

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

III.

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

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

Dużą znajomością literatury pedagogicznej, angielskiej i francuskiej, odznaczał się ks. Antoni Popławski, Pijar, nauczyciel ze szkoły Konarskiego i członek do Towarzystwa ksiąg elementarnych. W książce

swej „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej“¹⁾ przytacza Popławski często nazwisko Montaigne'a, jego zdania i uwagi; znać tu także wyraźnie wpływy Locke'a i Rousseau'a.

„Wszystko jest dla dziecięcia nowe — mówi Popławski — wszystko chce z osobliwą ciekawością poznawać przez zmysły. Niechże mu tedy wolno będzie czynić takowe doświadczenie, nie zabraniając bynajmniej, aby co widzi, nie miał, oraz ile można próbować tego wszystkimi pięćciu zmysłami, z których każdy inszym coraz sposobem niesie do duszy jego poznanie wszelakiego stworzenia i przez które udziela się nieprzerwanie widomemu światu i świat jemu...“

Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą lub też onej podobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero potem pomówić z nim, o tej znajomej mu rzeczy według tego, jak ją pojmować będzie mógł, jak się będzie tykać jego potrzeb, interesów, lub też samej ciekawości, której zadosyć czyniąc, trzeba oraz naprowadzać go na to, aby się sam nauczył czynić porównania jednej z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa.“

W ustawach Komisji Edukacji Narodowej, w znakomitej książce Ks. Grzegorza Piramowicza „Powinności nauczyciela“²⁾, w dziele Jędrzeja Sniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci“, znalazły zdrowe myśli angielskich i francuskich pedagogów wprowadzicie silne odbicie, ale przemyślane w głowie polskiej i zastosowane do warunków życia narodu przyczyniły się do zbudowania jasnej i pięknej koncepcji wychowawczej w duchu narodowym.

Polska myśl pedagogiczna, pozostając w wieku oświecenia w ścisłej łączności z prądami wychowawczymi Zachodu, coraz silniej podkreślała ważność i znaczenie samodzielnej pracy młodzieży, która wiedzę zdobywać winna nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przede wszystkim drogą własnego doświadczenia przez bezpośrednie spostrzeganie różnorodnych objawów życia, różnych zjawisk w przyrodzie.

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

W prądach pedagogicznych doby obecnej ujawniła się reakcja przeciw jednostronnemu wychowaniu, przeciw zaniedbaniu kształcenia fizycznego. Powstaje w ostatnich latach ożywiony ruch, zmierzający do odrodzenia zdrowia i rozwinięcia sił uczącej się młodzieży przez należyte uwzględnienie ćwiczeń fizycznych. Ostatecznym zaś

¹⁾ Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany. Warszawa 1775.

²⁾ Wydął W. Osterloff. Skarbnica pedagogiczna I. Łódź 1919.

celem tej kultury fizycznej wychowanków jest nie tylko zdrowie i zręczność ciała, ale także i zdrowie ducha — szlachetność charakteru. W tym też sensie ujmują cel edukacji fizycznej „Ustawy” K. E. N.

„Związek i zjednoczenie najściślej duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czystość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku, nieochoybie zależy.”¹⁾ Wobec tak doniosłego znaczenia edukacji fizycznej dla ogólnego rozwoju wychowanka zalecają „Ustawy”, aby „każdego dnia szkolnego, czasy wyznaczone były na rozrywkę dzieci.., aby codzień ile możliwości na wolnym powietrzu zabawiały się, a kiedy tego pora nie dozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbywały w domach”.

Podczas rekreacji i wakacji zaś ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny. Jako najodpowiedniejsze ćwiczenia i gry uważa Komisja Edukacyjna: grę w piłkę z ubieganiem się i żywym obracaniem, palon czyli grę w dużą piłę, ciskanie zręczne kamieni na wodę, gonitwa do pewnego kresu, wyprzedzanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdżenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, miejsc do przystępu trudniejszych i t. p., wreszcie ćwiczenia żołnierskie celem wpojenia prawdziwego męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech obecnych prądów wychowawczych — to żądanie, aby młodzież jak najwięcej przebywała poza murami szkoły, aby nauka nie odbywała się wyłącznie w izbie szkolnej. Uczyć się powinny dzieci w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta w czasie wspólnych wycieczek i przechadzek. Tu gromadzi materiał żywy, który następnie układa i porządkuje w klasie przy pomocy nauczyciela. Podobne zasady dydaktyczne i wskazania metodyczne znajdujemy w „Ustawach”. Cecha ich — to ustawiczne łączenie nauki z życiem praktycznym. Przy nauce geometrii nauczyciel wyprowadzać będzie uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania zadań. Ukazać im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego. Wytykając często z okoliczności pożytki i użycie geometrii, tak do potrzeb codziennych w życiu ludzkim jakoteż do rozumowania gruntownego, smak ku tej umiejętności pomnażać, i do dalszych postępów uczniów zagrzewać będzie. Podobnie i przy nauce przyrodoznawstwa należy uczniom dawać sposobność poznania życia praktycznego. W zakresie historii naturalnej wchodzi nauka zachowania zdrowia, wiadomości z ogrodnictwa i rolnictwa. W związku z tą nauką uczniowie uwiadamiac się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypa-

¹⁾ Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej, przepisane w Warszawie 1783 Rozdział XXV.

trywać się rzemiosłom i dzielom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wadę¹⁾. Wykładając historję sztuk i rzemiosł, czynić będzie nauczyciel podług okoliczności gdy się to zdarzą przystosowanie do nich fizyki²⁾.

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym pozostawać winny związku z życiem, że w nauczaniu nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które patrzy i bezpośrednio w nich bierze udział, poleca Komisja Edukacyjna, by nauczyciele w szkołach parafialnych zaznajamiali młodzież sposobem praktycznym z najważniejszymi objawami życia społecznego danej okolicy. Udzielana tedy być winna w szkołach parafjalnych obok czytania, pisania, rachunków, początkowa nauka rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet a także nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują a użytecznymi być mogą, jako to np. różnych roślin przydatnych do farb, sierci bydła, kor różnych drzew, starych chust, popiołów etc. Komisja Edukacyjna podkreśla doniosłość łączenia nauki z pracą fizyczną i z życiem codziennem: „Od nauk w tych szkołach (parafjalnych) nigdy niema być oddzielona wprawa młodzi w pracę, wytrzymywanie niewygód i odmiana powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawiać się mają; tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakeimi pożytecznymi robotami zabawiać. W dawaniu zaś nauk jak najprościejszych używać ma nauczyciel sposobów, n. p. działania arytmetyki na jakich rzeczach, pieniądzach, — okazywać będzie; rozmiary na ogrodach czynić, prawdy moralne z okoliczności wyprowadzać i t. d.“³⁾. Wszystkie te zasady dydaktyczne i wskazówki metodyczne mają na celu ogólny rozwój wychowanka, a nie przysposobienie do jakiegoś określonego zawodu. Zajęcia praktyczne łączą się z nauką i stąd są one środkiem nauczania, a nie celem, nie są one też specjalnym przedmiotem nauki w szkole. Wskazania pedagogiczne Komisji Edukacyjnej zawierają dwa zasadnicze momenty dążeń wychowawczych najnowszej doby: popierwsze, że nauka w szkole pozostawać winna w ścisłej łączności z życiem, dziecku najlepiej znanem, powtórę, że przy nauce dziecko powinno być ciągle czynne, że dochodzić powinno do poznania różnych zjawisk samodzielłą pracą.

Podobne zasady, dotyczące wychowania opartego na prawach rozwoju dziecka, znajdziemy też w książce ks. Piramowicza „P o w i n n o ś c i n a u c z y c i e l a “⁴⁾ Porównywując treść „U s t a w “ z poszczególneimi rozdziałami w dziełku Piramowicza, stwierdzić możemy identyczne ujęcie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. I w „P o w i n n o ś c i a c h “ podobnie jak w „U s t a w a c h “ podkreślona silnie zasada oparcia nauki na przeżyciach dziecka, na bezpośredniej obser-

¹⁾ Cennik towarów w klasie.

²⁾ Ustawa, Rozdział XXV.

³⁾ Ustawy, Rozdział XXII.

