenia wychodząc, stwierdzić trzeba, że poznawanie prądów wychowawczych, jakie nurtują obecnie na Zachodzie, jest obok samorzutnej inicjatywy, obok twórczości rodzimej, nieodzownym wprost warunkiem postępu polskiej pedagogiki, warunkiem rozwoju naszego szkolnictwa.

Bezpośrednie zetknięcie się z tymi prądami umożliwi nam zarazem krytyczną ich ocenę, wskaże, co z nowych zdobyczy ducha ludzkiego można by zastosować na naszym gruncie, z korzyścią dla naszych dzieci, a co przetworzyć by należało odpowiednio do usposobienia, charakteru młodzieży polskiej.

Obowiązkiem tedy nauczycielstwa polskiego jest czynny współudział w międzynarodowej pracy pedagogicznej, jest ciągłe akcentowanie żywotności polskiej w dziedzinie wychowania. Biorąc udział w życiu międzynarodowym, pracując w kulturalnych zrzeszeniach

o charakterze internacjonalnym, oddajemy doniosłą przysługę sprawie narodowej, bo zaznaczamy tym samym wyraźnie żywotność naszego narodu, stwierdzamy czynem nasze prawo do życia samodzielnego, do decydowania o sobie. Czynny współudział w międzynarodowym ruchu pedagogicznym z naszej strony ma obok momentu wzmiankowanego jeszcze inne znaczenie.

W dobie intensywnego napięcia ruchu pedagogicznego istnieje silny, wzajemny wpływ koncepcji wychowawczych między poszczególnymi krajami; przenikanie nowych idei, wcielanie w życie nowych pomysłów pedagogicznych odbywa się dzisiaj w stopniu o wiele silniejszym i szybszym aniżeli dawniej. Niezaprzeczony jest wpływ nowych prądów wychowawczych, jakie nurtują w Stanach Zjednoczonych, na Niemcy. Psychologia dziecka, jakkolwiek w Niemczech ma swój początek, rozwija się tak imponująco w tym kraju pod wpływem dopiero niezwykłego jej rozwoju w Ameryce Północnej. Instytuty pedagogiki eksperymentalnej powstają najpierw za Oceanem, badania nad dzieckiem tam się wprzód odbywają na szeroką skalę – zastosowania praktyczne nowych zdobyczy pedagogii naukowej w szkołach amerykańskich przechodzą ogień próbny, szerokie koła rodzicielskie tam zdołano pozyskać dla nowych systemów wychowawczych i tam też najpierw wśród mas, stojących poza kołami zawodowców, zdołano wzbudzić żywy interes dla sprawy wychowania młodych pokoleń. Podobny ruch, również silny, rozwija się obecnie w Niemczech, które nawzajem oddziaływują na Stany Zjednoczone, co wyraz swój znajduje i na kongresach wychowawczych i w literaturze pedagogicznej, i we wzajemnej wymianie sił profesorskich.

Wpływ nowych metod francuskich w pedagogice eksperymentalnej, znaczenie uzyskanych na ich podstawie wyników sięga daleko poza granice Francji; metryczną skalą inteligencji Binet-Simona posługuje się dzisiaj cały świat pedagogiczny. Szkoły nowego typu, które stworzyła Anglia jeszcze w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia (New School Abbotsholme dra Cecila Reddiego, Bedales School Johna Hadena Badleya), były bodźcem dla twórców podobnych zakładów wychowawczych na kontynencie. Nowy system wychowania przedszkolnego, któremu początek daje włoska uczona Montessori, znajduje zwolenników i wykonawców w wielu krajach Europy.

Postęp w dziedzinie wychowania u nas jest również uwarunkowany wpływem nowych na tym polu zdobyczy ducha ludzkiego – wpływ

ten jest pożądany, wprost konieczny, jeśli uniknąć mamy owego zaskorupienia w pedagogice, owego rozpaczliwego zastoju, jakiego świadkami jesteśmy w zaborze austriackim. Oczywista, że wpływy te, jeśli ich działanie ma być dodatnie, nie powinny zacierać rodzimych cech w wychowaniu; nauka, teoria ma charakter międzynarodowy, jest własnością całej ludzkości, stosowanie zaś jej wyników w praktyce, w życiu, musi wśród różnorodnych warunków przyrodniczych, społecznych, narodowych i kulturalnych, różne przybierać postacie. Wychodząc z tego założenia, mając zawsze w pamięci tę zasadę, czerpać winniśmy u źródeł wiedzy także wśród obcych, poznawać bezpośrednio metody pracy naukowej, bo tą drogą zdobędziemy wiele środków owocnej działalności na gruncie rodzimym.

Faktem jest, że w dobie dzisiejszej kroczą na czele reformatorskiej działalności w dziedzinie wychowania Niemcy, że w pracy około budowania gmachu nowej pedagogii żaden naród w Europie nie dorównuje obecnie Niemcom, co najmniej pod względem ilościowym. Istna powódź literatury pedagogicznej na rynku księgarskim, na setki obliczana ilość czasopism pedagogicznych, tworzące się coraz to nowe towarzystwa, mające na celu propagandę nowych haseł w wychowaniu, instytucje, poświęcone ścisłym badaniom na tym polu, katedry pedagogiki na wszechnicach niemieckich, bogate biblioteki fachowe, muzea szkolne, różnorodne szkolnictwo prywatne, reformy, przekształcające mniej lub więcej szkolnictwo publiczne, ożywiony wśród nauczycielstwa ruch naukowy i jego tendencje, odnoszące się do przygotowania zawodowego, ogromna liczba kursów naukowych dla nauczycieli – wszystkie te objawy świadczą aż nadto wymownie o silnym, przyspieszonym tętnie, jakie bije dzisiaj w pedagogicznym świecie Niemiec. Głównym ośrodkiem tego ruchu reformatorskiego jest Lipsk. Stąd płyną nowe prądy wychowawcze, stąd wychodzą fale, które z niezwykłą uderzają mocą o olbrzymią budowlę pedagogiczną, stworzoną pod wpływem intelektualizmu Herbarta.

W Lipsku powstaje pierwsze w świecie laboratorium psychologiczne, tu Wundt po raz pierwszy wprowadza do psychologii eksperyment, a fakt ten tak doniosły w nauce daje też początek psychologii genetycznej, psychologii dziecka. Pracownia Wundta staje się ogniskiem ścisłych badań psychologicznych, między którymi niepoślednie zajmują miejsce badania nad rozwojem duchowym dziecka. Z czasem jednakowoż ta gałąź psychologii także przybiera rozmiary,

doniosłość jej dla psychologii ogólnej i dla pedagogiki praktycznej staje się tak wielką, że okazuje się potrzeba utworzenia osobnej instytucji, poświęconej wyłącznie pedagogice eksperymentalnej i psychologii dziecka. W ten sposób powstaje w Lipsku pierwszy w Europie instytut pedagogiki eksperymentalnej i psychologii. Niezwykłe zainteresowanie się pedagogią naukową w kołach nauczycielskich powołuje to do życia centralną biblioteką pedagogiczną im. Komeńskiego, w Lipsku powstają w rządowych szkołach specjalne klasy nowego typu, w których tendencje reformatorskie w wychowaniu i nauczaniu przybierają kształty realne.

Rozwojowi tych instytucji, ich zadaniom i znaczeniu dla ogólnego postępu w pedagogice poświęcę garść uwag i spostrzeżeń, zebranych na podstawie bezpośredniej obserwacji, do czego miałem sposobność dzięki uczestnictwu na wakacyjnym kursie uniwersyteckim, urządzonym w Lipsku staraniem saskiej organizacji nauczycielskiej.

I.
Instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej

„Nowoczesna psychologia eksperymentalna – pisze w r. 1906 w swej odezwie do nauczycielstwa Rudolf Schulze, nauczyciel ludowy i inicjator instytutu lipskiego – ma swój początek w Lipsku. Psychologia Wundta podbiła świat cały.

Nauczyciele, zajmując się w nieznacznej mierze psychologią nowoczesną, mały tylko brali udział w tej pracy. Powodem tego jest problem kształcenia nauczycieli, dotychczas nierozwiązany w sposób odpowiadający duchowi czasu.

Głębsze zrozumienie danej gałęzi wiedzy może tylko ten zdobyć, kto drogą samodzielnej pracy poznaje jej metody. Na to brak sposobności w sześcioletnim kursie seminaryjnym, gdzie wychowanek pozostaje do 20 roku życia.

Tylko znikoma liczba nauczycieli poświęcała się dotąd psychologii eksperymentalnej. Toteż umiejętność ta i jej metoda, jakkolwiek ciągły w niej widać postęp, nie znajduje szerszego zastosowania w pedagogice.

Brak już dzisiaj w zupełności argumentów, których by można użyć przeciwko stosowaniu metody eksperymentalnej w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Wiadomo, że wiele już dotychczas na tym polu zrobiono. Jednakowoż w pracy tej każdy badacz

skazany jest jedynie na swe własne siły, brak w Niemczech instytutu pedagogiki eksperymentalnej. Toteż jest przyczyną zastoju w tej nauce i nie dziwna, bo stosowanie metody doświadczalnej pociąga za sobą znaczne wydatki na urządzenia, aparaty, na co poszczególni nauczyciele nie mogliby się zdobyć. Wyłoniła się tedy myśl, ażeby zrzeszone nauczycielstwo stworzyło instytucję, która się niezawodnie przyczyni do organizacji, instytucji, która doniosłe mieć będzie znaczenie dla rozwoju szkoły narodowej".

Odezwa Schulzego odniosła pożądany skutek. W niespełna dwa miesiące później, w maju 1906, zakłada organizację nauczycielską w Lipsku (oddział saskiego związku nauczycieli ludowych) pierwszy w Niemczech instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Na pierwszym zebraniu złożyli członkowie fundusz zakładowy w kwocie 4650 marek.

Instytut jest zrzeszeniem członków w łonie związku nacz. dla celów naukowych, a osobny statut określa jego zadania, którymi są: „zapoznanie członków z pedagogiką eksperymentalną i psychologią, umożliwienie podjęcia samodzielnych prac naukowych w zakresie obu umiejętności, budzenie zainteresowania dla obu tych gałęzi wiedzy wśród szerokich kół".

Celom powyższym służą: a) kursy przygotowawcze, b) samodzielne prace członków, c) kursy wakacyjne dla zamiejscowych nauczycieli, d) publikacje, e) biblioteka naukowa.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny, którego kierownikiem naukowym jest prof. Un[iwersytetu] dr [Max] Brahn (przedtem Meumann), znajduje się w olbrzymim domu nauczycielskim (Kramerstrasse 4/6). Zajmował początkowo 3 ubikacje, obecnie mieści się w ośmiu salach, z których jedna, wykładowa, pomieścić może około stu słuchaczy. W 5 salach, wyposażonych w odpowiednie urządzenia elektryczne, odbywają się pod kierunkiem prof. Brahna i asystentów – nauczycieli i akademików – badania eksperymentalne.

Celem przeprowadzenia badań posiada Instytut wszystkie niemal ważniejsze aparaty psychologiczne. Obok aparatów fizycznych znajdujemy tam przyrządy do badania zmysłów, uwagi, pamięci, procesów reakcji, zmysłu czasu i grafiki fizycznej; dynamometry, estezjometry, krążki barwne, chronoskopy, metronom, chronograf, tachistoskopy, kymografiony, stygmograf, pneumograf, ergografy tworzą zbiory pracowni psychologicznej, na które Instytut wydał dotychczas około 12 tysięcy marek.

Badania, przeprowadzone przez członków Instytutu w laboratorium i w szkołach, ogłasza zarząd (od r. 1910) w specjalnym wydawnictwie pt. „Pädagogisch-Psychologische Arbeiten". Z ciekawych rozpraw, zawartych w tej publikacji, której dotąd ukazały się 3 tomy i 1 zeszyt tomu IV-go, wspomnieć należy o następujących: *Badania nad objętością uwagi i nad pojęciem liczby u dzieci i dorosłych* (dr Freeman), *Stosunek między inteligencją a uczeniem się i zatrzymywaniem* (Watkins), *Jakim zmianom ulega fizyczna sprawność uczniów pod wpływem nauki szkolnej w różnych porach dnia?* (Zieler), *Wpływ pytania na odpowiedź* (Bader), *Badania nad postaciami uwagi dzieci podczas czytania i reagowania* ([Rudolf] Pintner), *Badania nad zdolnością kombinowania dzieci szkolnych* (Piorkowski).

Obok prac laboratoryjnych odbywają się w Instytucie wieczory dyskusyjne na podstawie referatów, które wygłaszają członkowie zazwyczaj w dwutygodniowych odstępach. Wśród referentów spotykamy obok profesorów uniwersytetu nazwiska lekarzy, nauczycieli gimnazjów, seminariów, nauczycieli ludowych, słuchaczy wydziału pedagogicznego.

Dobrze zaopatrzona biblioteka fachowa, czasopisma pedagogiczne w języku niemieckim, angielskim i francuskim umożliwiają i ułatwiają członkom oddawanie się studiom.

O rozwój tej instytucji, której doniosłe znaczenie dla nauki, dla życia pedagogicznego Niemiec uznali tacy uczeni jak Wundt, troszczą się w pierwszym rzędzie nauczyciele ludowi, którzy, tworząc w niej spory zastęp pracowników naukowych, poważnych badaczy, nie szczędzą jej też wydatnego poparcia materialnego. Sam oddział lipski saskiego związku nauczycielskiego wydał do r. 1912 przeszło 21 000 marek na koszta utrzymania instytutu. Mniejszymi subwencjami wspierają instytut inne niemieckie organizacje nauczycielskie, saskie ministerstwo oświaty, gmina Lipska, grona nauczycielskie wielu zakładów naukowych (seminaria, gimnazja, szkoły ludowe i wydziałowe), wreszcie członkowie wspierający, wśród których, obok przeważającej liczby Niemców, spotykamy też nazwiska Anglików, Bułgarów i Japończyków. Budżet instytutu wynosił w r. 1912 przeszło 8450 marek. Członków czynnych liczył w tym roku instytut 194, z których 154 było nauczycielami ludowymi, reszta zaś to profesorowie uniwersytetu i nauczyciele szkół średnich. Między czynnymi członkami są też nazwiska kilku cudzoziemców: Amerykanie, Anglicy, Szwedzi, Rosjanie i Finlandczycy.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Lipsku skupić zdołał podczas 6-letniego zaledwie istnienia swego spory zastęp badaczy na polu pedagogii eksperymentalnej. Dzięki entuzjastycznemu poparciu ze strony nauczycieli ludowych, dzięki prawdziwej żądzy wiedzy, jaka zapanowała w tych szeregach, powstało poważne – może najpoważniejsze w Niemczech – ognisko studiów pedagogicznych, którym się szczycą nie tylko sami nauczyciele, ale także i najwybitniejsi uczeni niemieccy. Słuchacze filozofii i ukończeni seminarzyści, poświęcający się studiom na uniwersytecie lipskim, korzystają z urządzeń Instytutu; tu pod kierownictwem znakomitego profesora, pełnego dla sprawy zapału dra Brahna zdobywają metodę badań eksperymentalnych. Instytut pomimo krótkiego istnienia swego wykształcił szereg badaczy niemieckich i cudzoziemców, prace przeprowadzane tutaj dostarczyły sporo materiału dla rozpraw z zakresu psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej, a co najważniejsza, działa to ognisko nauki na masy nauczycielstwa, które tu co roku zjeżdżają na kursy, pobudza je do pracy, do studiów, propaguje wśród nich nowoczesną myśl pedagogiczną.

II.
Wakacyjne kursa uniwersyteckie

Spomiędzy środków, mających na celu pogłębienie naukowego i fachowego wykształcenia nauczycieli, pierwsze miejsce zajmują urządzane corocznie staraniem związku saskiego nauczycielstwa wakacyjne kursa uniwersyteckie, służące zarazem propagandzie nowych metod w pedagogice. Ostatnio odbył się taki kurs w bieżącym roku w Lipsku od 29 września do 11 października.

Wychowawcy w pokaźnej liczbie 151 (144 mężczyzn i 7 kobiet) przybyli do Lipska, z różnych stron Niemiec, z Czech, Polski, Rumunii, Grecji, by u źródeł zaspokoić głód wiedzy. Siedem do ośmiu godzin dziennie słuchali wykładów w murach przesławnej wszechnicy lipskiej, pracowali we wspaniale urządzonym laboratorium Instytutu nauczycielskiego. Uczestnicy, u których widać powagę i zapał do pracy, pragną wczuć się w nowe hasła wychowania, zrozumieć ducha, co ożywia współczesną myśl pedagogiczną, pragną poznać naukowe podstawy wychowania, które pracę ich uczynią trwalszą, głębszą, subtelniejszą. Każdy z uczestników kursu przejęty myślą, że powróciwszy na swój posterunek, nie tylko, sam lepiej przygotowany,

podejmie swą pracę, ale zachęci także i zapali towarzyszy zawodu do poznania nowych prądów w pedagogice. Obok nauczycieli ludowych, seminaryjnych i gimnazjalnych, obok słuchaczy uniwersytetu zasiedli lekarze, dyrektorowie różnych kategorii szkół, profesorowie uniwersytetu; obok osiwiałych już w pracy pedagogów widać młodych nauczycieli, co rok, dwa lata temu siedzieli jeszcze na ławie seminarium.

Największe zainteresowanie budzą wykłady pedagogiki eksperymentalnej i ćwiczenia psychologiczne. Wykłada profesor dr Brahn, znakomity prelegent, zapalony zwolennik nowych prądów w wychowaniu. Sposób ujęcia rzeczy, jasny i licznymi przykładami ożywiony wykład, odznaczający się mimo to ścisłością naukową, wspaniała dykcja, zapał i wiara profesora w zwycięstwo idei porywały audytorium. Toteż dwugodzinne codzienne wykłady prof. Brahna były prawdziwą ucztą, słuchało się jego wywodów bez znużenia, z coraz bardziej wzrastającym zainteresowaniem.

Doświadczenie pedagogiczne, ścisłe metody badania w pedagogice, rozwój zmysłów i życia wyobrażeniowego, pamięć, jej rozwój i kształcenie, rozwój uczuć i woli, typy, badanie uzdolnień – tworzyły przedmiot wykładów Brahna. Profesor przy każdej sposobności nawiązywał do zagadnień praktycznych, często prowadził słuchaczy do ich codziennego warsztatu pracy i tu okazywał, jak kwestie dydaktyki, zagadnienia metodyczne traktować należy według zasad pedagogii naukowej, eksperymentalnej. Znać było, że dr Brahn takie kwestie, jak naukę pisania, czytania, rachunków, ortografii rozwiązywał najpierw w izbie szkolnej, a potem stwierdzał, porządkował zebrany materiał w swym laboratorium.

Po dwugodzinnym wykładzie Brahna na uniwersytecie spieszą słuchacze do Domu Nauczycielskiego, gdzie pomieszczona pracownia Instytutu psychologii; tu podzieleni na grupy udają się do sal laboratoryjnych i pod kierunkiem niezmordowanego dra Brahna i nauczycieli Schulzego i Schlagera wykonują ćwiczenia praktyczne z zakresu psychologii dziecka. Ćwiczeniom tym poświęcano trzy godziny dziennie, a celem ich było poznanie najważniejszych metod badania procesów psychicznych, poznanie konstrukcji i sposobów stosowania aparatów psychologicznych. Zbyt wielka liczba uczestników była przyczyną, że pewna część – mimo podziału na grupy – niewiele korzyści odnieść mogła w pracowni psychologicznej. Tu

trzeba koniecznie samemu wykonywać eksperyment, jeśli się chce rzecz pojąć gruntownie, a na to potrzeba by i czasu więcej i większej swobody. Ćwiczenia te w pracowni będą jednak zapewne dla niejednego z uczestników kursu bodźcem do dalszej pracy w zakresie psychologii i pedagogii eksperymentalnej czy to w samym instytucie lipskim, czy też w innych podobnych laboratoriach, których coraz więcej obecnie powstaje, czy wreszcie przy codziennym warsztacie, w izbie szkolnej, gdzie i bez użycia mniej lub więcej skomplikowanych aparatów wiele można wykonać eksperymentów, które dostarczyć mogą cennego materiału i dla głębszego poznania dzieci i jako ważnych przyczynków psychologii.

W czasie otwarcia kursów urządzono też wystawę aparatów psychologicznych dla celów pedagogicznych. Urządzeniem jej zajęła się znana fabryka tego rodzaju aparatów E. Zimmermanna. (Lipsk, Emilienstr. 21). Na niektórych przedmiotach widniały kartki z napisem: „zamówione dla seminarium nauczycielskiego w X". Aparaty te są dość kosztowne; komplet np. do celów pedagogicznych kosztuje około 4000 marek.

Klasycznym przykładem ścisłości, systematyczności iście niemieckiej, były wykłady dra Sprangera, prof. pedagogii na uniwersytecie lipskim. Mówił on na temat „stosunek polityki do pedagogii w czasach nowożytnych".

W siedmiu godzinach potrafił prof. Spranger rozwinąć przejrzysty obraz rozwoju prawodawstwa szkolnego ze szczególnym uwzględnieniem historii szkoły ludowej w Niemczech. Znaczenie świadomości historycznej, epoka kościoła powszechnego (katolickiego) w szkolnictwie, okres kościoła protestanckiego, upaństwowienie szkolnictwa, unarodowienie szkoły, reakcja w kościele i państwie i programy stronnictw liberalnych, polityczny charakter szkolnictwa od 1870, wreszcie główne zagadnienia współczesnej polityki szkolnej stanowiły przedmiot jego rozważań. Dr Spranger, typ uczonego niemieckiego, podał wykłady swe, podzielone na paragrafy, zaopatrzone w tytuły i tytuliki, w tak skondensowanej postaci, że nie było tam ani jednego zdania za dużo; kurs ten był w swoim rodzaju majstersztykiem.

Zdania tego nie można by powiedzieć o wykładach prof. dra med. [Augusta] Döllkena, które odznaczały się pewną chaotycznością, a co gorsza treść ich niewiele miała wartości dla audytorium, złożonego

wyłącznie niemal z nauczycieli. W wykładach swych na temat *Psychologia dziecka anormalnego i patologia pedagogiczna wraz z terapią sugestywną* poruszył prof. Döllken wyjątkowe wypadki anormalności na podstawie własnej praktyki lekarskiej, mówił o sposobach ich leczenia, co oczywiście zainteresować mogło specjalistę-lekarza, a nie pedagoga. Zarząd kursów uniwersyteckich powinien był temat tak ważny, jak kwestia wychowania dzieci niedorozwiniętych, powierzyć lekarzowi szkolnemu (szkoły dla dzieci upośledzonych), który byłby niezawodnie kwestię tę ujął w sposób bardziej celowy ze względu na kategorię słuchaczy. Przedmiotem takiego wykładu winny być typowe wypadki anormalności, sposoby rozpoznawania niedorozwoju, szereg wskazówek i uwag praktycznych, dotyczących postępowania nauczyciela, o ile ma do czynienia z dzieckiem anormalnym. Omówienia tych ważnych zagadnień spodziewała się niezawodnie większość uczestników, niestety doznali pod tym względem zawodu. Wykłady prof. Döllkena, ilustrowane licznymi obrazami świetlnymi, odbywały się w sali uniwersytetu, zaopatrzonej w doskonały aparat projekcyjny.

Obok wzmiankowanych wykładów z zakresu pedagogii i psychologii inne poświęcone były filozofii i historii (*Wstęp do systemu Kanta, główne problemy polityki i nauki o państwie*), oraz naukom przyrodniczym (*Życie w wodach*, *Technologia chemiczna*), z którymi połączone były odpowiednie wycieczki.