⁴⁾ Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinność nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopelnienia. Warszawa 1787.

wacji w czasie wycieczek i zwiedzania różnych urzędzeń i dzieł pracy człowieka, na samodzielnej pracy dziecka. Piramowicz obiera jako punkt wyjścia w wychowaniu, pielęgnowanie zdrowia dziecka, ćwiczenia fizyczne, domaga się łączenia zabaw i rozrywek z nauką, wreszcie ćwiczeń ręcznych. Nauczyciel wiedzieć powinien, że „naukę na rozum powinno poprzedzić pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku prowadzić ich będzie na przypadające w tym czasie roboty na rolę, na łąki, na ogrody, do gumien, do obór, studni i t. p. Nad każdą rzeczą oczy i uwagę ich zastanowi, sam wprzód uwiadomiwszy się z książki i od gospodarzy o jakiej robocie i jej okolicznościach dopiero w polu i w innych miejscach swoje wskazówki dawać będzie, każe się przypatrywać, co i jak się odbywa. Potem z książki da czytać naukę i przestrzegać, co im się zgodnego z radami i naukami zdawać będzie.“ A więc w myśl wskazań Piramowicza uczyć się powinny dzieci nie tylko w izbie szkolnej, ale także i w polu, na łąkach, w sadach, kiedy te rzeczy, o których się mówi, są przed oczyma, a do tego zdrowiu dziecka przechadzka i otwarte powietrze najwięcej pomaga, wesoło i miło bawić się będą, a w wychowaniu ich i uczyńku koniecznie baczność na to już potrzebna¹⁾. Mówi też Piramowicz o nauce zręczności, o pracy ręcznej w związku z nauką. Dzieci zwiedzają n. p. młyn wodny, obserwują urządzenie, pracę w młynie, a potem zdają sprawę w izbie szkolnej z tego, co zauważyły. W ten sam sposób zapoznają się dzieci z różnemi innymi urządzeniami i narzędziami, jak z młynami wietrznemi, stępami, piłami, pługami i t. d., dowiedzą się o robotach ciesielskich, stolarskich, kowalskich, szewskich i t. p. „Będzie prócz tego rzeczą bardzo pożyteczną, zachęcać i nakłaniać dzieci, zwłaszcza zdolniejsze i zręczniejsze, ażeby robiły modele dobrych młynów, stęp, sieczkarni i innych podobnych machin, gdzie się one znajdują.“ Obok znaczenia dydaktycznego tego rodzaju prac podnosi jeszcze Piramowicz cel praktyczny, mianowicie, że modele te możnaby rozsyłać i ułatwiać wykonywanie takich machin, gdzieby nie było doskonałych rzemieślników.²⁾ Głębsza analiza znakomitego dziełka ks. Piramowicza, napisanego z tak ujmującą prostotą, z tak głębokim znawstwem duszy dziecięcej, z takim umiłowaniem pracy nauczycielskiej, wskazuje na każdym kroku trafność poglądów i zgodność z obecnymi prądami pedagogicznymi, w szczególności z dążeniem do przekształcenia szkoły obecnej, w której przewaga słowa panuje, na szkołę pracy, — na szkołę, w której życie fizyczne i duchowe dziecka ujawni się w całej pełni, w działaniu i w czynach produktywnych. Pamiętać jednak należy, że zajęcia ręczne dzieci w szkole ogólno-kształcącej, jaką jest szkoła powszechna, względnie średnia, nie są celem, że ich zadaniem nie jest przygotowanie rzemieślników, ale są one ośrodkiem nauki, środkiem doskonałego uzmysławiania celem wszechstronnego rozwoju wychowanka. W tym też duchu ujmuje zadanie nauki zręczności

¹⁾ Powinności nauczyciela, str. 106 i n.

²⁾ Tamże, str. 101.

w szkołach ogólnokształcących Jędrzej Śniadecki, uczonej wielkiej sławy i znakomity nauczyciel głównej szkoły wileńskiej.

Na poglądach naukowych rozwiniętych w „Początkach chemji“ i w „Teorii jestestw organicznych“ oparł swe klasyczne dzieło pedagogiczne „O fizycznym wychowaniu dzieci“ (Wilno 1805). Śniadecki, który znał doskonale pedagogiczną literaturę Zachodu, w szczególności Locke'a i Rousseau'a, wychodzi z założenia, że umiejętne wychowanie fizyczne jest podstawą harmonijnego rozwoju człowieka pod każdym względem. Łączy on edukację fizyczną z moralną i intelektualną. „Kiedy więc dzieci, żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tem samem i swój umysł i wzbogacają coraz nowemi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tem zależy, ażeby je takimi rzeczami zaprzętać, któreby, zatrudniając ciało i kształcąc — zajmowały umysł i nowemi wyobrażeniami wzbogacały. Jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskażonem sercu dopiero ma ułożyć!“¹⁾

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

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

¹⁾ O fizycznym wychowaniu dzieci. Rozdz. V.

dla wszelkiej pracy ludzkiej, w szczególności dla pracy rzemieślnika i rolnika, należy budzić u dziecka od najmłodszych lat. Tylko w ten sposób będzie dziecko szanowało pracę własną i cudzą, nie będzie niszczyło pracy ludzkiej i urządzeń publicznych, nie będzie zaśmiecało miejsc publicznych, nie będzie sobie przywłaszczało owoców cudzej pracy. Moment społeczny i etyczny nadaje tedy zajęciom ręcznym w szkole wartość głębszą, stają się one temsamem czynnikiem nawskroś wychowawczym.

Z rozważań powyższych wynika, że polska twórczość pedagogiczna w epoce reformy wychowania poczęła urzeczywistniać ideę szkoły pracy, pozostając w ścisłym związku z prądami wychowawczymi na Zachodzie. Charakterystycznym jest, że w polskiej literaturze pedagogicznej z końca XVIII. i w początkach XIX. stulecia ujawniają się dwa kierunki w ujęciu celu kształcenia fizycznego, w szczególności zajęć ręcznych. Poglądy te przypominają obecne prądy wychowawcze, o których była mowa w poprzednim artykule. Podczas gdy Piramowicz przypisuje kształceniu fizycznemu, tudzież zajęciom ręcznym i pouczeniu w zakresie gospodarczo-rzemieślniczego głównie cele praktyczne, mając też na oku późniejszy zawód dziecka, to Śniadecki podkreśla przede wszystkim znaczenie formalne takiego systemu wychowania, zadaniem którego jest ogólny rozwój dziecka.

Uwzględnienie zabaw i gier, zajęć ręcznych, pracy fizycznej, a nawet nauka rękodzieła zmierza według Śniadeckiego do wykształcenia człowieka moralnego, jednostki wartościowej pod względem społecznym i etycznym bez względu na zawód w życiu późniejszym. Takie ujęcie odpowiada w zupełności obecnym poglądom na znaczenie zajęć ręcznych w wychowaniu dzieci w okresie kształcenia elementarnego.

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

W Poznaniu wychodzi od r. 1842 najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne t. j. Chowania czyli system pedagogiki narodowej Br. F. Trentowskiego.

Wspomnieliśmy już, że celem wychowania według Trentowskiego jest rozwinięcie jaźni działającej, t. zn. wykształcenie człowieka, któryby myśli swe i uczucia, swe pragnienia ujawnić potrafił w czynach, w działaniu produktywnym i twórczym. Aby ten cel osiągnąć można, należy cały system wychowania i nauczania oprzeć na poznaniu i uwzględnieniu natury dziecka, przede wszystkim na uwzględnieniu sfery zainteresowań jego i na wrodzonych dziecku popędach do naśladownictwa, do ruchu i działania. Trentowski stawia zasadę samodzielnej i produktywnej pracy dziecka jako istotną zasadę dy-

daktyczną, przyczem podobnie jak Śniadecki podkreśla znaczenie formalne zajęć ręcznych w szkole.

„Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci — mówi autor Chowania — czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało. W wielkim młynie natury trzeba być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, chcąc poznać jak się to miele“. Żąda Trentowski, by dzieci uczyły się jak najczęściej na łonie przyrody, by tam obserwowały bezpośrednio rzeczy i zjawiska; należy dzieci prowadzić do warsztatów, gdzie wre praca człowieka, gdzie najlepiej poznają czynności narzędzia i wytwory rąk ludzkich.

W nauczaniu wszystkich przedmiotów uwzględnić trzeba czynnik działania; nauczanie słowne i pamięciowe nie rozwija, albowiem dziecko zachowuje się wówczas biernie. Rachunków, geometrii i fizyki uczyć należy praktycznie, na rzeczach, zapomocą pomiarów w polu, na przechadzkach, gdzie „młodzież wszystko zrozumie łatwo, bo widzi cuda natury na żywe oczy“. Podobnie przy nauce geografii dziecko winno być czynne. „Skoro dzieci w przerysowywaniu nabrały pewnego ćwiczenia, wiedz je na łono natury! Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geograficzne karty z łąk, pól i lasów...“ W nauce języka ojczystego należy również pobudzać do samodzielnej i twórczej pracy, w szczególności w wypracowaniach piśmiennych, w których dziecko wypowiada swe przeżycia. Chowania zaleca wreszcie rysunek z natury, aby dziecko umiało wyrazić nietylko słowem swe myśli, uczucia dążenia i pragnienia, ale także i rysunkiem. Słowem cała „Chowania“, przeniknięta jest ideą działania i pracy, dzieło Trentowskiego jest klasyczną polską pedagogiką czynu, a w ujęciu ostatecznego celu wychowania, którym jest wykształcenie bóstwa człowieka w *in actu*, zawarł nasz filozof syntezę polskiej myśli pedagogicznej. W ten sposób wyraził on konieczność łączenia edukacji moralnej z fizyczną — edukacji, przenikniętej nawskroś pierwiastkiem działania, produktywną pracą dziecka.

Podobnie jak Popławski i Piramowicz, Śniadecki i Trentowski, taksamo i znakomity nauczyciel wielkopolski Ewa r y s t E s t k o w s k i żąda uwzględnienia natury dziecka w wychowaniu. Ożywiony gorącym pragnieniem stworzenia szkoły polskiej, ponieważ „narodowych szkół w miarę istotnego wyrazu znaczenia, dotychczas nie mieliśmy, ani mamy“, snuje Estkowski nić tradycji pedagogicznej i rozwija zasady i wskazania Komisji Edukacyjnej.

Kładąc nacisk na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, żąda, aby dzieci jak najczęściej uczyły się na łonie przyrody, w miejscach, gdzie rzecz najlepiej ująć zdołają. Radzi tedy przynajmniej raz na tydzień w dogodnej porze prowadzić dzieci na przechadzkę, — „na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, malarza, cieśli. Godzina takiej przechadzki więcej małe dzieci rozwinie, wykształci, nauczy, niż cały elementarz ze swem oschłym bogactwem“. Jeśliby zaś rodzice, nie rozumiejący nauczania i celu tego rodzaju wycieczek i narzekali na „marnowanie“ czasu, nie powinno to wcale zrażać nauczyciela. Wkrótce bowiem przyzwyczajają się do „takiej metody uczenia i wychowania“, przekonawszy się, że dziecko prawdziwą korzyść odniesie i że nie na to nauczyciel

dzieci w pole wyprowadza, aby ich nie uczył". W związku z tą metodą nauczania pozostaje postulat, by nauczyciel każdą wycieczkę i przechadzkę obmyślał jak najdokładniej, wytknął sobie cel i ułożył rozumny plan wycieczki. Materiał zgromadzony w czasie wycieczki powinien zostać wykorzystany następnie w klasie. Ew. Estkowski: Pisma pedagogiczne. Poznań 1863.

Program nauki w szkole elementarnej opiera Estkowski na naturalnych popędach dziecka do badania, do działania, do ustawicznego ruchu. „Jak uczucia raz w sercu dziecka zbudzone już nie zasypiają, tak i władze poznawania raz ze snu zerwane, już napowrót w letarg nie wpadają, ale wciąż się w duszy roją, pracują, obrazy z przedmiotów świata zewnętrznego zdejmują, imiona takowym nadają, przedmiot po przedmiocie ku sobie ciągną, rozkładają go i składają“. Na tych właściwościach psychiki dziecka oprócz należy naukę o rzeczach pod zmysły podpadających, stanowiącą punkt wyjścia w nauczaniu elementarnem. O ile możliwości, pokazywać trzeba wszystko w rzeczywistości, a więc twory przyrody: zwierzęta, rośliny, minerały, góry, rzeki, łąki, rzeczy przemysłem i ręką ludzką zdziałane; niechaj dziecko umie rozoznać własności rzeczy, niechaj się przypatrzy pracy człowieka. Ta „nauka o rzeczach pod zmysły podpadających“ stanowi przygotowanie do późniejszej nauki w szkole elementarnej, w zakresie której wchodzi według Estkowskiego następujące przedmioty: nauka religii i historii biblijnej, czytania, pisanie i rachunków, nauka rzeczy ojczyustych, najważniejsze elementa z nauk powszechnych t. j.: z powszechnej geografii, historii naturalnej i historii, najważniejsze rzeczy z fizyki, nauka o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami, wreszcie nauka śpiewu.

Zwrócić należy uwagę szczególną na dwa przedmioty, wchodzące w zakres programu podanego przez naszego pedagoga, a mianowicie na naukę rzeczy ojczyustych i naukę o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami. Są to przedmioty nauki, które dopiero dziś znajdują uwzględnienie w najnowszych programach nauki, a celem ich jest poznanie środowiska, wśród którego dziecko żyje, przygotowanie wychowanków do czynnego i produktywnego życia obywatelskiego. „Któż dziś może żyć w ojczyźnie swej — pyta Estkowski — i poczuwać się jej synem, nie poznawszy jej ziemi, jej plodów, jej ludów i dziejów?“

Naukę rzeczy ojczyustych stanowią pogadanki przyrodniczo-geograficzne i dzieje miejscowości rodzinnej, które, stopniowo rozszerzane, zapoznają dziecko z całym krajem ojczyustym. Bez tej „elementarnej nauki narodowej“ dzieci polskie już się dziś obyć nie mogą; ona dziś koniecznie zaprowadzoną być musi do każdej szkoły i szkółki polskiej. Po nauce religii jest nauka rzeczy ojczyustych najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych naukach rozkładzie. Wśród nauki rzeczy ojczyustych zapalają się ogniem szlachetnej miłości ojczyzny serca młodzieży; umysły uczniów wzlatują jakby na skrzydłach, ku wspólnej myśli i nadziei narodowej. Taka to a nie inna nauka zakłada już po szkołach elementarnych

fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu całego.“ Pismo pedagogiczne T. I str. 158 m.

Nauki zręczności nie uwzględniła wprawdzie Estkowski, ale w swym programie wykazuje ich praktyczne znaczenie. Wspomina też, że w szczególności w szkołach wiejskich łączyć należy naukę z praktycznymi zajęciami gospodarczymi i jako przykład podaje przepisy Komisji Edukacyjnej. Przypomina również, że Komisja Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkółkach modele udoskonalonych i użytecznych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robienia podobnych pobudzali. „Chłopcy nasi — zauważa Estkowski — prawie z natury lubią różne rzeczy nożem wyżynać. Z takich zmyślnych chłopców stają się później kołodzieje tak zwani po folwarkach porządkowi, i cieśle wiejscy. Lud nasz bardzo przemysłny; trzeba by tylko umieć przemysł ten już w szkole w pożyteczną stronę skierować. Szkołki bardzo tu zbawienny wpływ wyrzucić mogą i powinny. „Sam — mówi — odbierałem pierwszą naukę w takiej wiejskiej szkółce, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcznych, t. j. prócz chodzenia około drzewek i ogrodnictwa, także robienia koszyków, sieci, kapeluszy słomianych i t. p.“ Nauka taka przydać się może w życiu, bo, jak zauważa Estkowski, ochroni ludność przed próżniactwem w czasie długich wieczorów zimowych. W zajęciach ręcznych w szkole widzi tedy Estkowski przedewszystkiem cele czysto praktyczne, a nie podkreśla ich znaczenie dla ogólnego rozwoju wychowanka tak, jak to pojmował Jędrzej Śniadecki i Trentowski. Można by tylko uznać słuszność wywodów Estkowskiego, o ileby chodziło o nauczanie młodzieży starszej, n. p. na kursach uzupełniających. Wówczas zajęcia ręczne uczniów mogą mieć także na celu i praktyczną wytwórczość. Natomiast w okresie kształcenia elementarnego w szkole powszechnej zadaniem nauki zręczności jest ogólny rozwój dziecka. W tym też duchu pojmuje zadanie pracy ręcznej najwybitniejszy pedagog polski ostatniej doby Władysław Dawid. Pracę ręczną uznaje Dawid za jeden z elementów wykształcenia ogólnego. Jest ona środkiem rozwinięcia zręczności, wyborynym środkiem pogłębienia. Koniecznym jest przeniesienie punktu ciężkości w nauczaniu na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pierwszego wieku wykładania i słuchania, uczeniem się przez czytanie książek, samodzielną lekturę¹⁾.