Kursa wakacyjne w Lipsku, urządzane corocznie od 1906 w czasie 2-tygodniowych ferii jesiennych, ściągają obok przeważającej liczby nauczycieli niemieckich także sporo cudzoziemców. Wśród Niemców przeważali młodzi nauczyciele, którzy z zapałem oddają się studiom pedagogicznym. Byłem nieraz świadkiem, jak ci nauczyciele, powróciwszy po 7–8 godz. wykładów i ćwiczeń, przerabiali jeszcze materiał w domu. Świadczy to, że najmłodsza generacja nauczycieli wyniosła z seminarium zamiłowanie do zawodu, żywą potrzebę dalszej pracy nad sobą, poczucie konieczności ciągłego rozszerzania i pogłębiania zdobytej wiedzy. Te usiłowania nauczycieli znajdują materialne poparcie ze strony organizacji, która wysyła swych członków na kursa, a przede wszystkim ze strony władz szkolnych, które popierają te dążenia udzielaniem urlopów i pokaźnych subwencji. Cudzoziemcy mogli przybyć do Lipska na kurs tylko dzięki poparciu swych władz szkolnych. Oczywiście i pod tym względem galicyjska

„autonomia" szkolna tworzy „chlubny" wyjątek. Na mocy tej „autonomii" bowiem zdarzają się fakta, że najwyższa władza odmawia nauczycielowi „urlopu celem wyjazdu za granicę dla dalszego kształcenia się", pozbawiając go w ten sposób możności oddawania się studiom pedagogicznym. W każdym kraju, w którym w administracji szkolnej panują stosunki kulturalne, znajdzie poparcie u władz nauczyciel, mający zamiar kształcić się dla dobra szkoły, ale w Galicji trzeba sobie najpierw zdobyć łaskę różnych dygnitarzy szkolnych, trzeba przy tem wiele poświęcić ze swej godności ludzkiej, ażeby uzyskać łaskawe pozwolenie na „dalsze kształcenie się"…

Poziom wykładów na kursach wysoki – wymaga odpowiedniego przygotowania psychologicznego. W seminarium jednak nie zdobyli nauczyciele takiego przygotowania, wskutek czego większe mają trudności aniżeli słuchacze z wykształceniem gimnazjalnym. Prof. Brahn stwierdził w czasie swej działalności w instytucie, do którego uczęszczają ukończeni seminarzyści i słuchacze filozofii, że pierwsi mają wyższość nad drugimi, o ile w grę wchodzi praktyczna część studiów, okazanie zręczności, obchodzenie się z aparatami, natomiast pod względem teoretycznego przygotowania stoją o wiele niżej od wychowanków gimnazjów. Abiturientom saskich seminariów brak tedy szerszych podstaw do studiów pedagogicznych, jakkolwiek nauka w tych zakładach trwa lat sześć (obecnie istnieje zamiar rozszerzenia studiów w tamtejszych seminariach do lat siedmiu), jakkolwiek przyjmują tam uczniów po 8-letniej nauce elementarnej, jakkolwiek na czele seminariów stoją tam wybitni badacze, z których niejeden wskazuje dziś nowe drogi w dziedzinie myśli pedagogicznej i niejeden prowadzi nauczycieli w ich walce o reformę szkoły do zwycięstwa. I pomimo tego, jak stwierdzają powagi naukowe, wykształcenie nauczycieli w seminariach saskich nie odpowiada potrzebom chwili obecnej. Cóż dopiero mówić o naszych seminariach w Galicji, o tej parodii zakładów naukowych, w których wykład „pedagogiki i dydaktyki" opiera się na marnych podręcznikach szkolnych, gdzie „historia" wychowania doznaje zazwyczaj tendencyjnego zabarwienia i polega głównie na wyuczeniu biografii, gdzie brak zupełny fachowo wykształconych nauczycieli psychologii i pedagogiki. Stosunki takie wydają też odpowiednie plony, które każdemu obserwatorowi rzucają się w oczy, wywołując uczucie prawdziwego przygnębienia.

Jedynym wyjściem z sytuacji, którą wytworzył system galicyjski, którą stara się podtrzymać i obecna, o ciasnych horyzontach pedagogicznych polityka szkolna, prowadzona bez zrozumienia istoty szkolnictwa i wychowania, jest samopomoc nauczycieli – stwarzanie silnych zrzeszeń i instytucji w celach naukowego i fachowego przygotowania się do zawodu. Tą drogą staną do pracy zastępy nauczycieli, zdolnych do samodzielnego podjęcia reform na polu zachwaszczonego szkolnictwa w Galicji. […]

IV.

Z praktyki nauczania elementarnego według zasad „szkoły pracy"

Obok Instytutu pedagogiki i psychologii eksperymentalnej, obok centralnej biblioteki pedagogicznej budzą też interes wychowawców podjęte w Lipsku próby zreformowania nauki elementarnej w myśl zasad szkoły pracy. Próby te, rozpoczęte z inicjatywy nauczycielstwa, przy czynnym poparciu władz szkolnych, odbywają się w szkołach lipskich od dwóch lat; dotychczas jednakowoż rezultatów nauki w klasach zreformowanych nie ogłoszono. Celem zebrania bogatszego materiału przedłużyły władze naukę według zasad „szkoły pracy" jeszcze na dwa lata, a dopiero po upływie tego czasu nastąpi ostateczna decyzja w sprawie reformy nauki elementarnej we wszystkich szkołach publicznych w Lipsku. Obecnie klasy zreformowane (I rok nauki) znajdują się w 10 szkołach; są to klasy koedukacyjne. Nauczycielom tych klas pozostawiono zupełną swobodę nie tylko w stosowaniu metody nauczania, ale także co do programu naukowego. Na ścianie wiszą tu rozkłady godzin, na których oznaczono tylko dni i godziny, ale w rubrykach przedmiotów naukowych widnieją same kreski poziome. Materiał naukowy, przedmiot zajęć w klasie elementarnej będzie wynikiem kilkuletnich doświadczeń znakomitych pedagogów, będzie oparty na bezpośredniej obserwacji i znajomości życia dzieci. Doświadczenia te są już dzisiaj w znacznej mierze opublikowane, szkole pracy poświęcona dotąd bogata literatura, dotycząca zarówno ogólnych podstaw psychologiczno-pedagogicznych, jak i metodyki poszczególnych przedmiotów nauki. Korzystając z pobytu na kursach wakacyjnych w Lipsku, postarałem się o pozwolenie hospitowania w klasach zreformowanych, którego mi tamtejsze władze szkolne z gotowością udzieliły. W ten sposób miałem możność przekonania się, czy i o ile literatura, rozpatrująca zagadnienie „szkoły pracy" odpowiada rzeczywistości.

Dzięki uprzejmości dyr[ektora] XIV szkoły Roegera, który mi z serdeczną uprzejmością udzielił potrzebnych informacji, mogłem spędzić w kl. VIII (1 rok nauki) 3 godziny i wytworzyć sobie wcale dokładny obraz pracy i nauki w tej klasie. Nauczycielem klasy jest wybitny pedagog [Johannes] Springer, gorący zwolennik nowego kierunku i autor książek treści pedagogicznej. Klasa jego liczy 39 dzieci, 14 chłopców i 25 dziewczynek. Oto naszkicowany niżej obraz 3 godzinnej nauki w tej klasie.

Naukę rozpoczyna nauczyciel pytaniem: „Opowiedzcie, coście wczoraj robiły?". Dzieci opowiadają po kolei o swych zabawach, zajęciach, o przechadzkach i odwiedzinach dnia poprzedniego. W klasie ożywienie duże, bo każde chciałoby z nauczycielem podzielić się tym, co przeżyło, co jego zdaniem bardzo ważne i zajmujące być musi, skoro pan nauczyciel o to pyta i przysłuchuje się z taką ciekawością. Opowiadaniom na temat „co dzieci przeżyły dnia poprzedniego" poświęca nauczyciel około 15 minut dziennie. Celem ich rozwijanie zdolności przypominania sobie faktów, budzenie zmysłu spostrzegawczego, kształcenie mowy dzieci.

Opowiadania te dają nauczycielowi sposobność do nawiązania pogadanki z nauki o rzeczach. W dniu tym mówiły dzieci „o rozwozicielu jarzyn i owoców". Jedna z dziewczynek opowiada, że wyszła ze służącą po jarzyny, wymienia, jakie jarzyny przyniosły do domu, jakie jeszcze widziała w koszach rozwoziciela, ile kosztowały zakupione jarzyny itd. Inna znowu mówi, że ją mama wczoraj posłała, by kupiła jabłek, opowiada, jakie jeszcze owoce miał rozwoziciel w koszykach. Większa ilość dzieci przyniosła ze sobą jabłka, oglądają je najpierw z zewnątrz, dotykają szypułki, łupiny, badają ich kształt, barwę, widzą, że jedne są żółte, inne czerwone. „Kto je tak pięknie pomalował?" – „Słońce" – odpowiadają dzieci. Na polecenia nauczyciela rozkrawują następnie jabłka, oglądają miąższ, komory, ziarnka. W podobny sposób toczy się pogadanka o gruszce, którą poważna część dzieci również ma w ręku. Nastąpiło porównanie jednego owocu z drugim, dzieci zmrużyły oczy i dotykają to jabłka, to gruszki, wodząc po nich ręką, bo za chwilę rozpocznie się lepienie obu owoców.

Zainteresowanie wzrasta. Chłopczyk i dwie dziewczynki wyjmują z szafy przybory do lepienia, rozdają podkładki z linoleum, pudełka, w których się mieści różnobarwna plastelina i okrągło zastrugane patyczki.

W klasie wre praca, wszystkie dzieci są czynne, wszystkie wysilają się mozolnie, by uformować jabłko jak najwięcej podobne do prawdziwego. Jaka przy tym rozmaitość!

Oto jeden chłopczyk ulepił jabłuszko z liściem, drugi z dwoma na gałązce, dziewczynka pokazuje panu piękne jabłuszko rumiane, inna zupełnie zielone. „Jakie to jabłko?" – pyta nauczyciel. – „Niedojrzałe". „Cóż się wewnątrz znajduje?" – „Białe ziarnka" – odpowiada mała.

Z tej samej plasteliny lepią następnie gruszki, przy czym nauczyciel ciągle pyta, gdzie szypułka, okwiat, łupina, miąższ itd. i w ten sposób zdobywają dzieci pojęcia jasne, pewne i trwałe. Skoro dzieci owoc ulepiły, oglądają wzajemnie swe „dzieła", poprawiają, krytykują. – „Gruszka twoja wygląda jak łopatka" – woła chłopczyk, wskazując na niekształtną robotę sąsiada, rzeczywiście w niczym nie przypominającą gruszki.

Na dany znak nauczyciela odkładają dzieci plastelinę i wychodzą do tablicy (z linoleum), umieszczonej wzdłuż dwóch ścian izby szkolnej. Przed tablicą stoi równocześnie 14 dzieci i rysuje jabłko, a następnie gruszkę. Z kolei wychodzą inne dzieci, każde próbuje przedstawić na płaszczyźnie rzecz, której przedtem nadawało postać trójwymiarową; i tu, jak przy lepieniu, wskazują poszczególne części jabłka, gruszki, przypominają sobie poprzednio zdobyte pojęcia.

Po pauzie na 2-giej godzinie odbywa się rysowanie w zeszytach. Dzieci malują barwnymi kredkami jabłko i gruszkę. Zanim rozpoczną rysowanie, obwijają wprzód ułożone na ławkach owoce mokrym sznurkiem, wodzą palcem naokoło sznurka, kreślą kształt w powietrzu. Niejedno z dzieci pokazuje obrazek namalowany w domu z własnej pilności. Wreszcie zabierają się z zapałem do pracy, zaglądają wzajemnie do swych zeszytów, słychać półgłośną rozmowę, zapewne dotyczy ona namalowanych owoców. Oto chłopczyk czyni poważne zarzuty obrazkowi swej sąsiadki: „Patrz, wcale niepodobne do prawdziwej gruszki i na tablicy rysunek wygląda inaczej niż w twoim zeszycie". W czasie lekcji, a właściwie pracy, dzieci rozmawiają ze sobą, ale zawsze o rzeczy, dotyczącej treści ich zajęcia; toteż pomimo głośniejszej tu i ówdzie rozmowy, pomimo swobodnego poruszania się panuje w klasie karność, co właśnie jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech „szkoły pracy". Swoboda i karność nie wykluczają się tu wzajemnie, ale owszem ustawiczne działanie dzieci, zainteresowanie przedmiotem wytwarza ów sympatyczny nastrój w klasie, który dzieci ożywia, pozwala im się poruszać swobodnie,

ale równocześnie wpływa na nie w tym duchu, że z szczerą ochotą oddają się zajęciom, a stan taki usuwa myśli o psotach i wybrykach, usuwa sposobność niesfornego zachowania. Kiedy dzieci już namalowały jabłko i gruszkę, wówczas nauczyciel maluje to samo barwnymi kredkami na tablicy, każe się przypatrzyć, porównać, czy podobnie wyglądają ich owoce w zeszytach. Dzieci korygują i składają zeszyty, aby nieco odpocząć.

Po krótkiej, kilkuminutowej przerwie, wypełnionej gimnastyką szwedzką (jedna z dziewczynek wykonuje ćwiczenia, stojąc na środku, a cała gromadka powtarza równocześnie te same ruchy), następuje „ćwiczenie fantazji". Ćwiczenie to, mające na celu pobudzenie wyobraźni dzieci, wywołuje ogromną radość, w klasie panuje wesołość, oczy dzieciaków błyszczą, twarzyczki zarumienione. Wszystkie odwracają się twarzą do tylnej ściany, siadając na stołach, a nogi trzymają na siedzeniach. Na ścianie tej umieszczona przez całą szerokość tablica.

„Cóż chcecie, żebym wam namalował?" – pyta nauczyciel. – „Drogę!" – woła któryś z chłopczyków. (Nauczyciel maluje podany projekt barwnymi kredkami). „A teraz?" – „Drzewo przy drodze i altanę!" – chciałby inny zobaczyć. – „Cóż dalej?" – „Gruszki na drzewie i słońce!" – „Drabinę, opartą o drzewo i ogrodnika na niej z koszykiem!" – „A pod drzewem niechaj będzie chłopiec, któremu jabłko na nos spadło". – W ten sposób powstaje na tablicy barwny widoczek, drzewo, pokryte rumianymi i żółtymi owocami. W czasie powstawania obrazka wybuchają co chwila okrzyki radości: „Aa! Aa!" – Dzieci z ogromnym zajęciem śledzą pracę nauczyciela, przypatrują się procesowi powstawania, widzą rzeczy, ich postać i barwy, nazywają je i określają. Nic tedy dziwnego, że treść obrazka znakomicie pojęły, że ją następnie opowiadają płynnie, ze zrozumieniem i szczerym zainteresowaniem. Nie tylko fantazję dziecka, ale i zdolność myślenia pobudzają i kształcą tego rodzaju „ćwiczenia", które nie zawsze jednakowoż, jak wspomniał p. S., udać się mogą. Dzieci następnie próbują w swych zeszytach odmalować obrazek z tablicy, a nauczyciel swym żywym zainteresowaniem dla tych produkcji, zachęca je do ustawicznego działania, do pracy. Obrazek jego zostaje na tablicy i podczas następnych godzin.

Na trzeciej godzinie odbywała się w tym dniu lekcja rachunków i czytania. Rachunki opierają się na ćwiczeniach i zagadnieniach z życia praktycznego, na własnych spostrzeżeniach dziatwy. Liczydła

w klasie nie było. Dzieci wyjmują okrągłe papierki, na których oznaczone są rysunki monet 1, 2, 5, 10, 20 fenigów (odbite ołówkiem na papierze). Tymi pieniędzmi płacą dzieci nauczycielowi za jabłka, gruszki, orzechy itp., przy czym liczą, dodają i odejmują. Przy nauce czytania korzysta również nauczyciel z nadarzającej się sposobności, by dzieciom dać pojęcie liczby, każe im wykonywać działania arytmetyczne.

„Jak chłopczyk krzyknął, gdy mu jabłko na nos spadło? – „Au!". – „Z czego powstało au?" – „Z a i u" – Dzieci wyjmują patyczki z pudełka i układają z nich litery A U, przy czym liczą, ile tu jest dużych (4), a ile małych patyczków (2), wreszcie ile to czyni razem (6). „Jak pies szczeka?" – Hau! Hau!". – „Jaki głos słyszycie przed au?" – Dzieci wybrzmiewają, układają przed AU literę H, powstaje HAU, liczą, ile teraz jest patyczków razem itd. W ten sposób odbywają się ćwiczenia w układaniu liter z patyczków; dzieci, tworząc litery z poszczególnych części, poznają doskonale ich kształt, składają następnie wyrazy i zdania.

Po tych ćwiczeniach rozdzieliło dwoje dzieci kasetki z literami (małymi i dużymi). Każde ma swą własną kasztę. Dzieci wyjmują z przedziałek litery, wybrzmiewają, układają na listewkach, znajdujących się na odwrotnej stronie pokrywy, tworzą wyrazy i zdania. „Wyszukajcie a u sss fff" itp. Składają wyrazy aus, auf, lauf, kaufen. Dzieci tworzą następnie zdania z tych wyrazów, opowiadają na ten temat. Składając z powrotem pojedyncze litery do pudełka w tym samym porządku, jak je wyjmowały, wybrzmiewają je po raz wtóry: k-au--f-e-n i w ten sposób łączy się synteza z analizą, dzieci, trzymając w ręku literę, dotykają niejako jej kształtu, wybrzmiewają równocześnie, poznają ją dokładnie, bo wzrokiem, dotykiem i słuchem.

Jakkolwiek dzieci te od pięciu miesięcy uczęszczają do szkoły, nie rozpoczęły jeszcze nauki właściwego pisania. Na podstawie prób z lat poprzednich stwierdził nauczyciel, że po takim przygotowaniu, jak lepienie, rysunek, układanie liter z patyczków pisanie nie sprawia dzieciom najmniejszych trudności. Podczas ostatniego kwadransa czytały dzieci z elementarza *Guck in die Welt* (wydawnictwo stowarzyszenia nauczycielskiego), który zawiera dużo barwnych artystycznych ilustracji z życia dziecięcego. Z elementarza czytają dzieci dopiero po upływie 20–24 tygodni nauki.

W klasie p. Springera spędziłem 3 godziny od 8-mej do 11-tej. Przez cały ten czas, pominąwszy zwyczajne przerwy w nauce,

dzieci pracowały bez zmęczenia, z niesłabnącym do końca zainteresowaniem i ożywieniem, stosunek ich do nauczyciela prawdziwie ojcowski. Nie było tu bowiem ani śladu owego rygoru, tak zwykłego w szkołach niemieckich (a przeszczepionego i do naszych szkół), owej karności, utrzymywanej tylko bojaźnią przed karami, strachem przed wynikiem klasyfikacji, surowym autorytetem nauczyciela. Dzieci poruszały się w klasie, o ile zachodziła potrzeba z zupełną swobodą (w czasie rozdawania przyborów, gdy wychodziły do tablicy, do miednicy dla zamaczania sznurków), ale bez jakichkolwiek wybryków, poszturkiwań, bez hałasu. Taka karność tworzy podstawy, na których rozwinąć się może człowiek wolny, dobrze wychowany, posiadający kulturę nie tylko zewnętrzną, ale i wewnętrzną, przenikającą najgłębszą treść jego duchowości.

Interesującą też była lekcja w klasie VIII-mej (1 rok nauki) szkoły ludowej w Gohlis (XXIX szkoła lipska). Dzieci 44, również chłopcy i dziewczynki pobierają tu naukę wspólnie. Na tablicy widać rysunek skrzynki pocztowej, obok zaś narysowany kram i kramarz, siedzący przy wadze. Poprzedniego dnia były dzieci na przechadzce, a więc dzisiaj odbywa się pogadanka na temat wczorajszych obserwacji. Opowiadają o skrzynce pocztowej, o listach, znaczkach pocztowych, paczkach itp. Widziały jak listy wyjmują, jak rozwożą pakunki. Robią paczkę z pudełek, obwijają ją w papier i zawiązują sznurkiem, liczą przy tym, ile opakowały pudełek, określają barwę papieru, pudełek, znaczków pocztowych.

Lepienie z plasteliny, rysunek, układanie liter z patyczków odbywa się tu podobnie jak w klasie 8-mej szkoły XIV. W tym dniu układały dzieci i czytały PAKETE, POSTKARTE, POSTBRIEFKARTE. Wyrazy te były wyrysowane na tablicy. Dzieci klas zreformowanych wychodzą często z nauczycielem na przechadzki, tam zbierają materiał do pogadanek, do rysunków i lepienia, do czytania i rachunków.

W myśl zasad „szkoły pracy" odbywa się też nauka w kl. V (4 rok nauki) XIV szkoły, której gospodarzem jest nauczyciel [Georg] Münch, autor kilku dzieł treści pedagogicznej. Treścią jednej z lekcji, przeprowadzonych podczas mojej obecności w tej klasie, było metodyczne opracowanie ćwiczenia pisemnego.

Na polecenie nauczyciela grupują się uczniowie przy oknach i stąd obserwują przyrodę jesienną; tematem wypracowania bowiem ma być „jak wygląda jesień z okna naszej izby szkolnej?". Chłopcy mówią o swoich spostrzeżeniach; ogród, widziany z okien sali

szkolnej, drzewa przydrożne, przechodnie w cieplejszej odzieży, podwójne okna w mieszkaniach, dym unoszący się z kominów – oto spontanicznie poczynione obserwacje, które tworzą treść pogadanki, a które mają być zarazem tworzywem wypracowania pisemnego. Po skończonej pogadance wracają uczniowie do ławek i od razu zabierają się do pisania, a nauczyciel taką im daje radę: „Możecie kreślić, poprawiać, wpisywać, bazgrać, jak wam się podoba, byleby tylko myśl była własna w zdaniach waszych, byleby wypracowania wasze pełne były treści!". – Po 25 minutach ćwiczenie było napisane, po czym nauczyciel omawiał treść wypracowania wspólnie z uczniami; chłopcy piszą trudniejsze wyrazy na tablicy, zastanawiając się nad odpowiedniejszymi słowami, piękniejszymi zwrotami. Opracowane w ten sposób ćwiczenia przepisują następnie w domu, a wówczas zwracają też uwagę i na zewnętrzną stronę wypracowania. Zeszyt ucznia jest tedy wiernym obrazem jego własnej pracy; obok zdań, w których mnóstwo widzieć można kreśleń, poprawek, są ćwiczenia, napisane starannie, czysto i wyraźnie.

Nauczyciel podaje przeważnie tematy wolne, wzięte z życia dzieci; toteż wypracowania uczniów są treścią swą nadzwyczaj ciekawe, oryginalne, opierają się na własnych przeżyciach dzieci, na samodzielnie poczynionych obserwacjach. I w najwyższych klasach szkoły ludowej otrzymują uczniowie tematy wolne do opracowania. W kl. II np. (7 rok nauki) tematem wypracowania pisemnego była „jazda tramwajem automobilowym". Z pomiędzy tematów, które zauważyłem w zeszytach uczniów kl. V (4) i II (7), podaję ciekawsze: *Ausguck in die Frühlingswelt*, *Grossstadtkonzert*, *Wenn ich erst lange Hosen habe*, *Ein unverträgliches Pärchen in unserer Schulstube – ein Rätsel*, *Vor Kochs Weihnachtsschaufenster*, *Nach dem Abendbrote. – Mit den Pfadfindern*, *Reklamezug zur Messe*, *Umzug*, *Vom deutschen Turnfest*, *Eine Fahrt mit dem Autobus*. – Przyroda ojczysta, obchody narodowe, otoczenie dzieci, życie wielkomiejskie – oto są źródła, z których uczniowie czerpią treść do swoich wypracowań pisemnych. Ten sposób prowadzenia ćwiczeń pisemnych jest urzeczywistnieniem najnowszych zdobyczy naukowej pedagogiki w praktyce. Według panującej obecnie zasady metodycznej treścią wypracowań pisemnych powinny być własne spostrzeżenia uczniów, sfera uczuć i myśli, dotycząca ich osobowości, budząca w nich żywe, bezpośrednie zainteresowanie. Tak więc wolne ćwiczenia urzeczywistniają zasadę

„szkoły pracy" w nauce języka ojczystego, bo pobudzają uczniów do czynienia samodzielnych postrzeżeń, do produktywnego działania.

Tendencja, mająca na celu pobudzenie dzieci do produktywnego działania występuje najwyraźniej w naukach przyrodniczych, gdzie znajduje szerokie pole zastosowania. Uczniowie II i I kl. (7 i 8 roku nauki) XIV szkoły sporządzili sami łatwiejsze przyrządy fizykalne, które były przedmiotem wystawy w czasie naucz. konferencji okręgowej.

Praca ręczna uczniów jest tedy w szkołach lipskich środkiem nauczania, metodą, mającą na celu intensywniejsze uzmysłowienie materiału naukowego. Kierunek ten w ruchu reformatorskim, znanym pod nazwą „szkoły pracy", różni się zasadniczo od wzorów, stworzonych przez Kerschensteinera, który za jeden z najważniejszych celów szkoły ludowej uważa wyszkolenie dzieci w pracach ręcznych. Oczywiście, że to ze względu na wiek i rozwój fizyczny i duchowy dzieci na takie stanowisko zgodzić się trudno, prace ręczne w szkole ludowej tylko wtedy korzystne być mogą dla wychowania, jeśli się je stosuje nie jako jeden z celów nauki, ale tylko jako metodę nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Byłoby więc błędnym zapatrywanie, które by istotę „szkoły pracy" widziało we wprowadzeniu nauki lepienia, wyrzynania, strugania, w ogóle w nauce robót ręcznych. Pojęcie „szkoły pracy" jest o wiele głębsze, a najznamienitszą jej cechą jest metoda stosowana we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, a mająca na celu pobudzenie młodzieży do działania, wydobycie na jaw maksimum energii potencjalnej, uzdolnienie wychowanków do samodzielnego użytkowania sił fizycznych i duchowych w ustawicznie zmieniających się warunkach życia praktycznego.

Szkoły w Lipsku, a w pierwszym rzędzie klasy zreformowane, znajdują się właśnie na tej linii swego rozwoju. Na lekcjach niektórych nauczycieli można było wprawdzie zauważyć, że duch tresury bezmyślnej nie wygasł tam jeszcze w zupełności, ale dawna metoda nauczania i wychowania coraz mniej ma zwolenników nawet wśród starszej generacji nauczycielstwa. Nic dziwnego w tym, bo wpływ nowych prądów pedagogicznych, ich ustawiczne przenikanie w życie szkolne jest coraz głębsze, rezultaty nauki, uwzględniającej przede wszystkim skarby przyrody i kultury ojczystej, złączonej z żywym tętnem teraźniejszości, rzucają się dziś każdemu w oczy. Rezultaty te nie tylko w Niemczech torują drogę reformatorskim ideom

w wychowaniu, nie tylko coraz szersze zdobywają tam koła nauczycielskie, ale budzą też silne zainteresowanie i wśród wychowawców innych narodowości. W spisie osób zwiedzających szkołę, który prowadzi dyr[ektor] Roeger, można było zauważyć nazwiska Szwedów, Finlandczyków, Norwegów, Czechów, Rosjan, Duńczyków, ba nawet goście z Indii i Ameryki Północnej zwiedzali szkołę XIV; w roku 1912/13 było ogółem 41 zwiedzających.