Tak więc rozwój polskiej myśli pedagogicznej postępował zgodnie z ewolucją kultury i cywilizacji w ścisłym związku z twórczością w krajach zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej, Konarski, Piramowicz i Popławski, Staszic i Kołłątaj, Śniadecki, wreszcie Trentowski, Estkowski i Dawid wykształceni na kulturze zachodnio-europejskiej, doskonale obeznani z literaturą pedagogiczną, umieli wydobyć z niej prawdziwe wartości, zastosować je do warunków życia polskiego i do psychiki dziatwy polskiej, i stworzyli w ten sposób koncepcję pedagogiki narodowej. Stworzyli system wychowania zgodny z naturą dziecka, ujęli istotę szkoły narodowej,

¹⁾ J. Wl. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy.

połączyli pedagogikę z życiem twórczym, podkreślili znaczenie zasady działania w nauczaniu, a niektórzy, jak Sniadecki, Trentowski i Dawid podali głębokie ujęcie „pracy“ dzieci w szkole, mającej na celu kształcenie zarówno ręki, jak umysłu i woli. Zmierzając do ścisłego połączenia edukacji fizycznej z edukacją moralną, do oparcia nauki i wychowania na samodzielnej i produktywnej pracy dziecka, wskazali zęsamem drogę, po której iść nam należy ku szkole przyszłości, ku ogólnej reformie wychowania powszechnego.

(D. c. n.).

H. Rowid.

Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej.

I.

O t. zw. „typie normalnym“.

Patologja i związana z nią pedagogja lecznicza nie ogranicza się dziś do podmiotów wybitnie chorych i anormalnych, lecz obejmuje o wiele szerszy zakres wszelkich zaburzeń i zbroceń psychicznych, uniemożliwiających jednostce przystosowanie się do tych zadań i obowiązków, których życie od jednostki normalnej wymaga. Normą tedy będzie ten kształt i układ psychiczny, który usposabia jednostkę do samodzielnego bytu w zgodzie z postulatami ustroju społecznego i etyki. Nie jest więc norma wartością stałą po wsze czasy, lecz zmienną, funkcjonalną, zależną od całokształtu wartości i wymogów kulturalnych. Problem ten należy do pedagogji i psychologji normalnej, z której pierwsza wytwarza cele i środki, druga bada warunki realizowania tych celów i odpowiedniości środków. Ta właśnie psychologja wykazała jednak problematyczność owej pedagogicznej „normy“ nie tylko ze stanowiska historyczno-kulturalnego, lecz nadto ze stanowiska wyłącznie psychologicznego. Pedagogja tradycyjna cały swój kalkuł wychowawczo-dydaktyczny opierała na typie normalnym, t. j. łączącym w sobie w pewnej praktycznej i celowej harmonji całość psychicznych „zdolności“, przyczem po pierwsze: typ ten określano na podstawie powierzchownej empirji, a powtórę zakładano: że istnienie „anormalnych“ jednostek należy bądź co bądź do wyjątków, które, jako takie, wymagają zupełnie odrębnej techniki wychowawczej, a raczej leczniczej i wskutek tego pedagogji normalnej zgola nie obchodzą.

Ścisłejsze badania psychologiczne, medyczne i pedagogiczne dowiodły jednakże, że ów „typ normalny“, postulowany przez pedagogikę, właściwie do rzędu fikcyj zaliczyć należy, a raczej pojmować go jako kształt idealny, do którego rzeczywiste jednostki mniej lub więcej zbliżają się tylko, wzgl. poza niego wykraczają. Nie udało się bowiem dotychczas nauce, a kto wie, czy z powodu trudności tkwiących w samej istocie problemu, kiedykolwiek się uda, ów „typ nor-

malny" ściśle i kanonicznie określić. Znane np. próby psychologii eksperymentalnej, a głównie doświadczenia za pomocą testów, przedsiębrane przez Bineta i Simona¹⁾, i wielu innych (u nas przez Wł. Dawida²⁾ głównie) nie ujmują całości psychiki, jeno jej stronę intelektualną, a powtórę „normę“ ową stanowią również na podstawie nie tylko jednostronnie intelektualnej, lecz po części dowolnej, bo wyłącznie „empirycznej“. Nawet jako „pomiar inteligencji“ okazują się one jeszcze problematycznymi, cóż dopiero, gdy chodzi o pewien „pomiar“ ogólnie psychiczny.

Tak więc usunięto w każdym razie z psychologii pedagogicznej fikcję „normy“ a samemu zagadnieniu poświęcono żywą uwagę. Równocześnie badania dotychczasowe dowiodły, że w rzeczywistości między ilością „normalnych“ a „anormalnych“ psychik istnieje stosunek wręcz odwrotny, niż przypuszczała pedagogika tradycyjna. Oto do wyjątków należy typ bezwzględnie szarmonizowany „normalny“, do reguły zaś jednostki w jakimkolwiek względzie „anormalne“.

Z kwestją powyższą łączy się zagadnienie „indywidualności“, nie tylko dla pedagogiki współczesnej tyle ważne, lecz i dla psychologii³⁾, która, gdy dotychczas zwracała uwagę wyłączną na zjawiska „typowe“, dziś punkt ciężkości przesunęła na różnice indywidualne. Pojęcie indywidualności jednak z pojęciem „normalności“ względnie „anormalności“ pozostaje w związku luźnym. Należą one przedewszystkiem do kategorii probierzy zgoła odmiennych: indywidualność jest pojęciem jakościowym, normalność zaś ilościowym. Pozatem o ile ilość z jakością się wiąże, stosunek jest ten, że indywidualność jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do normalności wzgl. anormalności (nb. jeśli „normalnością“ obejmuje się nie tylko pas „normalności“ *sensu stricto*, lecz i „nadnormalności“, pojęcie „anormalności“ zaś ograniczy się do „podnormalności“ jedynie) t. zn. każda indywidualność tem samem należeć musi pod względem ilości psychicznej do „normy“ wzgl. „nadnormy“; poniżej zaś tego progu ilości normalnej o indywidualności mowy być nie może. — Wszelako stosunek ten w myśl powyższych naszych uwag o wyjątkowości normy jeszcze się bardziej komplikuje. Anormalność wprawdzie, jako ogólnopsychiczna „podnormalność“, wyklucza indywidualność. Jednakże i od normy dana jednostka odstępować może nie tylko w sensie „nadnormalności“ ogólnej, lecz i w taki sposób, który jest najczęstszy, — że cały układ psychiczny rozciąga się wedle skali normatywnej nierównomiernie, tj. że pewne rysy i własności przypadną na pas normalności [nazwijmy go (n.)] inne ponad górną granicę tego pasu wychodzą [(n. n.)] a jeszcze inne pod dolną granicę — w sferę podnormalności schodzą [(p. n.)]. Jeśli tą miarą ogólną wymierzać zechcemy nor-

¹⁾ Binet-Simon: Pomiar inteligencji. Tłóm. J. M. Schätzel (Lwów 1914).

²⁾ Wł. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy (Warszawa 1911).

³⁾ Między jednym faktem a drugim zachodzi poniekąd stosunek przyczynowy w tym sensie, że pedagogja — tym razem jej się pierwszeństwo należy — fakt „indywidualności“ odkryła a psychologia go bada; różnica jednak między nimi ta, że indywidualność dla pedagogji jest — wartością, dla psychologii zaś tylko — faktem.

mę jednostek, to nasuwa się problem niesłychanie trudny do rozwiązania ścisłego: kiedy daną jednostkę możemy określić jako jeszcze normalną, wzgl. jako już nadnormalną? Że wymiarnik ten winien być ilościowy, to zdaje się nie ulegać wątpliwości. Teoretyczna trudność w tem jednak, że ani wymiarnikiem takim dotąd nie rozporządzamy ani owych granic (n. nn.) i (pn.) wykreślić nie umiemy. Pozostać to musi jeszcze zadaniem psychologii eksperymentalnej. — Na szczęście w praktycznej orientacji takich ścisłych pomiarów nam nie trzeba. Empiryczne okazują się poniekąd dostatecznymi. Musi na nich na razie i praktyka naukowa poprzestać, biorąc za podstawę typ psychicznie przystosowany do życia a resztę osądzając a *postiori*, jako jednostki anormalne wzgl. nadnormalne (talent, geniusz¹⁾. — Indywidualność zaś oznaczać musi przedewszystkiem treść jakościową, pod względem normatywnym zaś taki układ psychiczny, który w znacznej większości energii swych stoi nad progiem [p. n.]

II.

Pojęcie indywidualności w pedagogji.