Dla urzeczywistnienia idei „szkoły pracy" tworzą organizacje nauczycielskie specjalne kursa; myślą przewodnią tej akcji, opartej na samopomocy, jest, że tylko nauczycielstwo, posiadające szersze horyzonty umysłowe, głębszą wiedzę, gruntowne przygotowanie fachowe, zapewnić zdoła ostateczne zwycięstwo nowoczesnej szkole, opartej na podstawach naukowych, na zdobyczach twórczego ducha, niezmordowanie dążącego do stworzenia coraz wyższych, doskonalszych form życia człowieczego.

Jadwiga Młodowska

System daltoński (Wrażenia z wycieczki do Anglii i doświadczenia z własnej szkoły)[5]

Wciąż naprzód szybkim krokiem postępująca demokratyzacja stawia przed jednostką coraz to nowe wymagania, powołując ją do coraz to intensywniejszej pracy nad współtworzeniem życia społecznego i kulturalnego.

Warunki życia wymagają dziś od wszystkich członków społeczeństwa rozumienia dróg, jakimi ono kroczy, i celu, do jakiego dąży. Wyłaniające się zagadnienia, np. ekonomizacji pracy, nie pozwalają na bezmyślne wykonywanie bodaj najprostszej roboty, bo każda praca ma swoje miejsce w ogólnym planie budowy społecznej.

Przyszłość kulturalna i społeczna każdego narodu wymaga najwyższego wytężenia od każdej jednostki poszczególnej, wymaga również świadomego zsolidaryzowania twórczej pracy poszczególnych

[5] „Ruch Pedagogiczny", R. 13: 1926, nr 9, s. 257–265.

jednostek. Do takiej intensywnej świadomej, twórczej pracy muszą być jednostki specjalnie wychowane. Czy mogą one być do niej przygotowane w dziś istniejącej szkole?

Szkoła dzisiejsza opiera się na systemie klasowym. W jednej klasie zbiera się 40–50 dzieci mniej więcej jednego wieku, mniej więcej jednego poziomu umysłowego. Ponieważ i wiek, i poziom umysłowy wahają się, i to nawet w szerokich granicach, nauczyciel przystosować musi materiał naukowy na tę klasę przeznaczony, do abstrakcyjnego typu przeciętnego, czyniąc tym krzywdę zarówno tym dzieciom, które ponad tę przeciętność wybiegają, jak i tym, które, pomimo nadmiernego wysiłku, do tej przeciętności dociągnąć nie mogą.

Do wniosku tego, że szkoła obecna nie odpowiada wymogom stawianym jej przez życie, wszędzie już na Zachodzie doszli pedagogowie i kwestia reformy szkolnictwa jest wszędzie aktualną. Reforma ta musi iść po linii pozostawienia swobody dla pracy twórczej ucznia, po linii jak najdalej idącego zindywidualizowania tej pracy, tak, aby każdy z uczących się miał możność dania ze siebie całego tego wysiłku, na jaki go stać. Musi dopomóc młodzieży do poznania swych upodobań i skłonności, tak, aby jej ułatwić wybór zawodu, w którym by z całym zamiłowaniem, a więc i z największą wydajnością pracować mogła. Powinna też zaprawiać młodzież do samokształcenia, jako do istotnej drogi zdobywania wiadomości gruntownych i do wypracowania swej istotnej jaźni. Wreszcie musi uwzględniać zasadę stowarzyszania się w pracy, solidarnego wykonywania tejże.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania wypracowuje i dyskutuje sposoby przeprowadzania reformy nauczania i wychowania. Jednym z tych nowoczesnych systemów szkolnych jest system podany przez p. Helen Parkhurst, Amerykankę z Nowego Jorku. Myśl reformy szkolnictwa powstała u niej już w 1912 r., od 1918 zaczęła wprowadzać ją w czyn, lecz dopiero w 1920 r. nowy system nauczania został w całej pełni zastosowany w mieście Dalton stanu Massachusetts. Twórczyni tego systemu nauczania zastrzega się przed uważaniem go za jakąś nową metodę. Zdaniem p. Parkhurst „jest to prosta i ekonomiczna reorganizacja szkoły, przy której uczniowie i nauczyciele współdziałają celem otrzymania lepszych wyników. Braki wydajności pracy z obydwóch stron sprowadzone są do minimum. Materiał naukowy nie został ani powiększony, ani zmieniony. System ten nie wymaga specjalnego kosztownego wyposażenia

szkoły; stwarza też jednakowe szanse zdobycia wiedzy, zarówno dla uczniów zdolnych jak i mniej zdolnych, bez poświęcania ich dla przeciętności".

System ten uzyskał sławę „systemu daltońskiego" od miasta, gdzie po raz pierwszy został w całej rozciągłości zastosowany. P. Parkhurst rozmyślnie nie chciała wiązać tego systemu ze swym nazwiskiem, aby uczynić go bardziej plastycznym, umożliwić innym pedagogom zmienienie go i coraz lepsze przystosowanie do warunków życia.

System daltoński, w postaci, w jakiej stosuje się w Ameryce, zrywa zupełnie z dotychczasowym sposobem prowadzenia lekcji jednocześnie z całą klasą. Sale klasowe zamienione są na sale przedmiotowe i odpowiednio do tego uposażone, a więc sala historyczna w mapy i atlasy historyczne, encyklopedie, życiorysy, dzieła treści historycznej, obrazy o takiejże treści. Młodzież otrzymuje z każdego przedmiotu temat miesięczny na piśmie i rozbity na zagadnienia tygodniowe i na jednostki dzienne. Temat zawiera także wskazówki, z jakich źródeł czerpać ma uczeń, aby go opracować. Każdy uczeń ma kartę uczniowską, na karcie tej co dzień oznacza przerobioną część materiału. Co tydzień po sprawdzeniu listy obecności uczniów, nauczyciele poszczególnych przedmiotów przeglądają karty uczniów, aby przekonać się, jak daleko ci posunęli się w opracowaniu tematu. Jeśli nauczyciel uważa pewną część tematu za trudną do opanowania dla ucznia, ogłasza, z podaniem dnia i godziny, że będzie miał wykład na dany temat. Na wykład ten mogą przyjść wszyscy uczniowie, dla których kwestia ta przedstawia trudności. Również i uczniowie mogą zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie im pewnej trudności w zbiorowej lekcji. Z reguły uczeń każdy może zwrócić się w każdej chwili do obecnego w sali danego przedmiotu specjalisty z prośbą o wyjaśnienie.

Zadany temat opracowują uczniowie piśmiennie. Nauczyciel może w każdej chwili powołać ucznia do ustnej odpowiedzi z przerobionego przezeń tematu. Tylko w razie, jeśli nauczyciel jest zadowolony, czy to z ustnej odpowiedzi, czy ze sprawozdania piśmiennego, podpisuje on uczniowi kartę. Jeżeli nauczyciel widzi, że uczeń jest nieprzeciętnie zdolny, może temat dla niego indywidualnie pogłębić i rozszerzyć. Niektóre szkoły amerykańskie uwzględniają nawet szybsze przerabianie tematów, a co za tym idzie wyczerpywanie materiału przez zdolniejszych uczniów w przeciągu czasu krótszego niż

rok, pozostałe miesiące może taki uczeń poświęcić czy to studium specjalnym nad swym ulubionym przedmiotem, czy też nawet opracowaniu materiału wyższego stopnia, co umożliwi mu ukończenie szkoły w krótszym czasie.

System daltoński stosowany w bardzo wielu szkołach, zarówno niższych, jak i średnich w Anglii, różni się nieco od swego prototypu amerykańskiego. Podczas kiedy w ujęciu amerykańskim lekcja z nauczycielem sprowadzona jest do doraźnie przezeń zwołanych pogadanek, mających na celu wyjaśnienie pewnej kwestii niezrozumiałej dla większej liczby uczniów, w szkołach angielskich lekcja jest z reguły zachowaną, a tylko ilość godzin na lekcje przeznaczonych jest bardzo ograniczona, zazwyczaj do jednej godziny tygodniowo dla danego przedmiotu. Na lekcji takiej nauczyciel stawia pewne zagadnienie, któremu pragnie, aby uczniowie poświęcali pracę samodzielną w danym tygodniu, na lekcji tej omawia z uczniami wyniki ich pracy z ubiegłego tygodnia, wyjaśnia trudności, jakie napotkali, pozwala młodzieży dzielić się z kolegami swymi spostrzeżeniami i nabytym doświadczeniem. Pozostawienie stałe jednej godziny lekcyjnej z każdego przedmiotu uzasadniają pedagogowie angielscy także i tym, że często ujęcie pewnej kwestii w postaci wykładu ma doniosłe znaczenie „inspiracyjne".

Natomiast poza lekcją nauczyciel kontroluje, o ile każdy uczeń przerobił i przyswoił sobie zagadnienie wyznaczone na ten tydzień. Nauczyciel stara się co dzień bodaj parę chwil poświęcić każdemu uczniowi, stara się zbadać, jak postępuje jego praca, ewentualnie poradzić w razie trudności. Przy takim stałym kontakcie nauczyciela z uczniem, uczącemu łatwo jest wyróżnić uczniów słabych, którym trzeba jak najprędzej pomóc, aby nadążali z przerabianiem zagadnień, nie ujdą też uwagi nauczyciela uczniowie blagierzy, traktujący rzecz powierzchownie, lub zgoła nieuczciwie.

System daltoński opiera się na trzech zasadniczych podstawach, a mianowicie na: 1) swobodzie, 2) samodzielnej indywidualnej pracy, 3) na współdziałaniu grup.

Aczkolwiek przyzwyczajenie młodzieży do samodzielnej intensywnej pracy jest rzeczą niezmiernie ważną, to dla ustroju demokratycznego jeszcze bardziej ważnym jest takie współdziałanie grup, gdzie każda grupa i każda jednostka w skład tej grupy wchodząca, daje ze siebie tyle pracy, na ile ją tylko stać. Nic tak nie zapala

młodzieży do pracy, jak widok intensywnie pracujących kolegów lub współzawodnictwo równych siłą grup.

Dzisiejszy system klasowego prowadzenia lekcji zaprawia młodzież do biernej indolencji, przyzwyczaja ją do zostawiania dominujących stanowisk w szkole, a potem w życiu kilku jednostkom śmiałym, nie zawsze intelektualnie i moralnie najlepszym, te zaś jednostki uzuchwala i demoralizuje łatwością w zdobyciu pierwszego miejsca. Przy dzisiejszym systemie nauczyciel poznaje w klasie tylko osobniki skrajne; bardzo zdolne i przy tym śmiałe, albo bardzo niezdolne – przeciętne, albo tylko nieśmiałe, sprowadzone są przezeń do jednego abstrakcyjnego typu, nierzadko z wielką krzywdą dla jednostki.

Przy systemie daltońskim niemożliwa jest wszelka bierność, tak potem szkodliwa w życiu społecznym, niemożliwe jest również stałe wysuwanie się naprzód jednostek tylko głośnych, ale małowartościowych. System daltoński wymaga bliższego zetknięcia się nauczyciela z uczniem jako indywiduum. Takie zetknięcie nie może pozostać bez obopólnej wielkiej korzyści.

Wreszcie system daltoński, usuwając tę wielką stratę czasu, jaką jest odpytywanie ucznia wobec całej klasy, pozwala całym tym czasem dysponować na korzyść indywidualnej pracy uczniów, która to praca umożliwia pogłębienie zagadnień, poruszonych przez nauczyciela, a także wielostronne ujęcie każdego zjawiska.

System daltoński dostarcza doskonałego sposobu wyjścia w klasach licznych o poziomie różnym (klasy poszczególne w państwowych szkołach angielskich liczą do 40 do 45 uczniów lub uczennic), w takich klasach tylko przy tym systemie możliwym jest zająć wszystkich uczniów i dać sposobność każdemu z nich wydobyć z siebie tyle wysiłku, na ile go stać. Osiąga to nauczyciel w ten sposób, że do opracowania zagadnienia wyznacza mniej i łatwiejsze dzieła dla uczniów słabszych, więcej i bardziej źródłowych dzieł daje uczniom bardzo zdolnym, którym też może postawić zagadnienia dodatkowe.

Przeciwnicy systemu daltońskiego zarzucają mu, że przy zastosowaniu go niemożliwe jest wyczerpanie całego, na daną klasę przeznaczonego materiału naukowego. Pomijając już kwestię, czy materiał w całej swej rozciągłości jest tak nieodzowny w życiu, musimy podkreślić, że przecież nauki przyrodnicze już od lat wielu w przeważnej ilości szkół są prowadzone systemem laboratoryjnym, a jednak zakres materiału na tym nie ucierpiał, pogłębienie natomiast wiele

zyskało. Dlaczegoż ta sama zasada nie miałaby być zastosowana do innych przedmiotów.

Inni przeciwnicy zarzucają znowu, że podobnie jak i przy samouctwie, przy uczeniu się systemem daltońskim uczeń traci mnóstwo czasu, błądząc i gubiąc się w materiale, z którym ma się zapoznać. I ten jednak zarzut jest niesłuszny, gdyż system daltoński ma tę wyższość nad samouctwem, iż uczeń jest tu w badaniach swoich przez nauczyciela nieustannie kontrolowany, wspierany i kierowany. Nauczyciel wskazuje mu źródła właściwe, tak, że straty czasu, na jaką zawsze narażony jest samouk, tutaj być nie może.

Jak już zaznaczyłam, przytaczając słowa p. Parkhurst, system daltoński nie wymaga specjalnych adaptacji ani wyjątkowego wyekwipowania szkoły. Wymaga natomiast, aczkolwiek pozornie zdaje się być przeciwnie, bardzo intensywnej pracy nauczyciela, który: 1) musi umieć wybrać i postawić zagadnienia do opracowania, tak aby one odpowiadały siłom uczniów, mogły być rozwiązane przy pomocy dostępnych w szkole środków i pozwalały ująć gruntownie istotę danego zjawiska czy faktu; 2) musi czujnie kontrolować pracę ucznia, zawsze gotowy do pomocy, rady i wskazówki, ale nienarzucający ich przedwcześnie; 3) musi wiele czasu poświęcić na dokładne sprawdzenie drogą ustnej czy pisemnej odpowiedzi ucznia, o ile ten uczeń sumiennie postawione zagadnienie rozwiązał, o ile je sobie przyswoił; 4) musi być doskonale obeznany z literaturą przedmiotu, aby umieć wybrać dzieła, czy ustępy z dzieł najodpowiedniejsze dla poznania danego zagadnienia. Toteż wprowadzenie systemu daltońskiego do szkoły wymaga długiego przygotowania się nauczycieli. W szkole w Tottenhamie (pod Londynem) nauczyciele już od lat 5-ciu pracują tym systemem, wciąż go ulepszając i udoskonalając. Poznać jakiś system można, tylko wprowadzając go po odpowiednim przygotowaniu teoretycznym w czyn i wtedy można go stopniowo udoskonalić.

Wielką pomocą nauczycielowi są karty kontrolne, wydawane przez dyrekcje uczniom. Przy powierzchownym zapoznaniu się z planem daltońskim wydają się te karty zgoła zbędne, raczej wypływające z dążenia ducha amerykańskiego do wszelkiego rodzaju ankiet itp. W rzeczywistości karty te są nieodzownym składnikiem planu daltońskiego. Szkoły angielskie zaprowadziły 3 rodzaje tych kart: kartę ucznia, kartę nauczyciela i kartę dyrektora. Na karcie ucznia

(patrz załączony rysunek) zaznaczone jest nazwisko, imię i adres posiadacza, nazwa szkoły, wiek i klasa, numer tematu miesięcznego (*assignement*), zagadnienia tygodniowego (*period*), data rozpoczęcia pracy, data jej ukończenia, ilość tygodni, dni pracy oraz dni przez ucznia opuszczonych. Karta podzielona jest w poprzek na dni czterech tygodni, wzdłuż na ilość przedmiotów do samodzielnej nauki przeznaczonych. U dołu, pod nazwą każdego przedmiotu, jest miejsce na podpis nauczyciela. Tu podpisuje wtedy, kiedy uczeń z danego zagadnienia zdał mu wystarczające sprawozdanie.

Karta nauczyciela danego przedmiotu zawiera nazwiska uczniów, dalej podzielona jest na dwadzieścia rubryk odpowiadających 20 dniom (4 tygodnie po 5 dni każdy), przeznaczonym na opracowanie pewnej całości zagadnienia (*assignement*). Nauczyciel, sprawdzając codziennie karty ucznia, zaznacza każdorazowo na swej karcie część pracy, jaką obliczoną w jednostkach uczeń wykonał. Wreszcie kiedy uczeń po miesiącu zwraca dyrektorowi kartę dla otrzymania nowej, dyrektor na specjalnej karcie danego ucznia zaznacza, który numer zagadnienia uczeń przerobił, kiedy praca została rozpoczęta, kiedy ukończona, ile dni na nią zużył, jak ją wykonał, ile dni opuścił. Tym sposobem praca ucznia może być w każdej chwili przez wszystkie czynniki do kontroli tej pracy uprawnione, zbadana. Karty ucznia, prócz kontroli, służą jeszcze jednej bardzo ważnej sprawie. Pouczają one mianowicie nauczycieli, jak uczeń sobie pracę rozplanował, dając w tym względzie, po przejściu pierwszego okresu chaosu wskazówki bardzo cenne. Mianowicie z kart uczniów w Tottenhamie widać, że np. nad rysunkiem, matematyką, jęz[ykiem] angielskim uczniowie pracują co dzień przez krótszy czas, natomiast historii, geografii poświęcają od razu dłuższy czas, co świadczy, że uczeń woli opanować od razu cały materiał zadany, który tym sposobem daje mu łatwiej obraz całości, zarazem jest to dla nas sprawdzianem, że podawanie uczniom wiadomości z geografii, czy historii w ułamkach, objętych czasem 2 godzin na tydzień nie zgadza się z psychiką dziecka i może w tym należy szukać przyczyn trudności w opanowaniu tych przedmiotów, zwłaszcza historii, w szkole średniej.

Zważywszy zatem, że: 1) system daltoński umożliwia intensywną pracę wszystkich bez wyjątku uczniów w klasie i daje nauczycielowi możność każdorazowego skontrolowania tej pracy, 2) system daltoński usuwa ze szkoły bierność, powierzchowność, nieuczciwy

stosunek do nabywanej wiedzy, 3) daje uczniowi możność pracy twórczej, przez co odsuwa na dalszy okres czasu moment znużenia, wywoływany zawsze zachowaniem biernym, pociąga natomiast jednostki i grupy do zdrowego współzawodnictwa, tak cennego później w życiu społecznym, 4) jest jedyną możliwością w klasach licznych do ocenienia ucznia według jego istotnej wartości i pozwala normować trud do sił, 5) dopomaga uczniowi do zdobycia wiadomości trwałych, gruntownych i przemyślanych oraz do zdobycia własnego poglądu na świat, zważywszy to wszystko, system daltoński zdaje się wskazywać drogę, na jaką winno wkroczyć nowoczesne szkolnictwo.

Widząc w systemie daltońskim znakomity środek podniesienia wydajności pracy ucznia, wraz z jednoczesnym usunięciem panującego obecnie w szkołach przeciążenia, widząc w nim także znakomity środek wychowawczy, zwróciłam się po powrocie z Anglii, gdzie widziałam zastosowanie tego systemu w licznych szkołach, zarówno średnich, jak niższych, do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o pozwolenie wprowadzenia tego systemu, tytułem próby na przeciąg 1-go półrocza, na trzy pierwsze kursy Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie. Po otrzymaniu przychylnej odpowiedzi wprowadziliśmy ten system początkowo dla ośmiu przedmiotów, a mianowicie dla: języka polskiego, historii, geografii, matematyki, fizyki (ewentualnie chemii), biologii, robót i rysunków. Z języka polskiego i matematyki zostało zachowane po 2, z historii, geografii, fizyki i biologii po jednej godzinie tygodniowo wykładów. Pozostały czas (na I-ym kursie 17 godzin, na II-im i III-im po 16, poświęcony jest samodzielnej pracy. Z reguły do dużej pauzy odbywają się lekcje, po dużej pauzie klasy zmieniają się na sale przedmiotowe, uczennice rozchodzą się już to do sal przedmiotowych, już do laboratoriów. W każdej sali specjaliści czuwają nad pracą uczennic, wydają potrzebne książki, ewentualnie pytają zgłaszające się uczennice. Aby zapobiec ociąganiu się z odpowiedzią uczennic leniwych, każdy nauczyciel wywiesza na przeznaczonej ku temu tablicy nazwiska tych uczennic, które w danym dniu chce przepytać. Sposób ten zaprowadziliśmy na skutek skarg uczennic, że odrywanie jej nagle od pracy do odpowiedzi, wyprowadza ją z równowagi i nie pozwala skupić uwagi przy odpowiadaniu. Niezależnie od odpowiedzi ustnych, wszystkie uczennice obowiązane są opracować zagadnienie tygodniowe na piśmie. Zachowaliśmy kartę ucznia typu angielskiego

(wzór podałam wyżej). Również jak tam podpis nauczyciela na karcie jest dowodem dostatecznej z danego przedmiotu odpowiedzi. Nauczyciele, pracujący systemem daltońskim, zbierają się co tydzień celem omówienia nasuwających się trudności i wątpliwości. Co pewien czas miewam również pogadankę z pracującymi według tego systemu uczennicami, na pogadance wysuwają one swe zarzuty i żale, które potem omawiamy na sesji.

Dotychczasowe wyniki pozwoliły nam stwierdzić, że z historii, geografii, fizyki, biologii i robót dziewczęta przerabiają więcej materiału niż przy dawnym systemie, z polskiego i matematyki tyle co dawniej lecz gruntowniej. Nadspodziewanie szybko uzyskaliśmy na salach przedmiotowych i w korytarzach ciszę, i spokój (szkoła nasza była, niestety, dość krzykliwa). Odpowiedzi dziewcząt ustne i piśmienne z każdym zagadnieniem tygodniowym są lepsze. Wśród dziewcząt, naturalnie, zdania są różne, zdecydowanymi przeciwniczkami są uczennice zdolne lecz leniwe, którym dawniejszy system na lekcji wlewał całą wiedzę do głowy. Najprzychylniej odnoszą się do systemu te uczennice, które pracują wolno, ale systematycznie. Ciekawym jest, że niektóre uczennice mniej zdolne do matematyki, które dawniej nie mogły podążyć za wykładem nauczyciela, teraz rozumieją matematykę i radzą sobie z nią. Wielkie trudności natrafiamy z powodu braku odpowiednich podręczników i dziełek popularnych z matematyki; z innych przedmiotów udało się stworzyć biblioteczki podręczne celowi odpowiadające. Trudność stanowi również urządzanie wycieczek przyrodniczych, na których musi się opierać nauka biologii; w ciągu zajęć samodzielnych urządzane odbierają uczennicom czas wyliczony przez nauczycieli przy układaniu zagadnień, po południu urządzać ich nie pozwala szybko zapadający zmierzch i odległość mieszkania niektórych uczennic. Żadna jednak z wymienionych trudności nie jest tak wielką, aby miała przeważyć dodatnie strony systemu.

Stefan Szuman

Kongres pedagogiczny Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno (3–15 VIII 1927)[6]

Kongres w Locarno został zwołany przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania. Liga ta powstała w r. 1921 i w krótkim czasie pozyskała bardzo licznych zwolenników, czego dowodem wprost olbrzymi udział na kongresie w Locarno (1110 osób). Członkami, względnie sympatykami Ligi, jest większość wybitnych pedagogów nowoczesnych, jak np. Adler, Bovet, Decroly, [Paul] Dengler, [Beatrice] Ensor[7], Ferrière, [Oskar] Pfister, [Elisabeth] Rotten[8], Washburne i inni. Liga rozwinęła się dotąd głównie w trzech środowiskach, to jest w krajach anglosaskich, w Niemczech i w Szwajcarii romańskiej. W tych trzech środowiskach wychodzą główne czasopisma Ligi: „The New Era", „Pour l'Ere Nouvelle", „Das Werdende Zeitalter". Z ramienia Ligi powstało w Genewie przy Instytucie J.J. Rousseau Międzynarodowe Biuro Wychowania. Biuro to ma na celu skoordynować pracę pedagogiczną poszczególnych środowisk całego świata. W tym celu Biuro zbiera dane o szkolnictwie wszystkich narodów, daje inicjatywę do prac statystycznych i udziela informacji o szkolnictwie poszczególnych krajów oraz o literaturze pedagogicznej całego świata. Biuro posiada 250 fachowych korespondentów w 56 państwach. O szkolnictwie polskim Biuro jest informowane przez p. dr H[elenę] Radlińską[9] z Warszawy. Biuro jest subwencjonowane przez Ligę Narodów i kieruje się jej ideologią. W ogóle tendencje Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, Międzynarodowego Biura Wychowania i Ligi Narodów są podobne pod wielu względami.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania jest już obecnie instytucją bardzo poważną i wpływową i niewątpliwie znaczenie

---

6 „Szkoła Powszechna", R. 8: 1927, z. 3, s. 277–279.

7 Beatrice Ensor (1885–1974) – brytyjska pedagog, zasłużona popularyzatorka idei nowego wychowania.

8 Elisabeth Rotten (1882–1964) – szwajcarska pedagog, aktywna działaczka na rzecz ruchu nowego wychowania.

9 Helena Radlińska (1879–1954) – twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce, autorka wielu prac pedagogicznych.

jej z roku na rok będzie wzrastało i nabierze światowej, międzynarodowej doniosłości. Pracę Ligi i stosunek do niej należy, zdaniem naszym, rozpatrywać z dwóch punktów widzenia. Z jednej strony Liga jest ogniskiem najpoważniejszych wysiłków nowoczesnych ku zreformowaniu dotychczasowych metod wychowania i pod tym względem niewątpliwie może liczyć na poparcie i uznanie prawie wszystkich pedagogów. Z drugiej strony Liga ma pewne konkretne cele wychowawcze o charakterze liberalnym międzynarodowo-politycznym i pod tym względem niewątpliwie część zrzeszeń nauczycielskich wszystkich krajów stanie w pewnej opozycji do niej.

Bądź co bądź konieczne jest jednak nawiązanie ścisłego kontaktu z Ligą przez nauczycielstwo polskie zarówno ze względów pedagogicznych, jak i innych.

Na Kongresie w Locarno Polska była bardzo silnie reprezentowana. Zapisanych było 52 uczestników z Polski. Było nas więcej niż Francuzów i Włochów i na liście uczestników figurowaliśmy pod względem liczebności na piątym miejscu. Grupa polska była jednak początkowo niezorganizowana, wskutek czego szkolnictwo polskie na razie nie było na Kongresie dosyć wyraźnie reprezentowane, i to miało niepożądane dla nas następstwa.

Zaraz w pierwszych dniach Kongresu Polacy ze współudziałem mniejszości narodowych zorganizowali się jednak i uchwalili przygotować utworzenie polskiego odłamu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. W tym celu wybrano tymczasowy Komitet, do którego wybrano jako przewodniczącą p. dr H. Radlińską z Warszawy oraz delegatów dla Krakowa, Lwowa, Lublina i Poznania. Zadaniem Komitetu miało być porozumienie z zarządem Ligi oraz, po powrocie do Polski, z poszczególnymi organizacjami pedagogicznymi w kraju. Rolę Komitetu określono jako tymczasową, uzależniając ostateczne utworzenie się odłamu polskiego Ligi od wyniku porozumienia z wszystkimi zrzeszeniami nauczycielskimi i od uchwał specjalnego zebrania, zwołanego w tej sprawie w kraju.

Na zebraniu powstała myśl utworzenia ogólnosłowiańskiego odłamu Ligi. W tym celu zaproszono w kilka dni później na zebranie grupy polskiej wszystkich Słowian. Na zebraniu przewodniczył znany pedagog bułgarski, prof. Kacarow. Reprezentanci narodów słowiańskich przemawiali każdy w swoim języku. Zabierali głos Bułgarzy, Czesi, Jugosłowianie i Rosjanie, przyjmując projekt polski

z wielką przychylnością. Wybrano Komitet mający się zająć zorganizowaniem współpracy narodów słowiańskich w ramach Ligi oraz wydaniem specjalnego czasopisma słowiańskiego. Na przyszłych międzynarodowych zjazdach pedagogicznych będzie zatem grupa słowiańska mogła stanąć silnie zorganizowana obok grup anglosaskiej, romańskiej i niemieckiej.

Wynikiem zorganizowania grupy polskiej było też wygłoszenie kilku referatów o szkolnictwie polskim. Przemawiali na ten temat p. Bol[esław] Kielski oraz p. dr H. Radlińska. Poza tym w grupie francuskiej wygłosiła p. Oderfeldówna referat o pomocach szkolnych, a p. Radlińska referat o bibliotekach uczniowskich i książkach dla uczniów. W końcu niżej podpisany w grupie wychowania artystycznego wygłosił referat *O wolności w nauczaniu rysunków*.

Stwierdzić należy, że o sprawach wychowawczych w Polsce wie się za granicą na ogół bardzo mało, względnie ma się pojęcia zupełnie fałszywe. Napotyka się często na opinię niekorzystną dla nas, co w znacznym stopniu musimy przypisać temu, że sami za mało dbamy o eksport naszego dorobku pedagogicznego, o dobrą opinię naszych ideałów pedagogicznych i o pokazanie za granicą tych wielu rzeczy dobrych, jakie u nas w praktyce szkolnej zastosowano. Liczny udział Polaków na Kongresie pedagogicznym w Locarno i celowa organizacja, zapoczątkowana tutaj, doprowadzi niewątpliwie z czasem do tego, że zagranica zmieni swą niesłuszną opinię o nas.

Te kilka uwag o Lidze Międzynarodowej Nowego Wychowania oraz o pracy grupy polskiej na Kongresie w Locarno uzupełni w następnym zeszycie szkoły powszechnej artykuł o *Pojęciu wolności w wychowaniu*, które było głównym tematem Kongresu.

Czytelnik, pragnący mieć dalsze informacje o Kongresie w Locarno, znajdzie je bądź to w innych polskich czasopismach pedagogicznych, bądź też w „Pour l'ere nouvelle" lub „Das Werdende Zeitalter", które ogłoszą oficjalne i wyczerpujące sprawozdania Ligi o Kongresie.

Stefan Szuman

Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno (3–15 VIII 1927)[10]

W niniejszym artykule zdajemy sprawę z referatów i dyskusji na światowym Kongresie Pedagogicznym Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno na temat wolności w wychowaniu. Organizatorzy Kongresu wysunęli ten temat niewątpliwie głównie dlatego, aby zaznaczyć „wolnościowy" charakter Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Słowo „wolność w wychowaniu" było tu zatem przede wszystkim hasłem, sztandarem, pod którym zebrali się w Locarno zwolennicy nie tylko środków, ale również celów międzynarodowych nowego wychowania. Rzucając hasło wolności w wychowaniu, trzeba jednak było zastanowić się nad pojęciem wolności i nad jego stosunkiem do wychowania. Na Kongresie w Locarno można było zatem poznać zapatrywania pod tym względem najwybitniejszych współczesnych pedagogów z całego świata. Problem wolności poddano sumiennej rewizji z punktu widzenia metod i zasad nowego wychowania i te indywidualne refleksje pedagogów, choć bynajmniej nie zawsze ze sobą zgodne, stanowią ciekawy i pozytywny dorobek naukowy Kongresu.

O wolności w wychowaniu mówiono w dwojakim sensie, raz jako o celu, po wtóre jako o środku wychowania. O wolności, jako metodzie pedagogicznej charakterystycznej dla nowego wychowania, pomówimy później, a zajmiemy się najpierw znaczeniem, jakie pojęciu wolności nadawali poszczególni referenci w sensie celu wychowawczego.

I.

Wychowanie dąży do wychowania ludzi wolnych. Pragnienie wolności jest, jak się wyraziła p. E. Rotten, przeżyciem pierwotnym, dążeniem charakterystycznym dla każdego człowieka. Wolność nie jest jednak samowolą. Człowiek wolny nie jest istotą, która wyzbyła się wszelkich krępujących ją więzów. Przeciwnie, wolność każdego człowieka jest określona szrankami środowiska fizycznego i społecznego, w którym się on znajduje. Życie jednostki jest życiem dzięki życiu

[10] „Szkoła Powszechna", R. 8: 1927, z. 4, s. 281–294.

zbiorowemu, które dopiero życie indywidualne warunkuje i daje mu siły i zasoby istnienia. Jednostka żyje dla społeczeństwa i powinna służyć wyższym nadindywidualnym celom.

Mimo to wychowanie dla wolności powinno dać jednostce wolność osobistą, indywidualną.

Wolność zdobywa się przez branie przeszkód, nie przez usuwanie z życia wszystkiego, co jest przeszkodą. Wolny człowiek zna szranki życia i umie w ramach życia rozwinąć i osiągnąć pełną wolność, ceni on głęboką wartość uwarunkowania życiowego, które go nie wiąże, lecz jest probierzem i koniecznym warunkiem wyswobodzenia się jego sił życiowych i etycznych. Uwarunkowanie życiowe to nie więzy, lecz odskocznia konieczna dla wolnego lotu. Przezwyciężając warunki, trudy, ograniczenia, przezwyciężamy przede wszystkim siebie samych i stajemy się panami siebie samych, stajemy się wolnymi ludźmi. Z poczucia wolności pragniemy uwarunkowania (*Bedingtheit*). Prawdziwa wolność to jak największe wzmożenie osobistej aktywnej siły życiowej, która panuje nad uwarunkowaniem.

Dopiero jednostki, które taką wolność osobistą uzyskają, mogą wolne pracować dla społeczeństwa, w którym żyją. I dlatego należy, zdaniem Boveta, uznać zasadę [Alexandre'a Rodolphe'a] Vineta, że „ten tylko, kto się stał swym właścicielem, może siebie dawać drugim". „Człowiek ma się stać swym własnym panem, aby tym lepiej móc być sługą innych, wszystkich".

Najgłębiej może zostały sformułowane te zasady osobistej, indywidualnej wolności w przemówieniu Ferrière'a. Aby być wolnym, trzeba posiadać dyscyplinę, panowanie wewnętrzne. Małe dziecko łatwo się poddaje autorytetowi, wpływowi z zewnątrz. W okresie młodzieńczości wola osobista, niezależna, nieskrępowana występuje na pierwszym planie. Dopiero człowiek dojrzały zyskuje świadomość prawdziwej wolności, którą Ferrière za Kantem nazywa autonomią. Wprowadza on też kantowskie pojęcie obowiązku i widzi w wolności nie ślepe poddanie się, lecz osobiste, wolne potwierdzenie obowiązku. Ku takiej wolności dojrzewa dziecko, mając głos sumienia, to jest dążąc do harmonii wewnętrznej. Harmonia ta daje wolność, czyli wolne spełnianie uznanych obowiązków, i póki dziecko i człowiek nie osiągnie tej wolności, póty czuje brak harmonii, odczuwa „próżnię", niższość swej osobowości. Człowiek dorosły – nauczyciel – powinien sam posiadać wolność, wtedy będzie mógł prowadzić wychowanka, który dojrzewa ku wolności.

Trzeba jednak, żeby istotnie był sam tym, co nazywamy – wolnym człowiekiem. Wychowanie należy zatem, jak to podkreśliła w swym przemówieniu p. Ensor, rozpocząć od wychowania wychowawców ku wolności. Tymczasem „bardzo niewielu nauczycieli jest psychologicznie wolnych". P. Ensor nie wysuwała w swym przemówieniu ideałów wolności zbyt wygórowanych i abstrakcyjnych. Referat jej był świadectwem zdrowej, realnej anglosaskiej umysłowości, liczącej się ze względnością prawd i wytycznych pedagogicznych. Żądała ona jednak, aby wychowawca był co najmniej „psychologicznie wolny", to znaczy, aby przezwyciężył sam trudności i proste usterki swej natury, aby stawał przed dziećmi jako człowiek panujący nad swymi kompleksami uczuciowymi, jako człowiek, który usunął choćby podstawowe trudności swego życia wewnętrznego, który nie zaraża wychowanków własną słabością, niezdarnością życiową, spaczeniem swego życia wewnętrznego.

Wolność człowieka, suma wolności, którą możemy osiągnąć, jak słusznie podkreślała p. Ensor, jest bardzo względna. Przeszkody i uwarunkowania życiowe wydobywają z nas siły wewnętrzne. Nieraz jednak paczą i niweczą nasz organizm duchowy, nakładają nam pęta, z których się oswobodzić nie umiemy i nieraz nie możemy. Ludzkość dąży do wolności, ale daleko nam jeszcze do niej. Krępują nas więzy materialne, więzy złych stosunków społecznych, więzy finansowe, więzy chorób itp. Dalej ogranicza naszą wolność ciemnota naszego umysłu, dla którego wiele podstawowych prawd jest jeszcze ukrytych. W końcu, szczególnie pod względem emocjonalnym i duchowym, stoimy zaledwie na początku rozwoju i szczególnie pedagogicznie nie umiemy jeszcze wpłynąć ani na wyzwolenie uczuciowe jednostki, ani na wydobycie za pomocą wychowania całego bogactwa zasobów duchowych, jakie w jednostce spoczywają w stanie ukrytym.

Stoimy jednak pod tym względem na punkcie przełomowym, co również na Kongresie w Locarno wyraźnie się zaznaczało w dwóch przemówieniach znanych psychoanalityków, doktora Adlera z Wiednia i pastora Pfistera z Zurychu. Wolności wewnętrznej nie można osiągnąć, nie panując nad uczuciową stroną swojego ja, nad swoją osobą podświadomą, która silniej może od bezpośrednich zewnętrznych wpływów i sugestii wiąże i krępuje nasze wewnętrzne życie. Adler i Pfister nie powiedzieli nic zasadniczo nowego; teorie Freuda, zastosowanie pedagogiczne tych teorii przez Pfistera i odmienne,

separatystyczne ujęcie dogmatów freudowskich przez Adlera, dobrze są znane w świecie pedagogicznym. W związku z problemem wolności w wychowaniu należy w każdym razie podkreślić, że otworzyła się tu istotnie wielka, nowa i owocna dziedzina wychowawcza, że znaleziono klucz do wychowania emocjonalnego człowieka. Ponieważ jednak, tak przynajmniej uczy psychoanaliza, skrępowania wolności wewnętrznej na tle przeżyć uczuciowych następują w dzieciństwie, więc pedagodzy szczególnie powinni znać życie uczuciowe dziecka i umieć zapobiec niebezpieczeństwom, które dziecku z tej strony grożą. Z drugiej strony, ponieważ konflikty na tym tle przybierają bardzo często charakter chorobliwy, trzeba dzieci nie tylko wychowywać, ale wprost leczyć przez odpowiednie wychowanie. Na tym polu, jak zresztą w wielu dziedzinach nowoczesnego wychowania, nauczyciel i lekarz podają sobie ręce, wychowywanie staje się leczeniem a leczenie wychowywaniem. Człowiek, a szczególnie dziecko, nie może samo wyzwolić się spod wpływów tych demonów (jak się wyraził Pfister), którymi stają się nieuchwytne dla niego, krępujące i destruujące jego wolne życie duchowe chorobliwe manifestacje podświadomości. Trzeba pomocy z zewnątrz, trzeba wychowawcy, który zawczasu występuje przeciwko tym wrogom wolności duszy rozwijającej się, aby w niej nie zamieszkały owe groźne „demony", trzeba lekarza, aby duszę chorą wyleczył i oddał jej wolność. Wolność nie daje się zatem zawsze osiągnąć własnym wysiłkiem i wychowawca, niby anioł stróż, powinien aktywnie i umiejętnie stanąć przy dziecku, aby je wspomagać w tej walce o wolność wewnętrzną, jaka się na polu afektywnym odgrywa w duszy każdego dziecka – wyswobadzającego się człowieka.

Wychowanie jest zatem udzielaniem pomocy, bez której jednostka nie jest zdolna wyswobodzić się, bez której nie znajdzie swej wolności. Chcąc zdobyć wolność osobistą, wolność charakteru, musimy jej szukać niewątpliwie sami i sami ją znaleźć. Jednakże w tym szukaniu potrzeba nam pomocy i na umiejętnym udzielaniu pomocy polega wychowanie ku wolności. Ponieważ każde indywiduum może się stać wolnym tylko w ramach swej indywidualności i w ogóle tylko wolność o charakterystycznym indywidualnym zabarwieniu każdej jednostki jest jej wolnością, ponieważ wolność każdego człowieka jest inna, jemu tylko właściwa i daje się osiągnąć jedynie tylko jako autonomia osobista, przeto wychowawca musi stanąć na stanowisku wychowanka, któremu chce dać wolność, musi obrać jego charakter

i indywidualność za punkt wyjścia i wytknąć cel wolności, właściwy dla indywidualności swego wychowanka. Taka wolność, do jakiej sam wychowawca dorósł, niekoniecznie jest dobra dla jego wychowanka. Jak mówi Trentowski, nie powinien on robić z duszy dziecka kolonii własnej osobowości. Byłby to grzech przeciwko autonomii duchowej, do której każde indywiduum, jako do wolności, ma prawo. Aby współpracować z wychowankiem dla osiągnięcia jego wolności, trzeba zatem znać jego wolność, czyli w tym wypadku to, co trzeba nazwać jego powołaniem, jego losem w znaczeniu życia, jakie na podstawie swego charakteru może i powinien prowadzić. Trzeba zatem poznać potencjalną naturę wychowanka.

Taki punkt widzenia zaznaczył się szczególnie w przemówieniu Decroly'ego, który podał bardzo żywe i charakterystyczne przykłady różnic usposobienia i charakteru dzieci, wychowywanych w jego szkole. Psychologia daje nauczycielowi do ręki coraz to lepsze i gruntowniejsze metody poznawania indywidualności dziecka. Przykład takiej diagnozy dziecka znajduje czytelnik w książce p. Hamaïde o metodzie Decroly'ego. Nie wystarcza oczywiście poznać inteligencji danego dziecka na podstawie jego pracy i kilku testów. Zasadnicze znaczenie ma zdanie sobie sprawy z emocjonalnych podłoży jego usposobienia, przy czym można się z korzyścią posługiwać kwestionariuszem emocjonalnym Decroly'ego, lub schematami Łazurskiego[11], metodyką szkoły Bühlera, kartą indywidualną p. [Marii] Grzegorzewskiej[12] itp. Trzeba, jak się wyraża Spranger, zrozumieć dziecko, to znaczy odgadywać jego powołanie poprzez jego usposobienie i charakter.

Cele, dla jakich żyje i pracuje jednostka, jej powołanie, nie są jednak czysto indywidualne, lecz dopiero w środowisku społecznym zyskują one właściwą wartość. Ponieważ poszczególne jednostki należą do grup społecznych, stawiających sobie cele życiowe bardzo różnorodne, więc każda poszczególna jednostka, jak słusznie twierdzi Bovet, obiera sobie w życiu jedną z form społecznych wolności, która najbardziej jej odpowiada, i w ramach tej grupy społecznej dąży do urzeczywistnienia ideału wolności. Ideały wolności, jakie mamy obecnie na świecie, są jednak bardzo różnorodne i ze sobą niezgodne. Dlatego nie może być zadaniem pedagogiki wskazywanie jakiegoś

[11] Aleksandr Łazurski (1874–1917) – rosyjski psycholog, badacz osobowości.
[12] Maria Grzegorzewska (1887–1967) – twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce.

określonego ideału. Ideał taki wskazuje wychowankowi bliższa, wychowująca go grupa społeczna, to jest jego rodzina, jego naród, religia, w której się urodził, jednym słowem tradycja. Z drugiej strony każdy człowiek, gdy dorośnie, obiera za swoje te ideały wolności, jakie ta lub owa grupa religijna, społeczna, polityczna wytworzyła i które najlepiej mu odpowiadają. Chociaż więc, jak już powiedzieliśmy na wstępie, Międzynarodowa Liga N[owego] Wychowania ma niewątpliwie swoje własne ideały wychowania ku wolności, ideały liberalne, ideały porozumienia międzynarodowego, chociaż, jak wiemy, na ideologię Ligi mają wpływ duży teozofowie, kwakrzy itp., to jednak w przemówieniu Boveta zaznaczyło się niewątpliwie słuszne, naukowe i obiektywne zapatrywanie, że ideał wolności w wychowaniu, wychowanie ku wolności jako celowi o charakterze społecznym, politycznym i religijnym nie da się ustalić ogólnie, lecz że obiera go dana grupa społeczna, która daną młodzież wychowuje. Sprawa ustalenia i zrealizowania prawdziwych ideałów wolności nie jest już sprawą pedagogiczną, lecz zadaniem religii, filozofii, socjologii i polityki.

Zupełnie inaczej ma się rzecz z wolnością, jako środkiem wychowania. Na tym polu różne typy nowych szkół, których przedstawiciele są przeważnie członkami Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania i uważają jej ideały i metody za swoje, wykazały zupełnie pierwszorzędne rezultaty. Zajmiemy się teraz krótko tymi metodami, czyli wolnością, jako środkiem wychowawczym.

II.

Otóż w szkołach nowego typu spróbowano dać dziecku jak najwięcej swobody i przekonano się, że mu to wychodzi jedynie na dobre. Swoboda nie jest jeszcze wolnością, ale jest drogą do wolności i, zdaniem nowoczesnych pedagogów, jedyną drogą do wychowania ludzi wolnych.

Pedagogowie ci są zdania, że życie jako takie, że natura fizyczna i każde środowisko społeczne tak dalece samo przez się stwarza naturalne granice dla swawoli i wolności zbyt wybujałej, że nie potrzeba wcale sztucznych szrank i płotów w wychowaniu. Jak pięknie powiedziała p. Rotten, dawny nauczyciel wychowywał, dając zakazy, reguły i wskazówki, to jest ograniczał ciągle sztucznie wolność człowieka. Nowoczesny wychowawca stwarza dokoła dziecka środowisko, dające mu swobodę działania, lecz zawierające równocześnie te wszystkie naturalne szranki, jakie życie stawia również człowiekowi

dorosłemu. Dziecko uczy się zatem nie tylko słuchać dorosłych, lecz i przystosowywać się do życia.

Szranki natury fizycznej zmuszają je, aby samo obmyślało środki oswobodzenia się od czysto fizycznego uwarunkowania, aby stworzyło sobie kulturalne warunki życia. Pod tym względem celuje szkoła Decroly'ego, w której dziecko przeżywa aktywnie, własną pracą, wszystkie usiłowania ludzkości, aby się uniezależnić od krępujących swobodę, twardych warunków fizycznego otoczenia, stwarzając sobie dom, odzienie, ujarzmiając zwierzęta, obmyślając środki wyżywienia, stwarzając komunikację, konstruując narzędzia i maszyny itp. W ten sposób dziecko nie tylko uczy się cenić kulturę fizyczną, w której żyje, ale wychowuje równocześnie swój umysł i uczy się pracować.

Nowa szkoła stara się dalej stworzyć dookoła dziecka żywe środowisko społeczne. Dziecko żyje w szkole wśród dzieci nie jak dawniej, gdy siedziało tylko na ławie szkolnej obok innych uczniów. W szkole nowej klasa i cała szkoła jest żywym społeczeństwem, w którym każde dziecko spełnia swą rolę społeczną stosownie do swych zdolności i swych zainteresowań, lecz zawsze dla całej grupy. Jeżeli w dawnej szkole starannie pilnowano, aby uczniowie pracowali każdy dla siebie, aby, broń Boże, jeden drugiemu nie pomagał, to zasady szkoły nowej każą uczniom współpracować ze sobą, pomagać sobie, wspólnie robić zadania, pouczać się wzajemnie, dzielić między siebie robotę i wykonywać wspólnymi siłami prace zbiorowe. W ten sposób dziecko znajduje swoje miejsce w społeczeństwie, rozwija swą własną indywidualność jako pożyteczną, czuje swoją wartość wśród drugich i dla drugich i staje się wolnym w poczuciu wartości swej pracy.

Dawna zasada mówiła: „uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia". Trzeba jednak było ogromnie długo uczyć się w szkole i po szkolnemu, zanim wreszcie zaczęło się życie z chwilą opuszczenia szkoły. Zasada Decroly'ego brzmi: „przez życie dla życia" i istotnie w nowej szkole dziecko już w szkole żyje aktywnie i, żyjąc, przygotowuje się do życia.

W nowej szkole dziecko ma swobodę i wolność, bo ma czas dla siebie. Nie karmią go, jak się wyraził Decroly, niestrawną sałatą codziennie w planie lekcyjnym dziwacznie pomieszanych wiadomości. Istnieje oczywiście program pracy dla każdego dziecka. Ale dziecko ma prawo kierować się swym apetytem, to jest zainteresowaniem. Może ono nie tylko uprawiać specjalnie te nauki, które je w danym okresie głównie interesują, ale nadto ma prawo w pewnej mierze rozporządzać swym czasem.

Ten ideał swobody, jako metody wychowawczej, urzeczywistniają, najdalej idąc, szkoły średnie tak zwanego typu daltońskiego. Na Kongresie przemawiało kilku reprezentantów tego systemu szkół, a szczególnie ciekawe były wywody p. Washburna, znanego organizatora szkół z Winnetka, w Stanach Zjednoczonych. Nie możemy się tu oczywiście zajmować szczegółowo metodą tych i innych nowoczesnych systemów wychowawczych. Omawiamy tylko szczegóły, najbardziej związane z problemem wolności w wychowaniu.