Dla pedagogji wypływa z rozważań powyższych wnioski z dwu względów nader ważny: 1^o ze względu na pojęcie indywidualności, 2^o ze względu na pojęcie „normy“. W psychice człowieka, a więc i wychowanka obie te strony ściśle się z sobą łączą, lecz pedagogika obie je oddzielić i odrębnie rozważyć powinna, zwłaszcza dziś, kiedy pojęcie indywidualności wysunęło się niemal na czoło nie tyle zagadnień, ile celów pedagogicznych.

Indywidualność bowiem jest dla pedagogji czemś zgoła innem, niż dla psychologii. Dla psychologii jest faktem równoznacznym z pewną odmiennością psychiczną (byle ta w większości swych energii stała ponad progiem [p. n.]). Dla pedagogji jest wartością, a jako taka uwarunkowana jest całokształtem wartości kulturalnych i etycznych. Nie stanowi bowiem indywidualność wartości absolutnej. Istniały całe okresy kulturalne, obchodzące się bez niej, jak np. średniowiecze. W zakresie zaś wartości jej obecnej nie może być indywidualność, jako taka, a więc w sensie psychologicznym, przedmiotem wartości a temsamem celem zabiegów pedagogicznych. Oto jeśli pedagogja jest na służbie kultury, to cóż kulturze z samej odmienności jednostek? Cele ustanawia etyka, oparta na kulturze, one też wyznaczają zadanie pedagogji. Dzisiejsza kultura wysunęła na czoło wartość osobistości. Osobistość nie jest jednak jednoznaczna z indywidualnością psychologiczną. Osobistość jest przekształceniem indywidualności w duchu wartości kulturalno-etycznych. Indywidualność psychologiczna stanowi jedynie warunki i poniekąd granice osobistości. Każda więc osobistość jest indywidualnością, lecz nie na odwrót²⁾.

Pedagogja zastaje indywidualność psych. — bez wątpienia: *in statu nascendi* — u swego początku; nie jest jednak jej zadaniem tworzyć jedynie warunki, w którychby ta indywidualność rósć mogła (tz. negatywnie usuwając przeszkody, pozytywnie zaś stwarzając spo-

¹⁾ Mówiąc o talentach i geniuszach, biorę pod uwagę tylko ich „wielkość“ psychiczne, pomijając ważniejszą w nich oczywiście „jakość“ psychiczną.

²⁾ Foerster: *Ubicumque*.

sobności i systemem pobudeń celowych i reakcji potęgując naturalny rozwój); stanowisko takie z wielu względów niezgodne z rzeczywistością i nauką opiera się na założeniu, że natura produkuje same indywidualności psychologiczne, i przywiązuje bezwzględną wartość do tych produktów, a tak zapoznaje granicę między biologią a kulturą: w filozoficznej konsekwencji ostatecznej opiera się na metafizycznym założeniu: optymizmu przyrodniczego, a w praktycznej dochodzi do anarchistycznego postulatu: stosowania się kultury do jednostek, a nie jednostek do kultury. — Pedagogia tedy wyjść musi poza indywidualność psychologiczną, lecz wyjść nie może poza psychologię indywidualności, tj. poza ostatnie granice złożonych w niej dyspozycji. Czyli: fundując ów kulturalno-etyczny kształt osobistości, — która się psychologicznie tłumaczy jako pewien układ psychicznych funkcji — ani go bezwzględnie narzucać nie może ani opierać tylko na ogólnych prawach psychologicznych, lecz na tych psychicznych odrębnościach, które stanowią treść i dynamikę indywidualności. Że taka akcja z konieczności tłumić musi jedne funkcje, a potęgować drugie — to jasne. I na tym w y b o r z e tylko polega różnica między pedagogią kulturalno-etyczną, stawiającą za cel: osobistość, a pedagogią naturalistyczną, stawiającą za cel: indywidualność. Poza tem wspólnem im jest: uznawanie w całej pełni psychologii indywidualnej.

III.

Pedagogika indywidualistyczna.

Przez pedagogię indywidualistyczną rozumiem tu będziemy ów skrajny kierunek, ową radykalną lewicę, przejawiającą się w współczesnym ruchu pedagogicznym w Ameryce, Anglii i Niemczech, a propagującą hasło bezwzględnej indywidualności — nie tylko zresztą w pedagogii, lecz w twórczości, w etyce itd. Jestto więc ruch szerszy, kulturalno-społeczny, zasługujący niewątpliwie na głębsze rozpatrzenie. Jako taki musi przetrwać i żyć się. Z nim tedy, jako pewną koniecznością historyczną argumentami logicznymi skutecznie walczyć trudno. Poza logiką rozumową opiera się on bowiem na potężniejszej logice faktów i warunków społecznych, a ta tylko przez inaczej ugrupowane fakty i warunki zbić i unicestwić da się. Jestto więc kwestja rozwoju kulturalnego i czasu. Logika rozumowa tego ruchu jest, jak zawsze i we wszystkich ruchach kulturalnych, sprawą wtórną, substrukcją myślową. Wykazać jej sztuczność i nieświadomą teleologię, może mieć pewną zasługę, o ile od tej substrukcji myślowej sam ruch poniekąd zależy, na nim po części spoczywa. Szczególnie ważna to praca w pedagogii, która jako część kultury owym ruchom i prądom ogólnym ulegać musi, lecz jako kształtoda w czyni przyszłości już tę przyszłość odgadywać a temsamem terażniejszość krytycznie rozważać powinna. Zadaniem niniejszej pracy jest właśnie krytyka zasadniczych argumentów owej skrajnej pedagogiki indywidualistycznej. Że każdy taki ruch w ogólnym rozwoju kulturalnym oznacza postęp, że więc prócz błędów jednostronności i omyłek przejściowych zawiera wartości trwałe, które kapitalizują się w ogólnym zasobie i dorobku rozwojowym, to genialnie wykazał Hegel a nauka dzisiejsza stwierdza.

Występując tedy krytycznie przeciw pedagogice indywidualistycznej, nie można ani nie należy tych wartości trwałych zapoznawać. A do wartości tych zaliczyć trzeba będzie po wsze rzeczy wykrycie i naukowe (za pomocą obserwacji i eksperymentów) opisanie owego potężnego czynnika rozwojowego, jakim jest indywidualność, jedyne źródło żywych energii twórczych. — Podkreślić chcę to moje przekonanie tem bardziej, że w niniejszej krytyce indywidualistycznej jednostronności w pedagogice ta właśnie twórcza potęga indywidualności z natury rzeczy w zbyt nikłych wystąpić będzie musiała konturach i temsamem powód do nieporozumień dać może.

Do naprowadzonych powyżej zarzutów wobec pedagogii indywidualistycznej dodać w tem miejscu wypada jeszcze jeden, a raczej tamte dokładniej określić: oto pedagogia ta popada w ostateczność przeciwną tej, której hołdowała pedagogia tradycyjna. Gdy bowiem tamta (jak np. Herbart¹⁾ — pomijając szereg innych czynników kulturalnych, wpływających na człowieka, a przyjmując jedynie stosunek wychowawcy do wychowanka za podstawę, opierała się na owym fikcyjnym „typie normalnym“, to pedagogia indywidualistyczna grzeszy nie mniejszą a b s t r a k c j ą: albowiem nie tylko, że, stojąc na stanowisku bezwzględnie indywidualizmu, zapoznaje ów asymilacyjny wpływ środowiska i całej kultury, ale przedewszystkiem tem, że opiera się na równie fikcyjnym, jak ów typ normalny, „typie indywidualistycznym“.²⁾