Otóż Washburne twierdzi, że uczniowie mogą się wyuczyć pewnego koniecznego zasobu podstawowych wiadomości, poświęcając na to dziennie około dwóch godzin. Resztę czasu, pozostając w szkole, powinni uczniowie spędzić swobodnie, to znaczy również ucząc się, ale ucząc się samodzielnie, sami wybierając przedmiot. W ten sposób tylko można wyzyskać przemożny wpływ zainteresowania na naukę, niedający się zastąpić żadną inną metodą. Dając dziecku tę metodę, dajemy mu dopiero możność aktywnego uczenia się, uczenia się z impetem, szukania drogi samemu. W ten sposób powstaje w uczniu radość z nauki, której szuka, i poczucie odpowiedzialności względem samego siebie. Oczywiście, że nauka dziecka wymaga kontroli. Ta kontrola jest jednak w szkołach nowego typu inna niż w szkołach tradycjonalnych. Nie ma tu ciągłego przesłuchiwania ucznia z zadanych lekcji. Amerykanie w bardzo szerokiej mierze zamiast egzaminów codziennych i okresowych wprowadzili tak zwane testy wiadomości. Mają one tę dogodność, że są o wiele obiektywniejsze od ustnego egzaminu danego nauczyciela, a przede wszystkim wartość ich polega na tym, że dają one ścisłą miarę postępów danego ucznia w danym fachu, bo w licznych eksperymentach ustalono uprzednio wartość diagnostyczną każdego testu. Za pomocą tych testów może przede wszystkim uczeń sam ustalić, czy w danym przedmiocie osiągnął już poziom wymagany od niego. Jeżeli chodzi o nauczyciela, to może on sobie za pomocą tych testów każdego czasu szybko zdać sprawę, czy uczeń nie kontrolowany przez niego codziennie jednak pracuje i uczy się tego, czego trzeba, i tak, jak trzeba. W nowej szkole nauczyciel może się znacznie więcej poświęcić właściwym zadaniom wychowawczym, bo przesłuchiwanie i wykładanie nie zajmuje mu tyle czasu. Natomiast może on się zająć każdym uczniem indywidualnie i poza zredukowaną znacznie co do czasu nauką zbiorową wspomagać, wspierać i kierować poszczególnego ucznia w jego, że się tak wyrażę, prywatnym uczeniu się.

W wykładzie swoim Washburne podkreślał szczególnie jedną zasadniczą zaletę tej metody. Pozwala ona wychowywać indywidualnie. Zarówno tempo pracy poszczególnych uczniów, jak najlepsza dla nich metoda pracy jest bardzo różna. Ucząc zbiorowo, maszerujemy niejako w pewnym określonym tempie do pewnego określonego celu. Tempo jest dla jednych za szybkie, dla drugich za powolne, a cel całej gromady jest również ogólnikowy i nie odpowiada właściwym immanentnym celom jednostek. W szkole nowej każdy uczeń postępuje w swym własnym, naturalnym dla niego tempie. Wymaga się od niego, aby przebył pewną drogę, ale zostawia mu się na to tyle czasu, ile potrzebuje. Wymaga się od niego również, aby osiągnął pewne, konieczne dla wszystkich ludzi cele, aby zdobył podstawowe wiadomości i stanął na pewnym zasadniczym punkcie drogi, co się stwierdza właśnie wspomnianymi testami wiadomości. Jednak postęp uczniów w nowej szkole nie jest, jak w tradycyjnej, jakby przemarszem kompanii wojska, która jako całość osiąga pewien cel w pewnym czasie, nie patrząc na prawo i na lewo, nie pytając o zainteresowania i indywidualne potrzeby poszczególnych żołnierzy. Można go raczej porównać z wycieczką krajoznawczą czy naukową, która zwiedza daną krainę i spotyka się co prawda w końcu u jakiegoś wytkniętego celu, ale dzieli się w drodze na grupy i zostawia jednostkom swobodę badania kraju na własną rękę, wymiany indywidualnych spostrzeżeń i doświadczeń. Taka wyprawa kształci wszystkich indywidualnie i osiąga cel wysiłkiem zbiorowym, a nie jedynie wolą komendanta. Przy takiej współpracy zachowuje się wolność osobistą, a mimo to tworzy organiczne i żywe grupy zbiorowe.

Prawdziwa wolność, jak to bardzo trafnie powiedział Washburne, „ma za warunek, aby się czuć w domu w swym otoczeniu", i to jego proste określenie wolności zdaje mi się bardzo głębokie: wolność nie jest swobodą nieograniczoną na pustkowiu, lecz poczuciem organicznego i pożytecznego przynależenia do ludzkości, w której się bierze i daje. Każde dziecko, mówił Washburne, ma prawo, aby wychowanie dało mu pełnię sił, potrzebną dla zdobycia takiej wolności. Dziecko i człowiek w ogóle nie jest jednak jakimś kółkiem mechanizmu społecznego, które się odlewa w warsztatach wychowania, lecz żywą samodzielną jednostką, która ma się włączyć w harmonię społeczną własnym życiem, jak każda gwiazda we wszechświat. „Każde dziecko ma prawo odróżniać się od swych towarzyszy" (Washburne).

Wolność wymaga wyrazu. Aby znaleźć wyraz dla siebie, trzeba jednak wolności. Żyjemy w czasach, w których rozumiemy coraz bardziej, że dziecko ma psychikę odrębną od naszej, żywą i ciekawą. Zainteresowano się wyrazem tej psychiki, twórczością dziecka, jego mową, jego rysunkami, jego utworami pisanymi. Zrozumiano, że dziecko ma coś do powiedzenia o sobie, ale że może to wyrazić tylko mową własną i że nie znajdzie tego wyrazu ani w stereotypowej, naturalistycznej dawnej nauce rysunków, ani też w tradycjonalnym nudnym wypracowaniu szkolnym. Sprawami z tej dziedziny zajmowała się na Kongresie specjalna sekcja, na której niżej podpisany wygłosił referat o „wolności w nauczaniu rysunków". Nie możemy się tutaj bliżej zająć problemem twórczości dziecka i metodami pedagogicznymi, rozwijającymi swobodę wyrazu. Liczne wystawy rysunków dzieci z wszystkich krajów świata, zorganizowane na Kongresie w Locarno, świadczyły doskonale o tym, jakie niezwykłe rezultaty pozwalają osiągnąć na tym polu nowe metody.

Względnie mało mówiono w Locarno o tej części metody nowych szkół, która początkowo grała rolę najważniejszą i której szkoła nowoczesna zawdzięcza nazwę „szkoły aktywnej". Dawne pojęcie pracy ręcznej porzucono jako pojęcie zbyt ciasne dla określenia metody i celów szkoły nowoczesnej. Natomiast postulat zasadniczy pracy aktywnej, aktywności spontanicznej, wypływający z aktywnego zainteresowania i dającej naturalne zadowolenie, stał się już tak integralną częścią metodyki nowej szkoły, że nie poświęcono mu w przemówieniach zbyt wiele uwagi.

Wywody mówców kongresowych na temat wolności w wychowaniu można krótko streścić jak następuje. Wolność jako cel wychowania w znaczeniu ideału społecznego nie da się ogólnie określić, bo ideał wolności poszczególnych grup narodowych, religijnych i społecznych nie jest identyczny. Natomiast celem wychowania pod względem wolności powinno być zawsze wychowanie jednostki o pełni sił żywotnych, panującej nad tymi siłami i umiejącej je zużytkować dla społeczeństwa, czującej się wolną, „w domu" w społeczeństwie, w którym żyje, wolną w swym powołaniu życiowym.

Wolność, jako środek wychowania, okazała się metodą pedagogiczną dającą lepsze rezultaty niż metody tradycyjne i mogącą wychować ludzi istotnie wolnych, bo wychowanych w poczuciu własnej odpowiedzialności i dysponujących swobodnym osobistym wysiłkiem. Okazało się rzeczą celową dać wychowankom swobodę

wyrazu (rysunki, wypracowania); dać im prawo dysponowania w pewnej mierze samodzielnie swym czasem oraz obierania niektórych przedmiotów nauki według własnych zainteresowań i zdolności; dać im możność samodzielnej decyzji w wielu sprawach społecznego życia szkolnego (samorząd szkolny); obrać jako punkt wyjścia nauki zainteresowania dziecka; wychowywać je tak, aby się uczyło samo, z własnej potrzeby, z własnego popędu i w sposób dla siebie najodpowiedniejszy; poznawszy każde dziecko do gruntu za pomocą wszelkich dziś do dyspozycji będących metod psychologicznych, wychowywać je zgodnie z jego indywidualnością, rozwijając ją do całej pełni, do wolności; włączyć wychowanka silnie w życie społeczne już w życiu szkolnym, aby mu ułatwić znalezienie swego miejsca w życiu społecznym.

Jadwiga Michałowska

VI Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania w Nicei (29 VII – 12 VIII 1932 r.)[13]

W inauguracyjnym przemówieniu, otwierającym obrady VI-go Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, przewodnicząca Ligi, p. Beatrice Ensor, powiedziała: „Żadna potęga nie zdoła zbawić cywilizacji przed grożącą katastrofą, jeżeli nie oprze się na wychowaniu. Tylko wychowawca może dokonać tego cudu, pomagając dziecku w rozwoju jego osobowości, kształtując jego charakter i wpajając w nie przekonanie, że celem człowieka nie jest jedynie wzbogacenie życia indywidualnego, ale wnoszenie własnego dorobku do ogólnych, wspólnych dóbr ludzkości. Liga Nowego Wychowania nie zapomina, że każda narodowość ma swe własne, odrębne problemy, własne zagadnienia wychowawcze, systemy wychowania, których nie można rzucić innym narodowościom. Systemy te, wypracowane przez poszczególne narodowości, oparte na

[13] „Oświata i Wychowanie", R. 4: 1932, z. 8, s. 774–782.

doświadczeniu i przeżyciach własnych, wzbogacą znacznie dorobek kulturalny całego świata".

Od razu więc, na pierwszym zebraniu, podkreślono mocno i wyraźnie wielkość zadań nauczyciela-wychowawcy wobec zachodzących przemian społecznych i kulturalnych. Zadania te były głównym tematem obrad Kongresu, który wysunął na czoło dwa zasadnicze zagadnienia: 1) Jak pogodzić wychowanie z nowymi warunkami życia społeczeństw i ze zmianami, dokonywującymi się zarówno w życiu społeczeństw, jak i poszczególnych jednostek? 2) W jaki sposób wychowanie może wpłynąć na udoskonalenie się społeczeństw?

Kongresy Ligi Nowego Wychowania różnią się zasadniczo od wszystkich innych kongresów międzynarodowych. Pierwsza zasadnicza różnica – to czas trwania kongresu (dwa tygodnie), druga – to kursy odbywające się podczas kongresu i mające na celu pogłębienie zasadniczych zagadnień kongresowych, trzecie wreszcie – to unikanie wielkich miast i wybór miejscowości spokojnych, nadmorskich lub górskich, sprzyjających podniesieniu duchowemu uczestników kongresu.

Prof. Bovet doskonale określił w przemówieniu swym na zebraniu inauguracyjnym charakter prac kongresu:

„Konferencje Ligi Nowego Wychowania – mówił – mają specjalny charakter. Wszyscy obecni czujemy i rozumiemy, jak wielka praca dokonywa się w ciągu 2-ch tygodni w nas i przez nas. Przynosimy na zebrania nasze z całego świata rzeczy nowe, rzeczy najlepsze. Myśl śmiała, zdrowa, twórcza zapładnia nasze umysły. W zebraniach wielkiej rodziny, którą my wszyscy tworzymy, wykuwa się myśl nowa, wytwarza się iście braterska atmosfera".

„Rodzina" nasza liczyła 1.500 członków, reprezentujących 52 narody i państwa. Dla zorientowania się w pracach poszczególnych grup narodowych postaram się je w krótkich słowach scharakteryzować.

Grupa, nadająca ton pracom kongresu – to grupa anglosaska, reprezentowana przez Anglików z metropolii i dominiów oraz Amerykanów z Kanady i Stanów Zjednoczonych. Wśród grupy tej wyróżniali się przede wszystkim przedstawiciele Stanów Zjednoczonych, wnoszący do obrad śmiałość i oryginalność poglądów. Oni też starali się skierować myśl uczestników kongresu na nowe tory (Washburne, Parkhurst, [Goodwin] Watson, [Harold] Rugg[14]

[14] Harold Rugg (1886–1960) – amerykański pedagog, upowszechniał idee nowego wychowania, wieloletni profesor Uniwersytetu Columbia.

i inni). Praca tej grupy była intensywna i twórcza: wszystkie prace komisyjne spoczywały w jej ręku.

Najliczniejsza była grupa francuska (kilkaset osób), której tylko część brała czynny i żywy udział w posiedzeniach zarówno plenarnych, jak sekcyjnych i na kursach, druga – jedynie biernie przysłuchiwała się obradom. W grupie tej zaznaczyły się bądź krytyczne (nieraz aż zbyt krytyczne) poglądy na własną szkołę, bądź też dążenie do wykorzystania obrad kongresu dla dokonania reformy w szkolnictwie francuskim.

Grupa belgijska, niezbyt liczna, wniosła dużo ciekawego materiału do obrad kongresu. Pomimo choroby Decroly'ego, p. Hamaïde dzielnie reprezentowała jego kierunek, a referaty sprawozdawcze, jak np. o szkole „na miarę dziecka" w Liége, wykazały, że Belgia interesuje się żywo sprawami nowego wychowania i dzielnie podąża naprzód.

Szwajcaria reprezentowana była przez wybitne siły pedagogiczne, jak Claparède, [Jean] Piaget[15], Ferrière, Bovet, [Marie] Bouts, [Robert] Dottrens[16] i inni; wykłady ich odznaczały się głębią myśli pedagogicznej i zapałem reformatorskim.

Grupa hiszpańska, choć nieliczna, lecz bardzo żywo uczestniczyła w pracach kongresu, starała się zainteresować wszystkich obecnych zmianami, dokonanymi w szkolnictwie republiki hiszpańskiej.

Holandia, Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia były reprezentowane przez bardzo nieliczne grupy. Na czoło tych grup wysunął się przedstawiciel Holandii, dr Van der Leeuv[17], który referatem swoim (*Kryzys światowy i kierunki wychowania*) poruszył do żywego wszystkie umysły zebranych.

Szczupła grupa łotewska nie brała czynnego udziału w konferencjach i dyskusjach, natomiast wystawą swą zwróciła na siebie powszechną uwagę.

Grupa niemiecka, na czele której stał b[yły] minister oświaty, prof. dr Becker, otaczana była przez organizatorów kongresu, zarówno

---

[15] Jean Piaget (1896–1980) – szwajcarski psycholog, autor licznych prac naukowych, w tym cennych studiów na temat psychologii dziecka.

[16] Robert Dottrens (1893–1984) – szwajcarski pedagog, autor cennych publikacji, w tym *Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle: essai sur le contrôle pédagogique et social de l'enseignement primaire* (1931), *Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes* (1936).

[17] Gerardus van der Leeuw (1890–1950) – holenderski religioznawca i teolog.

Francuzów, jak i Anglików, specjalnymi względami. Flirt francusko-angielsko-niemiecki rzucał się wszystkim w oczy. Przyznać należy, że Niemcy, przyjeżdżając na kongres do Francji, byli doskonale przygotowani do podboju uczestników kongresu. Profesorowie uniwersytetów z Berlina, Drezna, Hamburga, Stuttgartu i Frankfurtu nad Menem dali cykl bardzo ciekawych wykładów o Niemczech współczesnych, a w komisjach starali się przekonać, że szkoła niemiecka idzie naprzód, nauczycielstwo zaś doskonali się ustawicznie.

Świat słowiański reprezentowany był przez Polaków, Czechów, Jugosłowian, Bułgarów i Rosjan (jeden z Rosji sowieckiej, inni emigranci). Na czoło grupy słowiańskiej wysunęła się bezsprzecznie Polska. Na zebraniu słowiańskim, zwołanym przez grupę polską, p. Ensor podkreśliła rolę Polski w pracach kongresu oraz Ligi w ogóle (odzew na wszelkie poczynania Ligi); następnie, przypominając zeszyt „New Era", poświęcony specjalnie Polsce, w dodatnich słowach scharakteryzowała szkolnictwo polskie, które poznała podczas wizyty swej w Polsce w 1929 r.

Dorobek prac grupy naszej na kongresie był znaczny: wystawa polska przedstawiała się korzystnie i zyskała powszechne uznanie; referaty polskie (cztery ogólne i dwa sprawozdawcze) poruszyły nowe zagadnienia i przyczyniły się do pogłębienia prac kongresu; wieczór muzyki polskiej odegrał też znaczną rolę propagandową. Do propagandy również przyczyniło się rozdanie wybitniejszym uczestnikom kongresu lipcowego numeru „L'Education", poświęconego całkowicie szkole polskiej. (Polska Sekcja Ligi Nowego Wychowania otrzymała od Ministerstwa W. R. i O. P. 300 egzemplarzy „L'Education" i 70 egzemplarzy „L'Education en Pologne", wydawnictwa B. I. E.).

Aczkolwiek skład grupy polskiej przed samym wyjazdem za granicą uległ zmianie (do pracy tej przygotowywało się 28 osób, wyjechało jednak zaledwie 6 osób) – obsadziliśmy wszystkie sekcje i komisje kongresowe, do Nicei bowiem zjechali także Polacy, powracający z innych kongresów, nadto dość liczna grupa Polaków z Genewy.

Praca grupy polskiej jak gdyby zaskoczyła uczestników kongresu. Podziwiano wystawę, godzono się na tezy referatów polskich, a jednocześnie zapytywano, czy jest możliwe, aby szkolnictwo polskie tak wysoko stanęło w ciągu tych 14-tu lat niepodległości. Należało szeroko i długo tłumaczyć, że szkolnictwo nasze ma świetną tradycję i opiera się na naszej dawnej kulturze. Słuchano, podziwiano i jednocześnie z niedowierzaniem kiwano głowami.

Może najbardziej interesował się Polską świat pedagogiczny Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Turcja, Indie, Chiny, Japonia z wielką dokładnością zwiedzały wystawę polską i przysłuchiwały się referatom naszym. Poza tym grupa turecka, niezbyt liczna, bardzo aktywna w dyskusjach, przedstawiła ciekawy referat sprawozdawczy o organizacji szkolnictwa tureckiego. Grupa hinduska natomiast zwracała na siebie uwagę oprócz strojów narodowych dziwnym na tle rozentuzjazmowanych pracami kongresu grup narodowych, smutkiem, nawet w rozmowach prywatnych powściągliwa w opowiadaniach o szkole hinduskiej. Znać, że Indie ciężkie przeżywają chwile.

Japończycy solidnie przygotowali się do kongresu. Wygłosili kilka referatów sprawozdawczych, zorganizowali wystawę prac młodzieży szkolnej oraz pokazali film z życia szkoły. W referatach starano się zapoznać nas z duchem nowej szkoły japońskiej oraz wykazać, że od 1929 r. Japonia poczyniła olbrzymie kroki na polu szkolnictwa, a przede wszystkim na polu zbliżenia domu ze szkołą.

Grupa chińska cieszyła się specjalną opieką prezydium wobec tego, że zarówno przewodniczący kongresu, prof. [Paul] Langevin, jak również wiceprzewodniczący, prof. Becker, jeździli do Chin z ramienia Ligi Narodów.

Dodajmy Południową Amerykę, Ekwador, Brazylię, daleką Islandię – a będziemy mogli stwierdzić, że świat cały był reprezentowany na VI-tym Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei.

Program prac kongresu był przeładowany: dzień pracy rozpoczynał się o 9 z rana, kończył się o 10 wieczorem z 2–4 godzinną przerwą na obiad. Posiedzeń plenarnych odbyło się poza posiedzeniem inauguracyjnym i zamknięciem kongresu ogółem siedem, na których wygłoszono czternaście następujących referatów:

1) *Zagadnienie kultury ogólnej* – prof. P. Langevin, 2) *Kryzys światowy i kierunki wychowania* – dr Van der Leeuw, 3) *Przygotowanie zawodowe i kultura ogólna* – dr H[enri] Wallon[18], 4) *Przemiany społeczne i nowa pedagogika* – prof. Jean Piaget, 5) *Wychowanie dziecka i zagadnienia społeczne* – dr Maria Montessori, 6) *Filozofia wychowania w związku z przemianami kulturalnymi* – dr Harold Rugg, 7) *Społeczne przemiany i wychowanie pod kątem widzenia różnic narodowych* – prof.

[18] Henri Wallon (1879–1962) – francuski działacz oświatowy, specjalista w dziedzinie pedagogiki i psychologii.

Becker, 8) *Odpowiedzialność indywidualna i nowe społeczeństwo* – p. Parkhurst, 9) *Ideały kulturalne w Indiach* – p. Ramshuri Nehru, 10) *Jak powinno dostosować się wychowanie do przemian społecznych* – prof. F. Dessauer, 11) *Organizacja szkolnictwa we Francji* – prof. [Albert] Châtelet, 12) *Nowe wychowanie w Chinach* – dr Chuang, 13) *Przemiany społeczne i wychowawca* – dr Elisabeth Rotten, 14) *Wychowanie w świecie niezależnym* – dr Mc Donald.

Jak z tego widać, zgodnie z założeniem, wspólnym motywem wszystkich referatów były przemiany społeczne i wychowanie. Z punktu widzenia psychologicznego oświetlił ten temat prof. Piaget. W jasnym, przejrzystym, doskonałym wykładzie wykazał prof. Piaget analogie między historycznym rozwojem społeczeństw a rozwojem psychicznym dziecka. Wykazał nam nadto analogię między egocentryzmem dziecka a egocentryzmem poszczególnych narodów. Dziś nie dorośliśmy jeszcze do pojęcia solidaryzmu, do należytej oceny wysiłków myśli i pracy innych narodów i państw. Jeżeli jednak nie potrafimy wyzwolić się z egoizmu nacjonalistycznego, grozi nam wszystkim powrót do barbarzyństwa.

Wychodząc z założenia, że psychologia narodów jest podstawą dyskusji o przemianach społecznych i wychowawczych, prof. Becker w referacie swoim scharakteryzował systemy wychowawcze niektórych narodów, będące u jednych odzwierciedleniem ustroju społecznego i politycznego (Ameryka, Niemcy), u drugich – zjawiskiem równoczesnym z powstawaniem nowego wychowania i nowego społeczeństwa (Rosja), u innych wreszcie rezultatem wpływów obcych (Chiny). Ostatecznie wykazał, że naród każdy winien wytworzyć własny swój system wychowawczy.

Do tego zagadnienia podeszła od strony potrzeb społecznych dziecka Montessori. Wypowiedziała ona pogląd, że warunkiem rozbrojenia narodów jest rozbrojenie domu i nauczyciela w stosunku do dziecka. Czynnikiem rozbrajającym jest miłość, która potrafi ogarnąć świat cały.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej omawiali sprawę przemian społecznych i kulturalnych dr Rotten, prof. Radlińska, Oderfeldówna, prof. Dessauer oraz dr Van der Leeuw. Jak już wspomniałam, referat tego ostatniego poruszył do żywego umysły uczestników kongresu i zdobył ogólne uznanie. Było to jak gdyby wyznanie wiary współczesnego pedagoga.

Zagadnienie kultury ogólnej i zawodowej poruszali w swych referatach prof. Wallon i przewodniczący kongresu, prof. Langevin. Obaj wychodzili z założenia, że kultura zawodowa rozdziela ludzi, zaś kultura ogólna łączy – z czego wypływa wniosek, że w szkołach należy przede wszystkim dać podwaliny kultury ogólnej, a następnie dopiero przysposabiać młodzież do zawodu. Zrozumienie problemu solidaryzmu, łączącego wszystkich w czasie i przestrzeni – zdaniem prof. Langevina – przyczyni się z pewnością do podniesienia kultury ogólnej. Tylko od nas zależy, czy nastąpi okres zupełnej zagłady (powodowanej nieumiejętnością przystosowania się do obecnych warunków życia), czy też nastąpi okres narodzin nowego człowieka i nowej kultury.

Poszczególne referaty tak były skonstruowane i tak zazębiały się wzajemnie na plenarnych posiedzeniach, że w ostatecznym rezultacie dały harmonijną, zwartą całość, oświetlającą możliwie wszechstronnie poruszone zagadnienie. Tej harmonijnej linii brakło referatom, wygłaszanym na posiedzeniach sekcyjnych; jest to niewątpliwie winą złej organizacji dziesięciu sekcji, jak również nadmiernej ilości wygłoszonych referatów (przeszło sto).

Toteż syntetyczne ujęcie prac sekcji jest niemożliwe, zwłaszcza że niemożliwością było wysłuchać wszystkich referatów (jednocześnie wygłaszano ich kilka). Dopiero po ukazaniu się drukowanego sprawozdania z kongresu można będzie należycie objąć całość.

Referaty polskie były wygłaszane na posiedzeniach sekcyjnych i wniosły dużo nowych myśli do ogólnych prac. Referat p. Radlińskiej (*Przyczyny społeczne niepowodzeń szkolnych*) oraz referat p. Oderfeldówny (*Jednostka i solidarność społeczna w świecie, który nadchodzi*), wywołały wielkie zainteresowanie i rzeczową dyskusję. Tezy referatu p. Radlińskiej wysuwano potem na posiedzeniach komisji jako wyraz opinii ogółu. Dyrektor dr Mirski wprowadził w swym referacie zagadnienie konieczności stworzenia nauki o osobowości nauczyciela, czyli pedeutologii. W dyskusji zabierali – między innymi – głos profesorowie niemieckich uniwersytetów, redaktorowie pism pedagogicznych, stwierdzając zgodnie wspólność myśli pedagogicznej polskiej i niemieckiej i zapraszając do współpracy na terenie czasopism niemieckich. Sukces więc był widoczny.

Referaty polskie w sprawie prac Ministerstwa W.R. i. O.P. (p. Kielskiego oraz p. Michałowskiej) nastręczyły wiele zapytań, które omawiano przede wszystkim w rozmowach prywatnych. Zresztą

uczestnicy kongresu zaznajomili się z pracami naszymi na polu pedagogicznym nie tylko z referatów polskich. Prof. Ferrière w swoim referacie zachwycał się pracami instruktorów i promieniowaniem ognisk metodycznych w Polsce, a prof. Weber, omawiając organizację szkolnictwa we Francji, zalecał wzorowanie się na szkolnictwie polskim.

Równocześnie z posiedzeniami sekcyjnymi rozpoczynały się kursy, zorganizowane dla tych, którzy pragnęli głębiej poznać niektóre zagadnienia. Kursy były płatne, stąd niezbyt liczne, pozwalały one nie tylko na zapoznanie się z pewnym zagadnieniem, ale i na przedyskutowanie go w gronie wybitnych specjalistów. Poziom wykładów na kursach był wysoki.

Prawdziwą kuźnię myśli pedagogicznej stanowiły posiedzenia komisji: kształcenia nauczycieli, programowej, egzaminacyjnej i psychologicznej. W komisjach tych brali udział główni przedstawiciele grup narodowych i wybitni specjaliści danego zagadnienia. Rezultaty prac komisji streszczono kongresowi w specjalnych referatach, a nadto przewodniczący kongresu prof. Langevin, syntetyzując prace kongresu, zapoznał słuchaczów również z wynikami prac komisji.

Tak więc komisja kształcenia nauczycieli zastanawiała się nad koniecznością reformy tego kształcenia, stwierdzając, że nie wystarczy wykształcić specjalistę, trzeba tego specjalistę-nauczyciela przysposobić jeszcze do życia współczesnego, do rozumienia przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych obecnej epoki, a nade wszystko do „odkrywania" dziecka.

Komisja egzaminacyjna walczyła z obecnymi systemami egzaminowania, dowodząc, że cały świat pedagogiczny, walcząc z werbalizmem, równocześnie systemem egzaminów podtrzymuje właśnie werbalizm w szkole. Wszędzie bada się zazwyczaj jedynie wiadomości dzieci i młodzieży, a nie bada się ich sprawności, ani ich zainteresowań i uzdolnień. Reforma w tej dziedzinie jest konieczna.

Komisja programowa badała metodę prac programowych w poszczególnych państwach, przy czym skonstatowała, że programy obecne nie są przystosowane do faz rozwoju psychicznego młodzieży i do środowisk, w których żyje i pracuje dziecko. Programy nie liczą się z zainteresowaniami dziecka, a szkoła obecna zamyka się przed życiem zamiast być tego życia wykładnikiem. Tak np. większość materiału z nauk humanistycznych tkwi jeszcze w starożytności i średniowieczu i nie dochodzi prawie zupełnie do współczesności.

Programy nie liczą się nadto z możliwościami nauczyciela i zbyt sztywnie określają materiał naukowy.

Poza tymi posiedzeniami odbywały się posiedzenia referentów poszczególnych zagadnień w celu skonkretyzowania prac kongresu.

Filmy szkolne, wyświetlane codziennie, zaznajamiały z życiem nowej szkoły, wystawa zaś prac młodzieży w poszczególnych państwach dała możność poznania prac różnych szkół i pozwoliła zrozumieć ich ducha. Wystawy te zajmowały II i III piętro wspaniałego gmachu Lycée Impérial. Jest rzeczą zrozumiałą, że dział francuski był najobficiej reprezentowany. Szkoły nowe, jak Ecole des Roches i wiele innych, zobrazowały nader plastycznie całe życie szkolne. Metoda [Rogera] Cousineta[19] (praca w grupach), [Célestina] Freineta[20] (drukarnia szkolna) w b[ardzo] ciekawy sposób były zobrazowane na wystawie. Wystawa polska wyróżniała się spośród wszystkich wystaw po pierwsze dlatego, że była jedyną wykończoną na czas (na 29. 7), po drugie, że jedyna reprezentowała szkolnictwo zawodowe, a nade wszystko poziomem artystycznym eksponatów i myślą przewodnią eksponowanych prac. Organizatorom wystawy chodziło o wykazanie, że nawet przy bardzo ciężkich warunkach materialnych możemy estetycznie urządzić wnętrze naszych domów. Większość eksponatów wykonano z naszego zgrzebnego płótna, za pomocą lnianych nici, farbowanych przez uczennice. Kompozycja rysunkowa eksponatów naszych odznaczała się współczesnością, prostotą i artyzmem. Prace dzieci (rysunki, wycinanki) przedszkoli miasta Warszawy przekonały o bogatej inwencji i uzdolnieniach dziecka polskiego, przekonały nadto o doskonałej metodzie pracy w naszych przedszkolach. „Świątki", prace Szkoły Zawodowej Przemysłu Drzewnego w Zakopanem, eksponaty metalowe Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie wprowadziły w zachwyt nie tylko pedagogów, ale i artystów, którzy gromadnie odwiedzali wystawę. Nie chciano wierzyć, aby młodzież 14–18 letnia potrafiła wykonywać takie „cuda". Większość eksponatów została sprzedana. Kupowali Francuzi, Hiszpanie, Anglicy, Hindusi, Australijczycy, Japończycy i Amerykanie. Prace rysunkowe przedszkoli rozchwytywano do szkół wszystkich części świata. W sali naszej zorganizowaliśmy

[19] Roger Cousinet (1881–1973) – francuski pedagog, pionier nowoczesnych metod kształcenia, profesor Sorbony.

[20] Célestin Freinet (1896–1966) – francuski pedagog, przedstawiciel pedagogiki naturalistycznej, inicjator nowych metod pracy pedagogicznej z dziećmi.

ponadto wystawę „polskiej książki pedagogicznej". Dzięki temu, że każda książka była zaopatrzona w krótkie streszczenie francuskie – zainteresowanie wystawą tą było wielkie. Wystawa absorbowała wiele czasu i sił i tylko doskonałej pomocy p. Pretschówny, nauczycielki szkoły powszechnej we Francji, która nie szczędziła ani czasu, ani sił, oraz pomocy p. Stachurskiej z Genewy mogliśmy podołać naszym zadaniom. Książka pamiątkowa wystawy zawiera wiele świadectw entuzjazmu dla prac Polski, wiele zachwytów nad eksponatami i pochwał, a nade wszystko stwierdza, że wystawa nasza była najlepsza ze wszystkich. Sukcesy naszej wystawy należy zawdzięczać p. Stefanii Zbyszewskiej, wizytatorce szkół zawodowych Ministerstwa W.R. i O.P. O kulturze artystycznej Polski przekonał nadto koncert muzyki polskiej, zorganizowany przez polską sekcję L.N.W. we wspaniałej sali teatralnej Palais Méditerrané. P. Maria Mirska, doskonała pianistka, odegrała cały szereg utworów Chopina, Paderewskiego, Szymanowskiego i Stojowskiego. Publiczność entuzjastycznie oklaskiwała artystkę, zmuszając ją do bisowania bez końca.

Równocześnie z kongresem Ligi Nowego Wychowania odbywał się II-gi Międzynarodowy Kongres Montessori. Z całego świata (poza Polską) zjechali się zwolennicy metody Montessori, aby zapoznać się z twórczynią metody, a zarazem na kursie dwutygodniowym pogłębić swoją wiedzę, ulepszyć metodę. Na zebraniu inauguracyjnym dr Montessori określiła cele wychowawcze swojej metody i przekonała zebranych, że stosując metodę aktywną od wczesnego dzieciństwa, potrafimy przygotować człowieka-obywatela do jego zadań, a tym samym potrafimy pokonać kryzys kulturalny i moralny. Słuchacze kursów Montessori nie tylko pogłębili swoje wiadomości teoretyczne, ale, co ważniejsze, odbyli także praktykę w przedszkolu i szkole montessoriańskiej. Miasto Nicea bowiem zaprosiło gromadkę dzieci z przedszkoli i szkół włoskich, zapewniając im utrzymanie i pomieszczenie. W olbrzymiej sali Lycée Impérial zorganizowano klasę dla najmłodszej i starszej dziatwy. Dzięki tym klasom słuchacze kursów eksperymentowali na żywym materiale, pracując z dziećmi i nad dziećmi. Wystawa prac szkół i przedszkoli, zorganizowana w tej samej klasie, wykłady Montessori i jej współpracowników stały na wysokim poziomie. Ze sprawozdań przedstawicieli poszczególnych państw wnioskować można było, że metoda Montessori zdobywa coraz szersze koła zwolenników. Wobec własnej naszej metody (met[oda] p[racy] [Zofii] Żukiewiczowej) system Montessori nie jest

w Polsce rozpowszechniony, stąd też małe było zainteresowanie ze strony Polski tym kongresem.

Jak z tego pobieżnego sprawozdania wynika, praca Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania była olbrzymia. Zagadnienie przemian społecznych, postawione po raz pierwszy na kongresie pedagogicznym, poruszyło umysły nauczycieli, zmusiło do zastanowienia się nad koniecznością przeprowadzenia zmian zarówno w programach, jak i w metodach prac wychowawczych i dydaktycznych. Pracowano rzetelnie, dyskutowano gorąco nad realizacją nowego wychowania. „Idziemy naprzód wszyscy. Idziemy z całą odpowiedzialnością za pracę dla przyszłych pokoleń" – mówiła p. Ensor. „Ogarnia nas dzisiaj wszystkich radość ze spełnionego wspólnego czynu, radość, że dokonała się w nas samych przemiana duchowa. Poczuliśmy się braćmi wielkiej rodziny świata. Poczuliśmy się bojownikami świetlanego Jutra".

Stefan Baley

Sprawozdanie z 5-ego Kongresu Pedologicznego w Brnie[21]

W dniach od 29-ego do 31-ego października b.r. odbył się Kongres Pedologiczny w Czechosłowacji w Brnie. Był to piąty z kolei Kongres Pedologiczny Czechosłowacki, a zarazem I-szy ogólnosłowiański. Czesi powzięli zamiar zainteresowania zjazdem wszystkich Słowian i w tym celu zaproszono na kongres, oprócz Czechosłowaków, licznych gości z całej Słowiańszczyzny. Zamierzenia organizatorów kongresu nie odniosły w tym względzie całkowite sukcesu. Nie było na kongresie zupełnie Rosjan (przebywający poza granicami Z.S.S.R. psycholog rosyjski [Wasilij] Zieńkowskij, zapowiedział referat na zjeździe, ale nie przyjechał), nie przyjechali też Bułgarzy. Byli więc oprócz Czechów i Słowaków, reprezentowani na kongresie tylko Polacy, Słoweńcy i Jugosłowianie. Z Polski zgłosiło swój udział 4-ech delegatów, na zjeździe było jednak tylko dwóch. Bardzo liczny był

[21] „Polskie Archiwum Psychologii", t. 6: 1933–1934, s. 61–65.

udział samych Czechów, mianowicie ilość delegatów czeskich przewyższała znacznie liczbę tysiąca.

Obrady kongresu zaczęły się oficjalnymi powitaniami ze strony przedstawicieli rządu oraz różnych organizacji, przy czym proszono też o zabranie głosu delegatów obcokrajowych. Ja przemawiałem w imieniu Warszawskiego Uniwersytetu, a prof. [Ludwik Jaxa] Bykowski[22] w imieniu Uniw[ersytetu] Poznańskiego.

Posiedzenia kongresu trwającego 3 dni odbywały się częściowo w plenum, a częściowo w sekcjach; pierwszego dnia i drugiego obradowały sekcja psychologiczna oraz sekcja biologii i medycyny, a trzeciego sekcja psychologiczna, sekcja młodzieży anormalnej oraz sekcja pedologii stosowanej. Referatami starano się ogarnąć całość zagadnień dotyczących dziecka, a więc zarówno rozwój fizyczny, jak też psychiczny, zarówno młodzież normalną, jak anormalną, zarówno dziecięctwo, jak też okres dojrzewania. Bogactwo i różnorodność tematów poruszanych na kongresie świadczy bardzo korzystnie o stanie nauk pedologicznych we współczesnej Czechosłowacji. Trzeba mianowicie skonstatować, że lwią część referatów wzięli na siebie sami Czesi, pozostawiając cudzoziemcom drobny tylko ich procent, co zresztą było przypuszczalnie następstwem niezbyt pokaźnej liczby zgłoszeń, płynących z krajów obcych.

Nie mogę podjąć się na tym miejscu zadania streszczania referatów, chociażby najważniejszych. Ponieważ sekcje obradowały równocześnie, było rzeczą niemożliwą wysłuchanie wszystkich przemówień, a przyznać trzeba jeszcze otwarcie, że nie wszystkie z tych nawet wykładów, które się słyszało, były dostatecznie zrozumiałe dla gości niewładających dobrze czeskim językiem, zwłaszcza gdy prelegent mówił szybko i cicho. Zresztą nie wszystkie referaty wnosiły coś naprawdę godnego uwagi. Niektórzy referenci stawiali sobie, zdaje się, za właściwy cel przemówienia pouczenie licznie zebranych na kongresie nauczycieli szkół powszechnych i średnich o sprawach praktycznie ważnych, nie siląc się na ściśle naukowe ujęcie tematu i sprecyzowanie własnego myślowego dorobku. Z takich odczytów mógł odnieść korzyść nauczyciel praktyk, natomiast dla naukowego badacza nie przedstawiały one większej wartości. Zaznaczam jednak wyraźnie, że odnosi się to do pewnej tylko części referatów. Były

[22] Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948) – pedagog, psycholog, biolog, kierownik katedry pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim.

bowiem i takie, które przynosiły ciekawe przyczynki do wiedzy pedologicznej, oparte na samodzielnych badaniach autorów.

Dla przykładu wymienię tytuły referatów, które najbardziej zwracały na siebie uwagę. Prof. Uniwersytetu Brneńskiego [Mihajlo] Rostohar[23], mówił o „profilu psychologicznym ucznia szkoły elementarnej" oraz o „psychologii czytania" ze specjalnym uwzględnieniem początków czytania; prof. Uniwersytetu Bratysławskiego Tvrdý mówił, nawiązując do badań Piageta, o tym, jak dziecko wyobraża sobie świat; docent Uniwersytetu Brneńskiego Uher, referował wyniki swoich badań nad następstwami uświadomienia płciowego w wieku pubertalnym; dr Popek zgłosił referat o patologicznych typach pokwitania, a Antoni Skala o „osobowości nauczyciela w okresie pubertalnym". Pani Koneczna mówiła o „bajkach dziecięcych", p. Krzyczkowa o „zabawach dziecięcych", a p. Olga Franzowa o „zrozumieniu obrazków przez dzieci w pierwszym roku nauczania szkolnego". Dr Chmielarz, asystent Instytutu Psychologicznego w Brnie, miał odczyt na temat „pokwitanie a wybór zawodu". Pan Schneider, radca policji, mówił o „pokwitaniu a prostytucji".

Tytuły referatów zgłoszonych na zjazd oraz dyskusja w związku z referatami wskazują na to, iż zarówno psychologiczne, jak nauczycielskie sfery w Czechosłowacji interesują się niezmiernie żywo zagadnieniem tak zwanej analitycznej czy globalnej metody w nauce czytania. Opowiadano mi, że już na poprzednim kongresie pedologicznym, który odbył się przed czterema laty, toczono bardzo gorące debaty nad wartością tej metody. Przychodziło wtedy do gwałtownych scysji, które kończyły się ostatecznie padaniem sobie w ramiona. Zjazd ostatni miał pod tym względem charakter bardziej spokojny. Niemniej i to, co miał przed sobą bezstronny obserwator narad, rzucało się bardzo w oczy. Z uczestników zjazdu utworzyły się dwa obozy, złożone ze zwolenników i przeciwników nowej metody. Podyskutowawszy gorąco na ten temat jednego dnia, uczestnicy kongresu widocznie jeszcze nie mogli dojść do równowagi, gdyż następnego dnia przy różnych okazjach wracali ciągle do tego samego tematu. Pod tym względem widoczna jest bardzo duża różnica między Polską a Czechosłowacją, która bodaj, czy nie świadczy na

[23] Mihajlo Rostohar (1878–1966) – słoweński pedagog i psycholog, autor pracy *Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení* (1934).

korzyść psychologicznej dojrzałości czeskiego nauczycielstwa. Albowiem sprzeciw, na który natrafia globalna metoda nauki czytania w pewnych sferach nauczycielskich w Czechosłowacji, nie jest tam wynikiem jedynie bezwładności i ignorancji. Dyskusja pomiędzy jej zwolennikami a przeciwnikami stała bowiem na wcale wysokim, naukowym poziomie. Uczestnicy dyskusji wykazywali znajomość najnowszej literatury naukowej w tym zakresie, zwłaszcza amerykańskiej. Wysyłano nawet specjalnych badaczy do Chicago, ażeby tam na miejscu zapoznali się z najświeższymi badaniami w tej materii. W związku z tym wypróbowano do tej pory w Czechosłowacji cały szereg odmian globalnej metody, a, jak się mogłem przekonać w księgarniach czeskich, powstała już cała literatura czeska, dotycząca tego zagadnienia. Wspomniany już prof. Rostohar podjął się, w związku z dyskusją na poprzednim kongresie, naukowego zbadania tego zagadnienia w swoim instytucie psychologicznym i na ostatnim kongresie zdawał właśnie sprawę ze swych dociekań. Prof. Rostohar stworzył nawet pewną swoistą odmianę globalnej metody nauki czytania, którą klarował uczestnikom kongresu. Jak już wspomniałem, czeskie koła nauczycielskie mogłyby polskim nauczycielskim sferom służyć za przykład. I u nas byłoby rzeczą bardzo pożądaną, ażeby miejsce pasywnego akceptowania czegoś, co jakoby zostało już bezapelacyjnie rozstrzygnięte przez „kompetentne" sfery naukowe, zajęło aktywne ustosunkowanie się do sprawy na drodze własnych doświadczeń i badań.

Z innych zagadnień, skupiających na sobie uwagę uczestników kongresu, wymienię jeszcze zagadnienie dojrzałości szkolnej oraz zagadnienie zmian psychicznych w okresie pubertalnym, łącznie ze sprawą należytego wychowawczego ich traktowania. W odniesieniu do zagadnienia pierwszego jest rzeczą interesującą, iż niektórzy badacze czescy szukają znamion dojrzałości, względnie dowodów niedojrzałości do szkoły, wśród cech fizycznych, skorelowanych przypuszczalnie z dojrzałością ogólną. I tak jeden z uczestników zjazdu wysunął tezę, iż znakiem dojrzałości szkolnej może być stan uzębienia dziecka. Jeżeli stan uzębienia dziecka młodszego wiekiem odpowiada przeciętnemu stanowi uzębienia dziecka starszego wiekiem, to wtedy przyjąć można, iż to dziecko młodsze dojrzałością swoją dorównuje temu dziecku starszemu.

Z zagadnień okresu dojrzewania żywe zainteresowanie uczestników kongresu budziła sprawa dojrzewania płciowego oraz

uświadomienia płciowego, a także sprawa wyboru zawodu. Wspomniany już docent Uher zebrał drogą ankietową pokaźny materiał dotyczący sposobu, w jaki dokonało się uświadomienie płciowe u chłopców i dziewcząt w okresie dojrzewania. Okazało się, iż zwłaszcza u dziewcząt zrozumienie zagadki płciowej wywoływało często uczucie zgrozy i zdziwienia. Okazało się dalej, że osobami uświadamiającymi rzadko byli rodzice (częściej u dziewcząt aniżeli u chłopców), najczęściej natomiast koledzy. Pan Uher stawia ostatecznie postulat, ażeby uświadomieniem płciowym zajęła się szkoła.

Pani Koneczna, badając baśnie dziecięce, między innymi metodą układania bajek przez dzieci same, skonstatowała, że „bajki", które układają dzieci, nie mają fantastycznego charakteru, lecz przeciwnie, realistyczny.

Prof. Tvrdý, kontrolując badania Piageta na czeskim materiale dziecięcym, dochodzi do konkluzji, iż pogląd dziecka na świat pozostaje w bardzo dużej zależności od środowiska wychowawczego. Nie mógł też p. Tvrdý znaleźć wśród czeskich dzieci takich osobników, które ujmowałyby świat w podobnie materialistyczny sposób, jak dzieci badane przez Piaget'a. Żadne z czeskich dzieci nie mówiło, że myślenie dokonuje się ustami, czy też językiem. Jedno tylko mówiło, że myśli przy pomocy rąk. Inne natomiast uważały głowę za organ myślenia.

Z delegatów z Polski prof. Bykowski mówił o „próbie charakterystyki szkolnej młodzieży polskiej", przy czym główny nacisk położył na różnice rasowe. Ja zaś mówiłem o badaniach dzieci przedszkolnych, prowadzonych przez Zakład Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego.

Na zakończenie zjazdu wysunęła się sprawa zwołania zjazdu następnego. Ze strony czeskiej wysunięto myśl, ażeby następny zjazd pedologiczny miał również wszechsłowiański charakter i ażeby odbył się w Polsce. Delegaci z Polski, nie mając upoważnień w tym względzie, nie mogli ustosunkować się w sposób określony do tej propozycji. Przyrzekli jednak zająć się tą sprawą i pomyśleć o jej ewentualnej realizacji, po wejściu w porozumienie z odpowiednimi czynnikami. Gdyby następny zjazd pedologiczny miał naprawdę odbyć się w Polsce, to trzeba by o nim pomyśleć jak najwcześniej, ażeby go należycie przygotować. W każdym razie wiedza o dziecku znajduje się w Polsce obecnie na tym stopniu rozwoju, iż uczeni polscy, mówiąc o własnych zdobyczach naukowych, nie potrzebowaliby wstydzić się

przed zagranicą. A dobrze by było, ażeby, wysunięta przez naszych czechosłowackich przyjaciół, myśl zbliżenia Słowian w pracy naukowej także na tym odcinku nie została zaniechana.

Nadmienić jeszcze wypadnie, że delegaci z Polski przyjęci zostali w Czechosłowacji nader serdecznie. Pojawienie się na mównicy polskiego delegata witane było każdorazowo gorącymi oklaskami. Delegatów z Polski uznano za gości komitetu, nie pozwalając im ponosić kosztów pobytu w Brnie.

Skoro uświadomimy sobie, że Czechosłowacja urządziła już V-ty z kolei kongres pedologiczny, podczas gdy Polska do tej pory nie miała jeszcze żadnego, to zasługi naszych czechosłowackich przyjaciół na polu pedologii staną się tym bardziej godne podkreślenia.

Jadwiga Jasnorzewska, Ludwik Goryński

Psychologia pedagogiczna na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham. 31 lipca – 14 sierpnia 1936[24]

Kongresy Ligi Nowego Wychowania odbywają się co trzy lata i gromadzą nie tylko nauczycieli szkół wszystkich typów i wychowawców, ale także i teoretyków pedagogii i psychologów. Oprócz tego na kongresach tych zjeżdżają się również działacze społeczni, przeważnie o nastawieniu pacyfistycznym. Wskutek tego organizacja kongresu jest rzeczą nader trudną. Poziom referatów jest nierówny, tak jak nierówne jest przygotowanie słuchaczy.

Na plenum odbywają się referaty o znaczeniu raczej retorycznym, które mają za zadanie urabiać słuchaczy w duchu ideologii *New Education Fellowship*. Fachowe wykłady i dyskusje toczą się na sekcjach, gdzie zbierają się ludzie fachowi i szczerze zainteresowani. Liczba uczestników takich kongresów jest zwykle olbrzymia, a i tegoroczny zjazd zgromadził ich około 1500. W tym większość z krajów anglosaskich.

[24] „Polskie Archiwum Psychologii", t. 9: 1936–1937, nr 2, s. 114–119.

Przewodniczącym głównym kongresu był prof. Percy Nunn, dyrektor Institute of Education Uniw[ersytetu] Londyńskiego. Wiceprzewodniczącymi mieli być prof. Pierre Bovet z Genewy, prof. John Dewey (Columbia University U.S.A.), prof. Paul Langevin z Collège de France i Rabindranath Tagore[25]. Niestety z wyżej wymienionych przybył tylko prof. Bovet, który rzeczywiście przyczynił się w wybitnym stopniu do sprawnego funkcjonowania skomplikowanej maszyny organizacyjnej kongresu. Do członków komitetu organizacyjnego należeli m.in. prof. Adolphe Ferrière, prof. [Dymitr] Katzaroff [Kacarow], dr Ryan i prof. [Laurin] Zilliacus, który został wybrany na przewodniczącego *New Education Fellowship* na następny okres czasu, w miejsce ustępującej miss Beatrycze Ensor, inicjatorki Ligi Nowego Wychowania.