¹⁾ Herbart pedagogikę swoją oparł na własnej psychologii, tę zaś na — wrzeko empirycznem, w samej rzeczy zaś metafizycznym pojęciu jaźni czyli duszy, jako pierwotnego „reale“ bez żadnych zgola „sił i zdolności“ (przyrodniczych) z jedną tylko zasadniczą funkcją „s a n o z a c h o w a n i a s i ę“, z której wyprowadzają się „wyobrażenia“ (Vorstellungen), jako poszczególne akty owej samoobrony duszy przed innymi „realjami“. — Usuwając tradycyjny i fałszywy „klasyfikacyjny“ pogląd psychologii, usunął Herbart zarazem nieopatrznie z samej psychiki wszelką „treść“ jej, stwarzając konstrukcję czystej i pustej (prócz owego pędu samozachowawczego) — jaźni i wprowadzając do tak ogolonej psychiki treść tę napowrót zapomocą t. zw. statystyki i mechaniki wyobrażeń. (Metodycznie styka się w ten sposób Herbart z Kartezjuszem, dedukującym — nie „empirycznie“, lecz teorjo-poznawczo — cały swój system z apriorycznego założenia „cogito ergo sum“, więc faktu istnienia jaźni, oraz z Locke'm, zakładającym u początku bytu jednostkowego jaźń czystą jako „tabula rasa“. Dalsza metoda „odtwarzania“ treści psychicznej u wszystkich trzech jest różna: u Kartezjusza „analityczna“ (dedukcyjna), u Locke'a syntetyczna (empiryczna), u Herbarta matematyczna. — W konsekwencji odzwierciedlają się błędy psychologii Herbartowskiej w jego systemie pedagogicznym (modyfikowane wysnutemi z znakomitej obserwacji spostrzeżeniami), n a j b a r d z i e j z a s a d n i c z e t e, że ¹ Herbart a priori z swej „czystej“ psychiki, usuwa wszelką indywidualność (!), ² stwarza w ten sposób ów na długie czasy fatalny „typ normalny“, ³ dochodzi konsekwentnie do „panpedagogizmu“ tj. do wszechmożliwości pedagogicznej, ⁴ zbyt ekskluzywnie pedagogię opiera na nauce wyobrażeniowej (intelektualnej), ⁵ również zbyt jednostronnie ujmuje cel wychowania w postaci „cnotliwego charakteru“ (Charakterstärke der Sittlichkeit — i — „Vielseitigkeit des Interesses“). Nie dziw, że nie był Herbart zwolennikiem psychologii eksperymentalnej i nie doceniał znaczenia badań psycho-patologicznych.

²⁾ Nie mówiąc o tem, że w najdalszej konsekwencji postulat pedagogii indywidualistycznej doprowadza do absurdu instytucję szkoły, jako wychowania zbiorowego, a dojść musi do wychowania jednostkowego, co jest fikcją jeszcze gorszą, bo i ze względu na warunki społeczne i ze względu na samą istotę (treść i cel) wychowania.

IV.

Indywidualność jako pojęcie biologiczne.

Typ ten jest fikcyjnym podwójnie, bo niezgodny ¹ z pojęciem „individuum“ biologicznego, a ² z pojęciem indywidualności psychologicznej, — (a na obu tych pojęciach ped. indywidualistyczna się zasadza). „Individuum“ biologiczne jest właściwie pojęciem negatywnem (o ile nie numerycznym): oznacza wszystko to, czem się jednostka różni od ogółu (gatunku, rodzaju). Bezwątpienia wśród tych właściwości jednostkowych mogą znajdować się i takie, które pod względem biologicznym są cenniejsze od cech gatunkowych tzn. oznaczają wyższy stopień przystosowania się do danych warunków bytu. Bo „wartość“ biologiczna ten tylko jeden sens mieć może. Drugie znaczenie tej „wartości“ tj. rozwojowe nie da się nigdy *ex prius* odgadnąć czy określić, tylko *ex post* tj. na podstawie retrospekcji na pewien już przebyty okres rozwoju i oznacza natenczas pewien szczebel w procesie ewolucyjnej dyferencjacji.

Jakież może być stanowisko ped. indywidualistycznej do tych „wartości“ biologicznych? O pielęgnowaniu samych odrębności jako takich, chodzić jej nie może, gdyż byłoby to jeno pustą zabawą. Wyższość przystosowania nie jest jej własnością specyficzną, lecz dążeniem wszelkiej pedagogii. Nie na niej też spoczywa główna waga pedag. indywidualistycznej. Pozostawałyby więc jedynie wartości rozwojowe. I tu pedagogia ta popada w trudności i sprzeczności nie dające się z jej stanowiska rozwikłać. Biologicznie — jak rzekliśmy — wartości tych z góry określić nie można. Są to funkcje rozwojowe tj. takie, których wartość mierzy się jedynie ich przejściowością do stanu wyższego. Jako takie same żadnej wartości stałej nie posiadają, jeno względną. Bezwzględnie mogą to być nawet stany zgoła niewartościowe np. choroby, dysharmonje, powolny zanik pewnych organów itd. Cała ich wartość objawia się dopiero z chwilą dokonania tego procesu przemiennego. — Jako takie więc usuwają się one w ciągły samego procesu zupełnie z pod wszelkiej oceny.

Ponadto zakrywają ową perspektywę wartości rozwojowych inne momenty, z naturą ewolucji biologicznej związane: w pierwszym rzędzie długookresowość poszczególnych zmian, usuwająca je zgoła z szerokości pola i kąta widzenia ludzkiego, — a powtórę przyczyną tej długookresowości będąca drobność i ciągłość owego procesu, niepodpadająca również pod możność jej spostrzegania. (Śledzić bowiem możemy jeno poszczególne, gotowe już etapy, będące rezultatem wielowiekowego procesu organicznego stawania się, nigdy zaś stawanie się samo — [Bergson]).

I tu pedagogia indywu., stojąca na gruncie biologji, stanie bezradna. Co najwyżej może odgadywać, lecz zbyt niepewna to podstawa. Z biologicznych rozważań na ogół wysnuć da się jeden tylko wniosek ogólny; oto kierunek rozwoju filogenetycznego, który zdaje się iść po linii coraz subtelniejszych różniczkowań. Lecz w zastosowaniu do indywidualności zasada ta, na tzw. prawie biogenetycznem oparta, mniej jest pewna; powtórę — z powyżej przytoczonych względów — stwierdzając ogólny kierunek, nie mówi

nic o treści owego procesu różniczkowania się, a tylko ta mogłaby stanowić podstawę pedagogii, jako świadomej i celowej kultury tej treści; wreszcie ów proces dyferencjacji znajduje swoją przeciwwagę w drugim prawie rozwoju tj. prawie reintegracji, w całkowaniu się owych różniczek w pewien nowy organiczny kształt. To zaś prawo, przeniesione na stosunki ludzkie, wymaga, jako uzupełnienia zasady indywidualizacji, drugiej czynności pedagogicznej: tj. syntetycznej organizacji naturalnych cech indywidualnych w pewną całość żywotną. Kontury zaś tej całości w części tylko odgadnąć dadzą się w indywidualności naturalnej, pozatem zaś dokonstruowane być muszą wedle innego typu, tj. typu kulturalno-tycznego.

Nie możemy w tem miejscu kusić się o wyczerpanie wszechstronne stosunku pedagogii wogóle, a indywidualistycznej w szczególności do biologii. Wskazać tylko chcemy jeszcze na prawo biologiczne: stałości i zmienności (będące poniekąd odmiennem tylko sformułowaniem omówionego już prawa dyferencjacji i reintegracji). Prawo stałości jest prawem trwałości gatunków, to zaś opiera się na innym wielkiem prawie: dziedziczności. Zmienność zaś, będąca wyrazem plastyczności natury, jest prawem właściwego rozwoju indywidualnego, którego ciągłość zagwarantowana jest również prawem dziedziczności. I znowu jeśli te prawa przeniesiemy na stosunki ludzkie (a temsamem wyjdziemy poza czystą biologię w sferę świadomej i kulturalnej działalności rozwojowej, czyli w dziedzinę pedagogii), to prawo to napełnia nas przedewszystkiem wysokiem poczuciem odpowiedzialności. Boć jasne, że te tylko cechy indywidualne utrwać zechcemy, które uważać będziemy za cenne. Znowu tedy wysuwa się zagadnienie wartości. Tu również zaważyć musimy, że (w dziedzinie kulturalnej) sama biologja żadnego nam dać nie może kryterjum do rozeznania i oceny tych wartości. Zarazem nasuwa się wniosek drugi: gdy wszelki rozwój dokonywa się według prawa stałości gatunków i zmienności indywidualnej, to oba te prawa w wychowaniu na równi być muszą respektowane; gdy zaś prawo stałości w dziedzinie kulturalnej tłumaczy się jako ciągłość kulturalna i jako kontynuacja najwyższego typu społecznego, to pedagogii indywidualistycznej przeciwstawia się jako konieczny korrelat pedagogja kulturalno-społeczna tzn. narzuca się z koniecznością postulat szczepienia odmian indywidualnych na typowym kształcie, wypracowanym przez całą kulturę społeczną.

O ile więc chcemy krokiem po za ten próg, musimy z góry pewne wartości fundować i w imię tych wartości czynnie i świadomie wkraczać w sam tok rozwojowy, licząc się z nim tylko jako pewnymi nieprzekraczalnymi prawami, więc jako warunkami i granicami. Ze sam fakt takiego (do pewnych granic) świadomego i czynnego kierowania tokiem rozwojowym jest możliwy, że więc „przyroda“ sama posiada pewną plastyczność, dowodzi choćby „pedagogja“ roślinna i zwierzęca,¹⁾ fundowanie zaś wartości świadome, w świecie

¹⁾ Dla pedagogii ludzkiej zbyt mało dotąd wyzyskuje się analogje, a może coś więcej niż same analogje, jakich dostarcza „pedagogja roślinna i zwierzęca“.

ludzki przynajmniej, nie może z powodów, które wykazaliśmy powyżej, z samego toku biologicznej ewolucji się wyprowadzać¹⁾. Na innej oprócz musi się podstawie, z innych źródeł czerpać moc swoją i uzasadnienie. Źródłem tem i podłożem: całokształt wartości kulturalnych. Tęsamem i pedagogja indywidualistyczna przekroczyć musi granicę biologji i stanąć na gruncie kultury.

V.

Pojęcie indywidualności psychologicznej.

Równie wykazać można niedostateczność pedagogiczną podstawy drugiej, na której owa pedagogja się opiera tj. pojęcia indywidualności psychologicznej. O tem pojęciu mówiliśmy wyżej. Stwierdziliśmy, że pojęcie indywidualności łączy się ściśle z pojęciem „normy“. Analiza pojęcia „indywidualności“ wyjawiała nam znamienne spłot dwu w niem elementów tj. jakościowej treści i ilościowej normy. Wskazaliśmy nadto na panujący dotychczas w nauce brak ścisłości w określeniu tego pojęcia oraz empiryczny jego charakter. Normę w tem miejscu określić możemy jako pojęcie typu społeczno-kulturalnego, wypracowanego przez cały dotychczasowy rozwój, a więc jako pewien układ psychiczny, stojący na wyżynie rozwoju i przystosowania się do warunków bytu. Próg dolny tej normy [p. n.] oznacza tedy także układy psychiczne, które poniżej tego typu się znajdują tj. „układy“ anormalne (właściwie podnormalne). Indywidualność zaś (jako treść i jakość psychiczna) mieści się w szerokości normy i nadnormy.

A. Definicja. Cała jednak trudność objawia się z chwilą, kiedy przystępujemy do określenia owej treści jakościowej indywidualności. Tu psychologia wikała się w sieci niejasności, niedomówień i ogólników. Przytoczmy na przykład odnośnie uwagi J. Sully'ego z dzieła p. t. „Psychologja wychowawcza“ (przekład A. Szczywny, Warszawa 1905. str. 466/7). „Przez indywidualność — twierdzi autor — rozumiemy szczególnie zbiór znamion umysłowych,²⁾ które nadają osobie jej szczególne piętno i czynią ją istotą różną od innych, nie zaś wyłącznie inną istotą. Każdy rys intelektualny lub inny, który wyróżnia w ten sposób osobnika, można nazwać indywidualnym.³⁾

Indywidualność można uważać za zboczenie od „przeciętnego“ typu umysłu. Zboczenie takie może okazać się dwojako:

1) Dziecko lub dorosły może stać znacznie wyżej od zwykłego poziomu jego wieku, jako szczególnie zdolne; albo przeciwnie, znacznie niżej tego poziomu, jako zacołane i tępe⁴⁾.

2) Indywidualność w zwykłym pojęciu przypuszcza pewien rodzaj ukła du różnych pierwiastków umysłowości ludzkiej. Dziecko posiada indywidualność, gdy pewne cechy, lub grupy cech mają natężenie większe od zwykłego tak, że nadają pewne przeważne za-

¹⁾ Ma to jeszcze przyczynę inną, mianowicie zgoła odmienny charakter rozwoju biologicznego i kulturalnego i tę zasadniczo różniącą je cechę: *tempa* i *rytmu*, które w rozwoju kulturalnym są nierównie szybsze, niż w biologicznym.

²⁾ Raczej psychicznych, (uw. aut.).

³⁾ Jak dotąd, definicja jedynie słowna.

⁴⁾ W określeniu tem pozostaje nadal niewyjaśnionem pojęcie „normy poziomu“.

barwienie umysłowi, a przytem te przeważne cechy przybierają szczególne znamiona i wyrażają się w szczególny sposób....¹⁾

Z tej definicji²⁾ wynika, że indywidualność może mieć różną stopnie. Stopień indywidualności w każdym wypadku jest określony przez stopień³⁾ odrębności charakteru⁴⁾ od miary ogólnej i ilości takich odrębności.

Indywidualność jako właściwość osób normalnych⁵⁾ należy starannie odróżnić od ekscentryczności tj. odstępstwa od typu normalnego, które zbliża się do rozstroju umysłowego. Jakie powinny być ściśle granice zupełnie normalnych odmian w cechach umysłowych, nie potrzebujemy tu określać. Wystarczy powiedzieć, że wszelka zdrowa indywidualność jest zmianą, zawartą w granicach normalnego rozwoju". W dalszych ustępach stwierdza autor, że „indywidualność“ w jej najpełniejszym znaczeniu jest wytworem rozwoju oraz, że tylko indywidualność dojrzała jest całkowitą tj. okazuje się jako świadomość osobistości.

Z przytoczonego *in extenso* prawie ustępu widać całą grzązkość tego terenu i niepewność ruchów autora na nim. Z koła ogólnikowości nie wychodzi. Definicji indywidualności nie podaje. I my się o nią nie pokusimy.

Pragniemy tylko wykazać niedostateczność psychologii indywidualności, jako podstawy dla pedagogii indywidualistycznej. Do tego celu nie potrzeba nam ściślej naukowej definicji indywidualności. Wystarczy, jeśli zwrócimy uwagę na pewne jej znamiona.

B. Względność pojęcia indywidualności. Otóż przede wszystkim już owa niejasność pojęcia indywidualności nadwątlą podstawę pedagogii indywidualistycznej. Powtóre nie jest indywidualność jakimś pojęciem bezwzględnym, a więc wartością jedyną, niewspółmierną, lecz pojęciem z wielorakich stron względnym i to 1^o co do ilości owych cech odrębnych, stanowiących indywidualność, 2^o co do ich wartości, 3^o co do stosunku indywidualności do normy. Przejdźmy poszczególne punkta:

1. Ilość cech odrębnych w indywidualności. Zasadniczo stwierdziła psychologja, że indywidualność gruntować się może jedynie w odrębnie typu normalnego (wzgl. nadnormalnego). Ilość zaś odrębności zgoła jest różną, skutkiem czego powstaje cała skala indywidualności. Podstawę stanowić musi jednak zawsze typ. On reprezentuje owo minimum wartości psychicznych, umożliwiających samodzielną byt. W pojęciu typu leży jednak już cały system wartości ponadindywidualnych tj. społecznych, kulturalnych i etycznych. Te zaś każda pedagogja — o ile nie chce być mrzonką literacką, lecz pracą wychowawczą — przede wszystkim uwzględniać musi. Tu jed-

1) Pomijając nieściśłość pewną (oryginału czy przekładu?), uderza w określeniu tem znowu ogólnikowości i *circulus vitiosus* w określnikach „pewien“, „szczególny“.

2) „Definicją“, jak widzieliśmy, powyższych określeń żadną miarą nazwać nie można.

3) Przez „stopień“ rozumieć tu można jedynie natężenie.

4) „Charakter“ jest w tem miejscu niestosownym wyrażeniem; jestto bowiem wyrażenie nie tyle psychologiczne ile etyczne.

5) Należałoby dodać i „nadnormalnych“.

nak odrazu wyłoni się pierwsza i zasadnicza antynomia pedagogiczna: między typem bowiem a cechami indywidualności niema „harmonii przedustawnej“. Typ staje nieraz w stosunku wrogim do tych i owych cech indywidualności. Pedagogja musi w takim wypadku antynomję rozstrzygnąć: bądź w typie wyłom uczynić, bądź poświęcić cechę indywidualną¹⁾. O tem rozstrzygać w każdym wypadku musi pedagogja na podstawie psychologii, która pouczy ją, do jakich granic posunąć może akcję tłumiącą, względnie budzącą, oraz kultura, która dostarczy jej miary wartości. Temsamem przechodzimy do punktu drugiego.