Tegoroczny VII-my kongres, który odbył się w Cheltenham w Anglii (Gloucester), poświęcił stosunkowo dużo czasu zagadnieniom psychologii pedagogicznej. Nie był to przypadek. Liga Nowego Wychowania, która istnieje już od lat 21, postawiła sobie za główny cel propagować w świecie takie metody wychowawcze, które by doprowadziły we wszystkich państwach do stworzenia takiego typu obywatela, który doceniając wartości własnej kultury, dążyłby do ścisłej współpracy ze wszystkimi innymi narodami, a w końcu stał się „obywatelem świata". Chodziło więc o stworzenie prawdziwej Ligi Narodów młodzieży całego świata. Obecny kongres odbywał się w takim okresie, w którym właśnie realizacja tych ideałów staje się coraz bardziej problematyczna. Stąd też tytuły referatów a ich treść oraz nastrój prelegentów nie były ze sobą zgodne. Głęboki pesymizm, który przewijał się zwłaszcza w przemówieniach końcowych, kazał prelegentom szukać źródeł zła. Zgodnie określano jako jedno z tych źródeł nieznajomość psychiki ludzkiej, a w szczególności młodzieży i dziecka i wołano o rozległe i gruntowne badania psychologiczne, za pomocą których można by ustalić, jakimi drogami winno iść wychowanie, aby było naprawdę skuteczne w sensie uspołecznienia przyszłego pokolenia. O ile idzie o zagadnienia psychologiczne, to były one rozważane na specjalnej sekcji pt. *Education and psychology* na kilku kursach i podczas popołudniowej dyskusji.

Z kursów na tematy psychologiczne odbył się prowadzony

[25] Rabindranath Tagore (1861–1941) – indyjski poeta i prozaik, laureat Nagrody Nobla.

przez dra Oswalda Schwarza[26] z Wiednia, w zastępstwie nieobecnej dr Charlotte Bühler, kurs na temat *Psychologia rozwoju dziecka*. Materiał przygotowany był przez samą dr Bühler. Kurs ten miał za zadanie zapoznać pedagogów z najnowszymi wynikami badań z zakresu psychologii rozwojowej. Materiał odpowiadał mniej więcej treści książki *Dziecięctwo i młodość*. Ten sam prelegent prowadził drugi kurs pt. *Psychologia seksualna i wychowanie seksualne*. Ten kurs cieszył się tak dużym zainteresowaniem, że uczestnicy jego utworzyli specjalną grupę dyskusyjną. Prelegent stanął między innymi na stanowisku, że dobry nauczyciel powinien mieć doświadczenie seksualne (*sex experience*). Oprócz tego dał on próbę teorii rozwoju przeżyć seksualnych; analizując kolejne etapy tego rozwoju, twierdził, że każdy etap funkcjonalnie przygotowuje następne. I tak np. dobre małżeństwo nie jest do pomyślenia u ludzi, którzy nie przeszli przez etap poprzedni zwany przez niego *liaison*. Prelegent wywodził dalej, że rozwój ten idzie po dwóch torach: jeden zwany przez niego „techniką seksualną", drugi – „doświadczeniem uczuciowym". Dopiero dojrzały człowiek znajduje partnera, stosunek z którym łączy w sobie te dwa pierwiastki.

Dr Fritz Redl[27], kierownik poradni psychopedologicznej w Wiedniu, prowadził kurs pod tytułem *Trudności dydaktyczne i wychowawcze u dzieci normalnych*. Dr Redl ma bardzo duże doświadczenie praktyczne w pracy poradnianej i należy do niewielu uczniów dr Ch. Bühler, którzy przeszli przez *Lehr-analyse* (psychoanaliza dla celów naukowych). W kursie tym dr Redl przedstawiał kolejno słuchaczom różne trudne wypadki, z którymi miał do czynienia w poradni, i wyciągał z nich ogólne wnioski. Wnioski owe dotyczyły 5 zagadnień: 1) Trudności dydaktycznych i wychowawczych, 2) Mechanizmu psychologicznego kary, 3) Lęku przedegzaminacyjnego, 4) Psychologii klasy, 5) Typów rodzicielskich. Dr Redl celowo podkreślił już w tytule kursu, że chodziło mu o trudności dziecka normalnego. Starał się udowodnić w swych wykładach, że zbyt dużo czasu i wysiłków poświęca się badaniom dzieci anormalnych, krzywdząc tym raczej dzieci normalne. Niesłusznym jest bowiem mniemanie jakoby dziecko normalne nie mogło być trudnym. Każdy nauczyciel może wyliczyć szereg wypadków, o których nie twierdzi, że są anormalne, lecz, że są trudne.

[26] Oswald Schwarz (1883–1949) – austriacki psycholog.

[27] Fritz Redl (1902–1988) – austriacko-amerykański psychoanalityk i pedagog.

Temat kursu pani dr Susan Isaacs[28], prof. psychologii rozwojowej na Uniwersytecie Londyńskim, pokrywał się co do swej treści z kursem pana dra Schwarza.

Jak już zaznaczyliśmy powyżej, poziom sekcji psychologicznej był wysoki. Zgromadziła ona tych uczestników kongresu, którzy naprawdę interesowali się przede wszystkim psychologią pedagogiczną. Na zebraniach było przeważnie obecnych 50 do 100 osób. Referaty psychologiczne odbywały się tylko w pierwszym tygodniu kongresu. Rano odbywały się referaty, w godzinach popołudniowych ukonstytuowała się specjalna grupa dyskusyjna, która zajmowała się zagadnieniami poruszonymi w godzinach przedpołudniowych. Przewodniczącym sekcji psychologicznej był p. dr D.R. MacCalman, sekretarz, a więc faktyczny kierownik londyńskiego Child Guidance Council, tj. organizacji zespalającej wszystkie londyńskie poradnie psychologiczne.

Referaty na sekcji były dwojakiej natury: sprawozdawcze, mające za zadanie zapoznać członków kongresu z pracą psychologów szkolnych w Anglii i za granicą, oraz naukowe, przedstawiające wyniki badań poszczególnych członków sekcji. W dyskusjach przeważały sprawy organizacyjne, jako że sprawa opieki psychologicznej nad dzieckiem wchodzi w Anglii dopiero teraz w centrum zainteresowań psychologów. W dyskusjach tych mieliśmy okazję stwierdzić, że nierzadko gospodarze dowiadywali się od gości rzeczy zasadniczych. Z wielkiej masy referatów podkreślimy tylko kilka, które wywołały żywszy oddźwięk.

Dr Ryan wygłosił referat o „badaniach testowych w U.S.A.", w którym zdał sprawę z badań nad prognostycznością testów za pomocą *retesting*, to znaczy ponownego badania po pewnym okresie czasu. Na badanie takie udzielił subwencji National Committee for Mental Hygiene. Badania przeprowadzono w Baltimore, Maryland. Raport stwierdza, że wśród 1500 dzieci badanych siedemnaście lat temu, 166 okazało rozwój umysłowy poniżej normy, względnie było zaniedbanych moralnie. Nad dziećmi tymi roztoczono specjalną opiekę, założono dla nich biblioteki, świetlice itp. W siedemnaście lat później udało się 122 z tych dzieci poddać ponownie badaniom testowym. Okazało się, że stosunkowo nieduży procent był karany sądownie

[28] Susan Sutherland Isaacs (1885–1948) – angielska psycholog, autorka prac na temat rozwoju intelektualnego i społecznego dzieci.

(10), z dziewcząt 2–3 zostały prostytutkami, a u reszty badanych stwierdzono poprawę stanu umysłowego względnie moralnego.

Dr Henri Wallon (Paryż) zastanawiał się nad wartością testów do badań charakteru. Zasadniczo rozróżnił on 5 grup testów, które stosuje się w dzisiejszej praktyce do badań charakteru: 1) Testy inteligencji w połączeniu z ocenami charakterologicznymi. 2) Testy, których wyniki dają się ocenić tylko na podstawie obserwacji. 3) Testy badające sądy moralne. 4) Kwestionariusze personalne. 5) Testy i badania oparte na podstawach psychoanalitycznych. Referent zastrzegał się przeciwko nadużywaniu statystyki w ocenie testów charakterologicznych, które winny raczej opierać się na studium reakcji psychofizycznych i introspekcji.

Dużo miejsca zajęła na sekcji krytyka testów Bineta. Szczególnie ostro wystąpił przeciwko nim dr Cattell (Anglia) oraz jeden z asystentów Petersa, który wygłosił referat w jego zastępstwie. Prelegent stwierdził, że testy Bineta mieszają w chaotyczny sposób badania inteligencji werbalnej, praktycznej i ogólnej, tak że nie wiadomo, czego miarą jest iloraz inteligencji. Wiele testów Bineta nie zostało zrestandaryzowanych, względnie ich restandaryzacja nie została opublikowana (jak np. Burta). Przy ponownych badaniach testami Bineta jednego i tego samego dziecka ilorazy wzrastają o co najmniej 5 punktów, a czasami o 10 do 20. Porównując grupy badane testami Bineta z badaniami, przeprowadzonymi grupowymi testami, stwierdzamy niekiedy duże różnice pomiędzy jednym i drugim badaniem. Zauważono również, że między 14-tym a 20-tym r.ż. skala staje się zupełnie niemiarodajna. Krótko mówiąc: zarzuty przeciwko testom Bineta padały w dużej ilości. Mimo to stwierdziliśmy, że poradnie angielskie używają ich jako właściwie jedynego sprawdzianu inteligencji.

Dr Cattell wygłosił również odczyt o zastosowaniu testów w szkole. Odczyt ten potępił w czambuł formy tradycyjnego egzaminu szkolnego i żądał zastąpienia go testami z tym, że badania winny się odbywać w czasie całej kariery szkolnej w odstępach 3 do 4 miesięcy. Prelegent zwracał się przeciwko używaniu testów wiadomości jako jedynego środka egzaminacyjnego przy selekcji do dalszej kariery, ponieważ stwierdzają one wiadomości nabyte przez kandydata w przeszłości, a nie dają prognozy. Badanie selekcyjne powinno się składać przede wszystkim z testów inteligencji, charakteru

i temperamentu. Problem znalezienia odpowiednich selekcyjnych testów jest w Anglii specjalnie aktualny, ponieważ egzaminy do szkół średnich odbywają się tam już od kilku lat na podstawie testów, które są przeważnie testami wiadomości.

Dr M. Löwenfeld[29], dyrektorka Institute of Child Psychology w Londynie, wygłosiła bardzo ciekawy referat pt. *Play as treatment* (*Zabawa jako psychoterapia*). Na wstępie pani Löwenfeld opisała swoje bardzo pomysłowe metody do badania zainteresowań dzieci. M.in. posiada ona w swym instytucie dużą piaskownicę oraz szafkę, w której znajdują się figury ołowiane, podobne do naszych żołnierzy ołowianych, przedstawiające olbrzymią mnogość różnych typów ludzkich, zawodów, zwierząt, drzew, domów itd. Dzięki tej mnogości może dziecko ustawić na piaskownicy najrozmaitsze sceny, z których badająca może wnioskować o zainteresowaniach dzieci. U neurotycznych dzieci scena ustawiona może być punktem wyjścia do rozpoznania ukrytych kompleksów. Dziecko bowiem nie posiada do lat 12 zdolności do ekspresji słownej tych stanów wewnętrznych. Dla dorosłych i dla dzieci stosuje p. Löwenfeld również test kolorowych płytek, polegający na tym, że badany układa z kolorowych płytek kształtu kwadratowego, trójkątnego, prostokątnego i romboidalnego dowolne wzory. Dzieci anormalne układają wzory bardzo typowe. P. L[öwenfeld] interpretuje ułożone wzory metodą zbliżoną do psychoanalizy. Metoda lecznicza wypadków neurotycznych polega na tym, że po postawieniu diagnozy p. L[öwenfeld] tworzy grupy złożone z trzech do 4-ga dzieci, które w poradni pod kierunkiem psychologa uczą się bawić i przez zabawę odzyskują swoją równowagę psychiczną.

W zastępstwie pani Jadoulle z Belgii odczytano jej referat na temat wartości prognostycznej testów. Referat ograniczył się do sprawozdania z badań testami dojrzałości szkolnej w postaci testów Decroly-'ego–Bineta, dostosowanymi do badań zbiorowych. Testy te obejmują 100 pytań o stopniowo wzrastającej trudności. Są one technicznie o tyle ciekawe, że umożliwiają badania zbiorowe dzieci 5 i 6-letnich. Prelegentka twierdziła, że zgodnie z wynikiem badań u dziecka normalnego najlepszym okresem rozpoczęcia nauki czytania jest 6 lat i 4 miesiące. Żądała ona, by badania dojrzałości szkolnej rozpoczęły się bardzo wcześnie, a więc najpóźniej w ostatnim roku pobytu

[29] Margaret Löwenfeld (1890–1973) – brytyjska specjalistka z zakresu psychologii dziecięcej i pediatrii.

dziecka w przedszkolu, by dzieci niedorozwinięte, względnie opóźnione w rozwoju pozostały jeszcze w przedszkolu. Testy stosowane przez panią Jadoulle badają zasób słów, spostrzegawczość, zdolność uogólniania, wnioskowanie, sądy estetyczne itd. Testami tymi zbadano ostatnio 1880 dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Korelacje obliczone po pierwszym roku nauczania wykazały dużą zgodność z wynikami pracy szkolnej.

Oprócz wyżej wymienionych referatów odbyły się referaty: pani Simmins z Londynu na temat *Zapobieganie tremie egzaminacyjnej przez wczesne rozpoznawanie zdolności dziecka*, Redla pt. *Osobowość a wychowanie*, pani Hunnyboon z Anglii o pracy asystentki społecznej, pana Rodgera z Anglii o wpływie temperamentu na wybór zawodu, i dr [Mildreda] Creak z Anglii na temat legastenii.

Ostatni dzień obrad sekcji psychologicznej był poświęcony sprawozdaniu z organizacji poradni i prac prowadzonych przez poszczególnych członków sekcji. Przegląd ten był niezmiernie ciekawy. Stwierdzono przede wszystkim, że rola poradni, psychologa szkolnego i nauczyciela w większości krajów jeszcze ciągle nie jest wyjaśniona. Referenci przeważnie pochodzili z Anglii. Poradnie ich były zorganizowane według wskazówek Child Guidance Council. Dobrą ilustracją tych sprawozdań była wycieczka zorganizowana dla niektórych członków sekcji do pierwszej państwowej poradni w Anglii, w Bristolu.

Angielskie poradnie, które dotychczas były zorganizowane na najrozmaitszych zasadach i utrzymywane przez różne czynniki prywatne lub organizacje społeczne, obecnie dążą do unifikacji swych zamierzeń i organizacji. W tym celu stworzono organizację naczelną, tzw. Child Guidance Council, który koordynuje prace wszystkich poradni zrzeszonych w tej organizacji. Jest to nadbudówka raczej naukowa, w mniejszym stopniu organizacyjna, jako że wszystkie poradnie korzystające z usług Child Guidance Council zachowały swą odrębność. Wytyczne, które Child Guidance Council wydało dla poradni angielskich, przedstawiają się mniej więcej następująco: Poradnie angielskie (*guidance clinics*) mają za zadanie zająć się wszystkimi dziećmi, które przedstawiają jakiekolwiek trudności zarówno natury wychowawczej jak i dydaktycznej. Kładą one nacisk nie tylko na diagnozę, lecz przede wszystkim na psychoterapię. W szczególności winny się poradnie zająć następującymi wypadkami: 1) dziećmi przestępczymi, 2) dziećmi, których trudności wynikają z niefortunnych

stosunków domowych, 3) dziećmi nerwowymi, histerycznymi, z zaburzeniami mowy itp., a więc przypadkami, które wymagają oprócz zwykłego lekarskiego podejścia, leczenia psychoterapeutycznego, 4) dziećmi, których trudności w szkole wynikają nie tyle z niedorozwoju umysłowego, co z innych przyczyn natury psychicznej. Dążeniem Child Guidance Council jest, by poradnie były włączone w ogólną organizację opieki społecznej na danym terenie.

Zespół pracowników poradni składa się z następujących pracowników:

1) psychiatry, który zazwyczaj jest kierownikiem poradni; winien on być praktykującym lekarzem, posiadającym psychologiczne kwalifikacje;

2) psychologa, który winien mieć ukończone studia psychologiczne, połączone z doświadczeniem w nauczaniu dzieci w szkole;

3) asystentki społecznej, która winna mieć praktykę oraz roczny kurs higieny społecznej i psychicznej;

4) urzędnika administracyjnego.

Psychiatra i psycholog poświęcają klinice 6 do 9-ciu godzin tygodniowo, asystentka społeczna jest zatrudniona w pełnym wymiarze godzin. Zadaniem psychiatry jest przeprowadzić pierwszy wywiad i postawić ogólną diagnozę. W wypadkach wątpliwych zasięga on jeszcze opinii neuropatologa lub pediatry. Następnie psycholog przeprowadza badanie rozwoju umysłowego dzieci oraz ich zdolności psychomotorycznych. Asystentka społeczna przeprowadza wszystkie potrzebne wywiady w domu i szkole. Po zdobyciu tego materiału następuje ustalenie terapii przez psychiatrę i psychologa, zaś główny ciężar np. przeprowadzenia programu terapeutycznego (*play treatment*, kontakty z rodzicami itp.) spada na asystentkę społeczną.

Lokal kliniki obejmuje zazwyczaj 5 izb. Konsultacyjny pokój psychiatry, pokój psychologa, poczekalnię dla rodziców, pokój asystentki społecznej i pokój do zabaw dla dzieci. Child Guidance Council żąda, by poradnie były urządzone tak, aby dzieci czuły się w nich dobrze i były zaopatrzone w liczne piękne zabawki. Poradnia zwiedzana przez nas w Bristolu odpowiadała ściśle tym wytycznym.

Większość poradni angielskich – to poradnie prywatne, utrzymujące się z darów lub dochodów z opłat za badanie.

Psychologów szkolnych przy poszczególnych szkołach w Anglii jeszcze nie ma. Niektóre ich funkcje wypełnia lekarz szkolny, przeprowadzając np. selekcję do szkół specjalnych.

Streszczenie

Nowe wychowanie w Polsce. Wybór źródeł

Ruch nowego wychowania był wielkim wydarzeniem w dziejach edukacji i wychowania. Na przełomie XIX i XX w., a więc kiedy ten ruch zaczął się rozwijać, nie było państwa polskiego, był jednak naród polski, którego część, a szczególnie nauczyciele, żywo interesowali się innowacjami pedagogicznymi, szybko wzrastającą literaturą psychologiczno-pedagogiczną na temat dziecka i dzieciństwa. Rozpoczęła się wówczas recepcja wiedzy o pedologii, którą próbowano wprowadzić do polskiej praktyki i teorii pedagogicznej. W polskich czasopismach ukazywały się artykuły popularyzujące idee naukowych studiów nad dzieckiem. Na język polski zaczęto tłumaczyć obcojęzyczne piśmiennictwo traktujące o dziecku, a polscy pedagodzy podejmowali inicjatywy wyjazdu za granicę w celu naocznego zapoznania się z prowadzonymi tam badaniami nad dzieckiem i dzieciństwem. W 1918 r. Polska odzyskała niepodległość po wielu latach niewoli narodowej. Było to ważne wydarzenie dla rodzimej nauki i kultury, która od tej pory przestała być uzależniona od zaborców. Powrót do suwerenności państwowej stworzył nowe warunki do recepcji zagranicznej myśli pedagogicznej. Znacząco zintensyfikowano upowszechnianie wiedzy o światowych badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem. Ogłoszono szereg prac, które rzuciły nowe światło na rozwijający się w szybkim tempie ruch nowego wychowania.

W niniejszym tomie zamieszczone są źródła powstałe na początku XX w. i w okresie międzywojennym. Są to źródła, które ukazują szereg problemów pedagogicznych, rzucają światło na początki recepcji pedologii na ziemiach polskich oraz rozkwit popularyzacji idei nowego wychowania po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. W pierwszej części wydawanych źródeł, zatytułowanej *Początki popularyzacji wiedzy na ziemiach polskich o pedologii*, zamieszczone zostały prace takich autorów, jak Maria Lipska-Librachowa, Kazimierz Lutosławski, Aniela Szycówna, Józefa Joteyko, Henryk Rowid, Izabela Moszczeńska oraz Jan Władysław Dawid. Są to pierwsze prace, jakie zostały napisane przez Polaków na temat rodzącego się na przełomie XIX i XX w. ruchu nowego wychowania. Źródła te podają zasadnicze wiadomości o osobach, które współtworzyły fundamenty badań psychologiczno-pedagogicznych nad dzieckiem, omawiają starania w zakresie zbudowania podstaw naukowych studiów pedologicznych. Porównują przy tym rozwój pedologii za granicą i na ziemiach polskich. Należy podkreślić, że źródła te napisane zostały przez wyjątkowo kompetentnych wówczas autorów. Najbardziej znana w środowisku naukowym była Joteyko, która prowadziła badania naukowe w Belgii. W polskich warunkach nowatorskie badania psychologiczne nad dziećmi prowadzili Dawid i Szycówna. Znali oni najnowszą, światową literaturę pedologiczną i umiejętnie z niej korzystali pisząc rozprawy naukowe.

Druga część publikowanych źródeł nosi tytuł *Główni przedstawiciele ruchu nowego wychowania*. Zamieszczone tu zostają prace polskich autorów o takich twórcach badań nad dzieckiem i dzieciństwem, jak Édouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey, Alfred Lawrence Hall-Quest, Georg Kerschensteiner, Ellen Key, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Peter Petersen, John Alford Stevenson. Polskie publikacje na temat tych pedagogów zawierały zarówno pełne uznanie dla ich twórczości, jak również elementy krytyczne, nie w pełni doceniające wkład w rozwój badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Warto podkreślić, że wśród polskich autorów prac o światowych przedstawicielach ruchu nowego wychowania byli wybitni uczeni, jak choćby Stefan Baley, Ludwik Chmaj, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman. Znakomicie orientowali się oni w najnowszych publikacjach na temat naukowych studiów nad dzieckiem, skrupulatnie analizowali

dokonania amerykańskich i europejskich pedologów, starając się ukazać czytelnikom całe spektrum zagadnień dotyczących ruchu nowego wychowania. Wielkie zainteresowanie wzbudzała twórczość filozoficzno-pedagogiczna Deweya czy system pedagogiczny Montessori. Żywo interesowano się również systemem daltońskim, który dzięki wyczerpującym publikacjom stał się w Polsce dosyć dobrze znany. Ogłaszane źródła pokazują, że w pierwszych dekadach XX w. badania nad dzieckiem i dzieciństwem stały się dla wielu ekspertów priorytetem i zaowocowały znakomitymi rozprawami publikowanymi w formie książek i artykułów naukowych oraz popularnonaukowych.

W ostatniej części niniejszego wydawnictwa zostały zamieszczone źródła ukazujące podróże polskich pedagogów i psychologów do miejsc, gdzie rodziły się idee ruchu nowego wychowania i odbywały się zjazdy i kongresy naukowe. W tej grupie źródeł ciekawe jest sprawozdanie Rowida z wyjazdu do Niemiec tuż przed pierwszą wojną światową. Zaobserwował tam nowatorskie metody pracy pedagogicznej z dziećmi. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości wyjazdy Polaków na zagraniczne konferencje stały się łatwiejsze niż w okresie zaborów, kiedy państwa polskiego nie było na mapie Europy. W dwudziestoleciu międzywojennym polscy specjaliści prowadzący badania nad dzieckiem uczestniczyli w kongresach Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Ogłaszane w tym tomie sprawozdania z kongresów w Locarno, Nicei i Cheltenham zawierają wiele wiadomości o dyskusjach światowych pedologów mających na celu ciągłe udoskonalanie badań nad dzieckiem, wykorzystywanie w nich całości dotychczasowych zdobyczy naukowych. Raporty z wyjazdów na zagraniczne kongresy naukowe były publikowane w okresie międzywojennym na łamach czasopism i dzięki temu ich treść stawała się znana m.in. nauczycielom. Współcześnie mogą stanowić interesujące źródło wiedzy o dawnych dążeniach do organizowania naukowych konwersacji i rozszerzania zakresu prac i studiów nad dzieckiem oraz dzieciństwem.

Całość wydawanych w niniejszym tomie źródeł daje ogólną wizję recepcji ruchu nowego wychowania w Polsce. Prezentowane źródła dotyczą długiej przestrzeni czasowej. Pierwsze z nich traktują o zaczątkach pedologii, pierwszych w pełni naukowych studiach psychologiczno-pedagogicznych nad dzieckiem, początkach naukowych

kongresów specjalistów zajmujących się badaniem dziecka i dzieciństwa. Druga część źródeł ukazuje poglądy polskich pedagogów i psychologów na temat twórczości najwybitniejszych światowych przedstawicieli idei nowego wychowania. Zgromadzenie w niniejszym wydawnictwie opinii Polaków odnośnie do teorii i praktyki nowego wychowania ma fundamentalne znaczenie dla pełnego zrozumienia recepcji w polskich warunkach osiągnięć światowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Pod wpływem zagranicznej myśli edukacyjnej zaczęto w niepodległej Polsce tworzyć szkolnictwo eksperymentalne, stosować metodę Montessori w pracy z dziećmi. Trwałym dorobkiem polskiej nauki są tłumaczenia na język polski dzieł zagranicznych badaczy dziecka i dzieciństwa. Te przekłady były zazwyczaj opatrywane fachowo napisanymi przedmowami, które ukazywały istotę poglądów tłumaczonego autora. Ponowne opracowanie i ogłoszenie drukiem tych tekstów przyczyni się do popularyzacji historii recepcji ruchu nowego wychowania w Polsce.

Wydawanie źródeł do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej ma wielkie znaczenie nie tylko dla nauki, ale i również dla dydaktyki uniwersyteckiej. Z opracowanych źródeł dotyczących ruchu nowego wychowania mogą korzystać studenci kierunków pedagogicznych podczas realizacji takiego przedmiotu jak historia myśli pedagogicznej. Ogłaszane źródła mogą stanowić dla historyków wychowania inspirację do pogłębionych badań nad dziejami edukacji i wychowania w pierwszych dekadach XX w., przejmowaniem przez polskich pedagogów obcych wzorców wychowawczych. Obcą myślą pedagogiczną Polacy interesowali się już w poprzednich stuleciach, ale od przełomu XIX i XX w. aż po rok 1939 to zaciekawienie zagraniczną teorią i praktyką edukacyjną wyraźnie się ożywiło. Słusznie mówi się o ruchu nowego wychowania, że dokonał kopernikańskiego przewrotu w pedagogice. Zainteresował swymi ideami rzesze nauczycieli na całym świecie, dał impuls do gruntownych badań nad dziećmi. Podkreślić należy duży wpływ ruchu nowego wychowania na teorię i praktykę szkolną. Wciąż żywe są i przeżywają swój renesans idee pedagogiczne Montessori. Jej pedagogika, zwłaszcza przedszkolna szybko rozwija się w wielu krajach na świecie.

Abstract

Progressive Education in Poland: A Selection of Sources

The progressive education movement constituted a major phenomenon in the history of education and upbringing. The Polish state did not exist when the movement began to gain momentum in the late nineteenth and early twentieth centuries; there was, however, a Polish nation. Part of this nation, teachers in particular, demonstrated a strong interest in pedagogical innovation and in the rapidly expanding body of psychological and pedagogical literature devoted to the study of the child and childhood. This period also marked the beginning of the reception of child development, accompanied by efforts to incorporate it into Polish pedagogical theory and educational practice. Polish journals published numerous articles disseminating the ideas of scientific research on the child. At the same time, foreign-language works on childhood were translated into Polish, and Polish educators initiated study visits abroad in order to acquaint themselves directly with research on the child and on childhood undertaken in other countries. In 1918, following prolonged national subjugation, Poland regained its independence. This event was of crucial importance for national scholarship and culture, which were no longer subject to the authority of the partitioning powers. The restoration of state sovereignty created new conditions conducive to the reception of foreign pedagogical thought, significantly intensifying the dissemination of knowledge concerning international research

on the child and childhood. A number of studies were published that cast new light on the rapidly expanding progressive education movement.

The present volume brings together sources dating from the early twentieth century and the interwar period. These sources address a range of pedagogical issues, trace the beginnings of the reception of child development in the Polish lands, and document the growth of efforts to popularise the ideas of progressive education after Poland regained independence. The first section of the volume, entitled The Beginnings of the Popularisation of Knowledge of Child Development in the Polish Lands, includes works by such authors as Maria Lipska-Librachowa, Kazimierz Lutosławski, Aniela Szycówna, Józefa Joteyko, Henryk Rowid, Izabela Moszczeńska and Jan Władysław Dawid. These texts constitute the earliest Polish contributions addressing the progressive education movement as it emerged at the turn of the twentieth century. The sources offer key information about those who helped shape the foundations of psychological and pedagogical research on the child and discuss initiatives aimed at establishing the scientific underpinnings of child development studies. In doing so, they compare the development of child development abroad with its evolution in the Polish lands. It is important to stress that the sources included here were produced by authors who were exceptionally well qualified by the standards of their time. The most widely recognised figure within the academic community was J. Joteyko, who conducted scientific research in Belgium. In Poland, pioneering psychological research on children was undertaken by J. W. Dawid and A. Szycówna. They were familiar with the latest international child development literature and made skilful use of it in their scholarly writings.

The second section of the published sources is entitled The Principal Representatives of the Progressive Education Movement. It comprises studies by Polish authors concerned with major figures in research on the child and childhood, including Édouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey, Alfred Lawrence Hall-Quest, Georg Kerschensteiner, Ellen Key, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Peter Petersen and John Alford Stevenson. Polish writings on these educational theorists expressed both full recognition of their achievements and, at the same time, elements of criticism, reflecting an only

partial acknowledgment of their contribution to the development of research on the child and childhood. It should be underlined that the body of Polish writings on the international representatives of the progressive education movement included contributions by eminent scholars, among them Stefan Baley, Ludwik Chmaj, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski and Stefan Szuman. They showed a strong familiarity with the most recent literature on scientific studies of the child, carefully analysing the work of American and European child development specialists and seeking to present readers with a broad overview of issues related to the progressive education movement. Significant attention was paid to the philosophical and pedagogical ideas of J. Dewey and to the educational system proposed by M. Montessori. The Dalton Plan likewise attracted interest and, owing to extensive publications, achieved a notable degree of recognition in Poland. The sources presented here demonstrate that in the first decades of the twentieth century research on the child and on childhood became a priority for many specialists, giving rise to numerous high-quality studies published as books and academic or popular-scientific articles.

The final section of the present volume includes sources documenting the travels of Polish educators and psychologists to centres where the ideas of the progressive education movement were emerging, as well as to sites of scholarly meetings and academic congresses. Within this group of sources, H. Rowid's account of his journey to Germany shortly before the First World War is of particular note, as it records his observations of innovative methods of pedagogical work with children. Following Poland's restoration of independence, participation by Polish scholars in international conferences became easier than during the period of the partitions, when Poland was absent from the political map of Europe. During the interwar period, Polish specialists engaged in research on the child participated in congresses organised by the International League of Progressive Education. The reports from the congresses in Locarno, Nice, and Cheltenham included in this volume provide extensive information on the discussions held by leading child development specialists from around the world, focused on the continuous improvement of research on the child and on the incorporation of the full range of existing scientific achievements into such research. During

the interwar years, reports from foreign academic congresses were published in scholarly periodicals, thereby making their content accessible, among other audiences, to teachers. Today, these materials may serve as a valuable source of knowledge about earlier efforts to organise scholarly dialogue and to expand the scope of research and studies devoted to the child and childhood.

Considered in their entirety, the sources included in this volume offer an overall picture of the reception of the progressive education movement in Poland. The sources presented here encompass an extensive chronological range. The earliest texts examine the emergence of child development, the first fully established psychological and pedagogical studies of the child and the initial scholarly congresses of specialists engaged in research on the child and childhood. The second part of the sources outlines the perspectives of Polish educators and psychologists on the contributions of the leading international figures associated with the progressive education movement. The inclusion in this publication of Polish views on the theory and practice of progressive education has fundamental significance for a comprehensive understanding of the Polish reception of the achievements of global research on the child and childhood. Influenced by developments in foreign educational thought, experimental schooling began to emerge in independent Poland, alongside the introduction of the Montessori method, into work with children. A lasting contribution of Polish scholarship consists in the translations into Polish of works by international scholars engaged in research on the child and childhood. These translations were typically accompanied by professionally written prefaces that elucidated the core ideas of the translated author. The re-editing and republication of these texts will contribute to the wider dissemination of knowledge about the history of the reception of the progressive education movement in Poland.

The publication of sources relating to the history of education and pedagogical thought plays a crucial role not only in advancing academic inquiry but also in supporting university-level teaching. The edited sources concerning the progressive education movement may serve as teaching materials for students of pedagogy-related programmes, particularly in courses devoted to the history of pedagogical thought. The sources presented in this volume may inspire historians of education to undertake more extensive research into

the history of education and upbringing in the early decades of the twentieth century, particularly with regard to the appropriation of foreign educational models by Polish educators. Although Polish scholars had displayed an interest in foreign pedagogical thought in previous centuries, the period from the late nineteenth century until 1939 saw a clear revitalisation of interest in educational theory and practice developed abroad. The progressive education movement is rightly described as having effected a 'Copernican revolution in pedagogy'. It captured the interest of wide circles of teachers across the world and gave impetus to thorough research on children. Significantly, the progressive education movement exerted a profound influence on both educational theory and school practice. Montessori's pedagogical ideas, which remain highly influential, are today experiencing a renaissance. Montessori's educational approach, particularly in early childhood education, continues to develop rapidly in many countries around the world.

Indeks nazwisk

Abramowski Edward 171, 174
Adler Alfred 344, 499, 504, 505
Alrutz Sydney 129
Ament Wilhelm 54, 95, 105
Arct Michał 95
Augustyn św. 88

Bader 476
Badley John Haden 472
Bain Alexander 124
Baldwin James Mark 53, 148
Baley Stefan 33, 34, 36, 48, 181–183, 522–527, 536, 541
Baranowski Mieczysław 165
Barnes Earl 53
Basedow Johann Bernhard 147
Bechterew Władimir 127, 161
Becker 514, 516, 517
Bergquist 129
Belot, inspektor 157
Bereźnicki Franciszek 25
Berggruenerowa Helena 184
Bernstein 161
Bezold 73
Bieńkowski Wiesław 17
Biervliet Jules van 55, 76, 120, 121, 128, 137
Binet Alfred 10, 11, 32, 56, 57, 60, 67, 70, 71, 77, 79–81, 101, 109, 111, 120, 125, 140–145, 151–157, 383, 482, 531, 532
Blum Emile 59, 60, 61, 120, 125
Błażek Bolesław 99, 100, 169, 172
Błonski Pawieł 294
Bobrowska-Nowak Wanda 14
Bogdanow 127
Bogdanowiczowa Zofia 41, 317–326
Bourneville Désiré-Magloire 186
Bovet Pierre 127, 499, 506, 513, 514, 528
Brahn Max 54, 96, 152, 475, 477, 478, 481
Broca Pierre Paul 70
Bronner Augusta 182
Brown 126
Buisson Ferdinand 155
Burgerstein 55
Bouts Marie 514
Bühler Charlotte 367, 375, 376, 529

Cattell, dr 531
Charpentier Augustin 75

Châtelet Albert 517
Chrisman Oscar 51, 93, 149
Chuang 517
Ciążela Andrzej 43
Ciembroniewicz Józef 100, 101, 171
Claparède Édouard 18, 21, 22, 28, 34, 56, 75, 121, 127, 157, 181–183, 192, 514, 536, 540
Clarke Jones 92
Chmaj Ludwik 19, 26, 37, 39, 248–267, 536, 541
Chmielarz 524
Chopin Fryderyk 521
Colozza Giovanni Antonio 159
Compayré Gabriel 56, 128
Conta-Kernbach Ana 129
Cousinet Roger 520
Creak Mildred 533
Credaro Luigi 316, 327
Čáda František 161

Darwin Charles 91, 105, 135, 176, 302
Dawid Jan Władysław 12, 13, 16, 32, 33, 45, 98–102, 111, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 178–180, 536, 540
Decroly Ovide 22–24, 28, 34–36, 55, 128, 182, 184–196, 204, 419, 465, 499, 506, 508, 514, 532, 536, 540
Degand Julia 189, 190
Demolins Edmond 13, 166, 191, 419, 465, 499, 508, 532, 536, 540
Demoor Jean 55, 75
Dengler Paul 499
Dessauer F. 517
Dewey John 10, 11, 27, 28, 36, 37, 49, 192, 193, 196–267, 419, 528, 536, 537, 540, 541
Dobrowolski Stanisław 25
Dormus Katarzyna 38
Dottrens Robert 514
Döllken August 479, 480
Drynda Danuta 11
Du Bois-Reymond 196
Dybiec Julian 12, 20
Dygasiński Adolf 98
Dzierzbicka Wanda 25

Ebbinghaus Hermann von 10, 54, 126, 135, 140
Ensor Beatrice 499, 504, 512, 515, 522, 528

Falkiewicz Karol 100, 170
Falski Marian 313
Fechner Gustaw 148
Fénelon François 120
Ferrari Cezar 57, 58
Ferreri, prof. 133
Ferrière Adolphe 18, 57, 499, 503, 514, 519, 528
Fichte Johann Gottlieb 216
Fischer Aloys 365
Flournoy Théodore 56, 75
Foerster Friedrich Wilhelm 127, 166
Forel August 42
Francia, prof. 468
Freeman Frank 182, 476
Freinet Célestin 520
Freud Zygmunt 127, 344, 504
Froebel (Fröbel) Fryderyk Wilhelm 42, 59, 134, 160, 175,

186, 254, 265, 306, 310, 314, 345, 347, 351–381

Gajdamowicz Halina 39
Galileusz (właśc. Galileo Galilei) 223
Galton Francis 124, 126, 160
Gansberg Fritz 204
Garde M. 387, 389
Gaudig Hugo 204, 210, 286
Gentile Giovanni 411, 417
Georgow 128
Gladys M. Love 182
Goldscheider Alfred 134
Goltz Bogumil 52
Gorzycka-Wieleżyńska Aniela 24
Goryński Ludwik 48, 527–534
Górska M. 187
Green 126
Griesbach Hermann 126
Grochowska M. 84
Grochowski Leonard 18
Groos Karl 54
Grudzińska Anna 100
Grzegorzewska Maria 15, 35, 36, 184–187, 506
Guicciardi Giuseppe 67
Gurlitt Ludwik 19
Guyau Jean-Marie 166

Hall Granville Stanley 52, 53, 92, 93, 95, 98, 107, 126, 149, 166, 168, 248, 259, 265, 354
Hall-Quest Alfred Lawrence 268–283
Hamaïde Amélie 35, 187, 188, 190, 192, 195, 419, 506, 514
Healy William 182
Hecker Hilda 351, 375, 376
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 97
Heller Theodor 127
Henderson Charles Hanford 25
Henri Victor 57, 120
Heraklit z Efezu 216
Herbart Jan Fryderyk 37, 38, 90, 151, 174, 191, 220, 221, 234, 420, 473
Hessen Sergiusz 246, 354, 356, 368, 369, 374, 375, 376, 380
Hillier J.L. 406
Hirschlaff 54
Hoffmanowa z Tańskich Klementyna 97
Hojka Zbigniew 36
Holmgren J. 131
Horacy 290
Höffding 129
Humboldt Wilhelm von 290
Huguenin 433
Hylla Erich 182

Ignatiew 127, 161
Ihnatowicz Ireneusz 49
Inglot Franciszek 17
Isaacs Susan 530
Itard Jean Marc Gaspard 328

Jachowicz Stanisław 97
Jaques-Dalcroze Émile 315
Jakimowski Marian 100
Jakubowski B. 284
James William 11, 33, 62, 68, 95, 121, 156
Janet Pierre 57
Jasnorzewska Jadwiga 527–534
Jastrzębska J. 181
Jaxa-Bykowski Ludwik 523, 526

Jędrychowska J. 439
Jonckheere Tobie 55
Joteyko Józefa 15–17, 31, 32, 35, 41, 45, 55, 58, 64, 96, 101, 115–146, 158, 173, 182, 314–317, 466–468, 536, 540

Kacarow, prof. 500, 528
Kamiński Aleksander 25
Kant Immanuel 247, 480, 503
Karbowiak Antoni 11
Karsen Fritz 433
Keller Hellen Adams 133
Kemsies Ferdinand 54, 75
Kerschensteiner Georg 38–40, 192, 194, 200, 204, 284–300, 433, 489, 536, 540
Key Ellen 11, 19, 28, 33, 40, 94, 129, 301–305, 536, 540
Kielski Bolesław 501
Kirkpatrick Edwin 126
Kocoń Malwina 35
Koch Julius Ludwig 466
Komenský Jan Ámos 94
Kotusiewicz Alicja 38
Koźniewska Helena 41, 308–314
Kraepelin Emil 54, 91
Krenberger Salomon 127
Król Kazimierz 95
Kukulski Zygmunt 11
Kulecka Alicja 49
Kwiatkowska Henryka 43
Kwieciński Zbigniew 43

Langevin Paul 516, 518, 519, 528
Lavisse Ernest 57
Lay Wilhelm August 54, 55, 60, 64
Leeuv Gerardus van der 514
Lehmann Alfred 129
Leżańska Wiesława 41
Librach Ludwik 17
Lietz Hermann 419
Lipkowski Otton 15
Lipman Otto 126
Lipska-Librachowa Maria 16, 17, 27, 30, 32, 35, 36, 45, 51–83, 187–195, 536, 540
Lobsien Marx 78
Locke John 37, 215
Loebisch Johann Elias 148
Lombroso Paola (Nina) 58, 159, 166, 304
Lombroso Cesare 58
Löwenfeld Margaret 532
Lutosławski Kazimierz 30, 31, 84–89, 536, 540

Łatacz Ewa 20
Łazurski Aleksandr 506
Łopuszański Tadeusz 24

MacCalman D.R. 530
MacDonald 126, 517
MacDugall 126
Mackenzie W.L. 87
Majorek Czesław 11
Malling-Hansen Rasmus 70
Malik Natalia 35
Małkiński Tomasz 17
Manouvrier Léonce-Pierre 468
Marriott E.S. 405
Marro Antonio 58
Martinak Edouard 127
Mathieu Albert 57
Matthews Dorothy 422
Meissner Andrzej 11
Melzi Constantino 159

Mercante Victor 53, 129
Métral, pani 56
Meumann Ern[e]st 54, 58, 78, 81, 95, 101, 126, 138, 142, 475
Michalski Grzegorz 14
Michalski Stanisław 14, 17
Michałowska Jadwiga 47, 512–522
Michotte Albert Édouard 55
Mieszalski Stefan 38
Mill Stuart 136
Mirska Maria 521
Mirski Józef 23, 43, 44, 418–438, 439, 518
Młodowska Jadwiga 24, 42, 43, 46, 391–400, 490–498
Moore F.M. 405
Monchamp, mademoiselle 184–187
Molak Adolf 39
Monoyer Ferdinand 71
Montaigne Michel de 94
Montessori Maria 11, 19, 20, 25, 27, 28, 36, 40–42, 49, 127, 186, 192, 193, 305–382, 472, 516, 517, 521, 536–538, 540–543
Mońka-Stanikowa Anna 38
Moore E.C. 214
Morselli Enrico 127
Mortkowiczowa Janina 101
Mosso Angelo 58, 159, 166
Moszczeńska Izabela 25, 32, 33, 40, 175–178, 301–305, 536, 540
Motora Yūjirō 58, 129
Muchow Marta 351, 369, 375
Münch Georg 487
Münsterberg Hugo 62, 95, 137
Mussolini Benito 411

Nagy László 162
Nalaskowski Stefan 39
Nawroczyński Bogdan 19, 38, 39, 44, 268–270, 439, 440, 536, 541
Necker de Saussure Albertine 90, 97, 147
Nehru Ramshuri 517
Nieczajew Aleksandr Pietrowicz 161
Nietzsche Friedrich Wilhelm 425
Noikow 128
Nunn Thomas Percy 411, 528

Oderfeldówna 501, 517
Oestreich Paul 433, 436
Okoń Wincenty 13, 20, 22
Ołtuszewski Władysław 169
Otto Berthold 419

Paderewski Ignacy 521
Parker Samuel Chester 404
Parkhurst Helena 20, 42, 43, 46, 210, 382–417, 419, 491–496, 513, 517, 536, 540
Parrigot 468
Paul-Boncour Georges 57, 140
Paulsen Wilhelm 422, 428
Pearson Karl 124, 126
Pérez Bernard 56, 155, 166, 167
Pestalozzi Johann Heinrich 59, 354, 440
Peters 531
Petersen Peter 23, 44, 418–440, 536, 540
Pfister Oskar 499, 504, 505
Piaget Jean 18, 514, 516, 517
Piasecki Eugeniusz 100

Piéron Henri 67, 136
Pieter Józef 214, 247
Pilch Tadeusz 41
Pinel Philippe 318, 328
Pinesowa Felicja 41, 42, 327–350
Pintner Rudolf 476
Piszczekówna, pani 398, 399
Pizzoli [H]Ugo 58, 81, 159, 327
Platon 37, 215, 228, 229
Pogracka-Michalak Izabela 33
Poincaré Henri 143, 144
Popek, dr 524
Preyer Wilhelm 91, 98, 105, 148
Przetacznik-Gierowska Maria 47

Queyrat Frédéric 56, 155, 166
Quintilianus Marcus Fabius 120

Radlińska Helena 47, 499, 500, 501, 517, 518
Rădulescu-Motru Constantin 129
Ramułtowa Maria 42
Ranschburg Pál 55
Reddie Cecil 146, 191
Redl Fritz 529
Rein Wilhelm 151, 420, 421, 422, 424
Renda, prof. 136
Riabcew Kostia 417
Ribot Théodul Armand 155, 166
Ricci Corrado 159
Ritter 81
Rivers William Halse 126
Rodger 533
Roeger 490
Romanes George John 98, 166
Rossolimo Grigorij 127
Rostohar Mihajlo 524, 525
Rotten Elisabeth 499, 502, 507, 517
Rousseau Jan Jakub 19, 21, 40, 59, 94, 173, 185, 225, 226, 241, 243, 345, 367, 499
Rowid Henryk (właśc. Naftali Kanarek) 16, 17, 25, 27, 32, 42, 45, 46, 147–174, 382–391, 470–490, 536, 537, 540, 541
Rubczyński Witold 36
Rugg Harold 513, 516
Ryan, dr 528, 530
Rzętkowska Jadwiga 86, 101, 171

Sanctis Sante De 57, 127, 142, 159
Sanford Edmund Clark 57
Scharrelman Heinrich 204
Scheler Max 417
Schiller Hermann 126
Schrader-Breymann Henriette (Henryka) 354
Schulze Rudolf 474, 475
Schuyten Médard 55, 70, 74, 76, 465
Schwarz Oswald 529, 530
Sergi Giuseppe 127, 315
Séguin Édouard 186, 318, 322, 328, 361
Shimberg Myra 182
Sickinger Josef Anton 200
Sigismund Berthold 148
Sikorski, prof. 58, 81, 161
Simarro Lacabra Luis 129
Simon Théodore 56
Simmins, pani 533
Skala Antoni 524
Sluys, dr 468
Smith Teodata 126

Sobczak Jędrzej 26
Sokrates 37, 215
Soper Clare 422
Sośnicki Kazimierz 9, 21, 39, 40, 44, 270–300, 441–464, 536, 541
Spearman Charles 126
Spencer Herbert 93, 94, 124, 192
Spranger Eduard 433, 436, 438, 479, 506
Stachowski Ryszard 10
Stefanowska Michalina 466
Sterling Władysław 171
Stern William 54, 101, 186, 324
Stevenson John Alford 441–464, 536, 540
Stilling 131
Stojowski Zygmunt 521
Stoy Karol Volkmar 420, 421, 424
Stuckert 289
Strümpell Ludwig 466
Suchodolski Bogdan 10, 26, 43, 400–417, 536, 541
Sully James 11, 33, 53, 126, 166, 175, 176
Szulakiewicz Władysława 37
Szuman Stefan 34, 36, 46, 47, 325, 373, 375, 499–512, 536, 541
Szumski Antoni 45
Szybalska Zofia 41, 305–308, 439
Szycówna Aniela 13, 14, 16, 27, 30, 31, 45, 90–114, 164, 165, 168–170, 172, 468, 536, 540
Szymaniukówna I.M. 21
Szymanowski Karol 521
Szymański Adam 172
Szymański Mirosław 23
Szymański Tomasz 30

Śliwerski Bogusław 40
Śniadecki Jędrzej 97

Tagore Rabindranath 528
Taine Hippolyte 98
Talamo Edoardo 318
Tamburini Augusto 127
Tanahashi Gentarō 466
Tańska Klementyna 97
Taubenszlag [Taubenschlag] 36, 196–213
Tazbir Janusz 37
Thorndike Edward 10
Tiedemann Dietrich 52, 90, 147, 176
Tołstoj Lew 19
Toulouse Édouard 57, 67, 126, 132, 143
Tönnies Ferdinand 425
Tracy Frederick 53, 466
Trentowski Bronisław Ferdynand 97, 162, 163, 506
Troeltsch Ernst 417
Trüper Johannes 154
Tvrdý 524, 526
Twardowski Kazimierz 100

Uher 524, 526

Vaney Victor 56, 77
Vannod 127
Vaschide Nicolas 57, 71
Vasconcello Faria 468
Vinet Alexandre Rodolphe 503
Vitali Vitale 58
Vives Juan Luis 219

Wallon Henri 516, 518, 531
Warner Francis 53
Washburne Carleton 18, 20, 419, 499, 509, 510, 513
Watkins 476
Watson Goodwin 513
Wayenburg van 129
Weber Ernst Heinrich 59, 74
Wernic Henryk 167
Weszely Ödön 127
Winch William Henry 126
Winteler 101, 109
Witasek Stephan 127
Witkowski Lech 43
Wnęk Jan 18, 45
Wojnar Irena 43
Wołoszyn Stefan 27
Wroczyński Ryszard 10
Wundt Wilhelm 10, 12, 148, 156, 473, 476
Wyszyńska Anna 47
Zarathustra [Zaratusztra] 302
Zbyszewska Stefania 521
Ziegler Theobald 54
Ziehen Theodor 126, 139, 151
Zieler 476
Ziembiński Zygmunt 22
Zieńkowskij Wasilij 522
Ziller Tuiskon 421
Zilliacus Laurin 528
Zimmermann Eduard 145, 479
Zola Émile 143, 144
Zollinger 127
Zonew 128
Zylberowa Dorota 101

Żukiewiczowa Zofia 41, 42, 351–381, 521
Żuliński Tadeusz, 165, 173