2. Wartość cech odrębnych w indywidualności. Wszelka pedagogja a więc i indywidualistyczna musi działać wedle pewnego systemu wartości. Najsłabszą stroną pedagogji indywidualistycznej jest właśnie to, że dla niej indywidualność sama — jak widzieliśmy, zgoła nieokreślona — jest wartością. Łączy się to z owym wspomnianym przez nas jej przesądem biologiczno-psychologicznym, jakoby indywidualność naturalna *eo ipso* zawierała w sobie własności cenne. Tak n. p. Gurlitt, jeden z koryfeuszów pedagogji indywidualistycznej w Niemczech, w dziełku swoim p. t. „Wychowanie osobowości“ pisze: „Natura stworzyła osobowość, a wychowanie ją zaciera. Dzieci przychodzą z rozmaitem usposobieniem do klasy wstępnej, a opuszczają szkołę, jako bliźniaczko niemal podobni do siebie dwudziestoletni maturzyści“. Jako krytyka dzisiejszej szkoły zdania te zawierają wiele prawdy, jako zasada jednak są fałszywe tak, jak fałszywym jest słynne założenie Rousseau'a, ojca dzisiejszej pedagogji indywidualistycznej, że: „Wszystko wychodzi dobrem z rąk Stwórcy, a wyradza się w rękę ludzkim“, a zatem „Revenons à la nature!“

Jakież to tedy mogą być owe własności cenne, tkwiące w samej już indywidualności naturalnej? Mogą niemi być: a) poczucie odmienności wogóle i b) poszczególne cechy indywidualne (= talent).

a) *Poczucie odmienności*. Poczucie odmienności jest bezwątpienia czynnikiem wielkiej wagi etycznej i społecznej. „Że ciągła świadomość odrębności swojej osoby — mówi J. Sully o. c. str. 467, powołując się na J. St. Milła²⁾ — posiadania myśli, celów odmiennych, życia takiego, jakiego nikt nie miał poprzednio, jest jednym z ważnych pierwiastków wyższej szczęśliwości człowieka jest prawdą, którą pomimo pism J. St. Milła i innych wielu nie nauczyło się dotąd.“ Dodaje Sully nadto względ drugi, określając owo poczucie odmienności jako motor twórczy, a temsamem czynnik społeczno i kulturalnie wielkiej doniosłości.

Bezwątpienia! tylko, że nie poczucie odmienności jako takiej, a więc poczucie wszelkiej odmienności daje owo szczęście i stanowi czynnik twórczy. Z tem poczuciem łączyć się bowiem musi świadomość jej niezwykłej wartości. Temsamem więc sama odmiennosc owa polegać musi na posiadaniu pewnych pozytywnych energii

¹⁾ Czy i o ile poświęcać może (a raczej: jest z dolną i powinna) pedagogja cechę indywidualną bez uszczerbku dla typu, to jest nowy problem psychologiczny.

²⁾ „Indywidualność jako jeden z pierwiastków dobrobytu“ w studjum „O wolności“.

oraz na zdolności świadomej ich oceny; ta zaś ocena, jej probierze i miary nie są już wytworem jednostki, bo gdyby nim były, zatraciłoby się poczucie odmienności i rezultującej z niej dumy. Probierze te są wytworem kultury. Żeby tedy poczucie odmienności dać mogło szczęście jej posiadaczowi, musi być ona wymierzona i oceniona probierzami kulturalnymi, t. zn. że same owe energie indywidualne muszą reprezentować pewne wartości kulturalno-etyczne. Wniosek stąd dla pedagogii jasny. Pedagogia indywidualistyczna zaś i tu pole swej argumentacji traci.

b) *Talent*. Drugie zaś założenie pedagogii indywidualistycznej, jakoby same cechy indywidualne przedstawiały wartości autonomiczne, wymaga gruntownego rozpatrzenia:

Jeżeli zasada ta ma mieć jakiegokolwiek znaczenie, to chodzić tu może jedynie o owe specyficzne zdolności pozytywne, które określamy jako talent.

Wstępujemy temsamem na najaktualniejszy teren współczesnych zagadnień pedagogicznych. I znowu nie chodzi tu koniecznie o ściśle naukowe określenie psychicznej istoty talentu ani o jego biologiczną ocenę. To zagadnienie biologiczne dotąd ciemne łączy się z problemem nierozwiązanym dotąd dziedziczenia cech nabytych (wtórnych),¹⁾ względnie zagadkowego dotąd ogniskowania się specyficznych energii w poszczególnych jednostkach. Psychologicznie zaś przedstawia się talent w pewnej szczęśliwej postaci, w której empirycznie trzy rysy wyróżnić się dadzą: 1. jednostronność, 2. spotęgowanie dynamiczne, 3. kulturalna wartość dyspozycji.

z) *Jednostronność talentu*. Dla pedagogii określenie to jako orientacja praktyczna okazuje się dostateczną. Z trzech tych znamion wynikają wyraźne i niewątpliwe dyrektywy dla pedagogii: jednostronność implikuje brak wszechstronności, a raczej korrelat niższego stopnia uzdolnień w innych kierunkach; ta współzależność nie tylko tolerowana przez pedagogię, ale uznana przez nią i w praktycznych konsekwencjach przeprowadzona i to zarówno organizacyjnie (w postaci np. tzw. „szkół odrębnych“), jakoteż metodycznie.²⁾

Jednostronność talentu, oddawna dostrzeżona, do dziś naukowo niezbadana ani ściśle i dokładnie nie została sklasyfikowana. Na ogół wyróżnia się grupę językowo-historyczną i matematyczno-przyrodniczą. Klasyfikacja ta zgoła niedostateczna, bo wzięta jedynie

¹⁾ Bo tylko tą drogą da się wytlómaczyć dziedziczenie wartości kulturalnych tj. wypracowanych przez pokolenia ludzkie w postaci przyrodzonych dyspozycji.

²⁾ Problem ten wszechstronne np. znalazł oświetlenie w szeregu wykładów, urządzonych staraniem „Goethebundu“ w Berlinie 1912 r., a ujętych następnie w książce p. t. „Schule der Zukunft“ (Fortschritt-Buchverlag v. . . . Berlin-Schöneberg 1912). Spotykamy w niej nazwiska tak głośnych pedagogów, uczonych, pisarzy i literatów, jak Ludwig Fulda, Gerhard Helmers, Wilhelm Ostwald, Wilhelm Bölsche, Józef Petzold, Gustaw Wyneken, Jan Tews i Alfred Klaar. Dość, by dać wyobrażenie o ogromnej żywotności poruszonych przez nich problemów i oryginalności ich poglądów. Problemem talentu zajmuje się w niej głównie J. Petzold i W. Bölsche.

z działań reprezentowanych w planie naukowym szkoły¹⁾, a nie zbudowana na kryterjach psychologicznych. Należałoby dodać jeszcze grupy estetyczną, techniczną i filozoficzną, które w tamtych niezbyt dobrze się mieszczą. Dalej a zawsze ponad tamtymi jako najogólniejsze — typy talentów: receptyeczne i twórcze. Poniżej zaś całe zaiste wedle skali stopnia i złożenia niezmierzone bogactwo specjalnych zdolności w poszczególnych grupach od najwyższych twórczych, przebogato złożonych typów genialnych — aż do najprostszych pojedynczych „zręcznościami“ już zwanych.

β) Dynamika talentu. Spotęgowanie dynamiczne specyficznych zdolności talentu jest faktem, którego pedagogji, choćby w jej własnym interesie, zapoznawać nie wolno. Pomijając narazie reprezentowane przez nie wartości kulturalne, zwrócić musi pedagogja uwagę na te psychiczne energie, które tkwią w talencie, których pełne uwzględnienie podnosi cały poziom duchowy jednostki i zapewnić może jedynie pedagogji powodzenie w jej pracy i powołaniu, a których tłumienie, bezwzględne czy bezmyślne poziom ten ogólny obniża i zadławia. Źródło życiowej mocy — to łatwość pracy, ochoczość i radość, mająca swe źródło w tej łatwości i w biologicznym fakcie ekspansji sił twórczych, a dająca owo — wspomniane już — poczucie szczęścia, które samo znowu staje się walnym czynnikiem twórczym; dobrowolna pilność w dziedzinie indywidualnego talentu („Talentfleiss“, jak ją nazywa Bölsche, w przeciwieństwie do „Zwangsfleiss“) i związane z nią walory (już etyczne) takie jak: wytrwałość, intensywność, dokładność itd. Tak więc talent z tej strony objawia się nam jako centrum skupionych energii o silnem natężeniu i specyficznej jakości. Tłumienie go lub choćby nieuwzględnianie albo wreszcie opaczne obchodzenie się z nim jest grzechem ciężkim i wielokrotnym: kulturalno-gospodarczym, wskutek niweczenia najcenniejszych zasobów w ogólnej ekonomji kapitału kulturalnego; biologiczno-energietycznym, wskutek łamania „imperatywu energiietycznego“, brzmiącego — wedle określenia Ostwalda: „Nie marnuj energii!“; etycznym wkońcu, wskutek zabijania źródła mocy i szczęścia w jednostce.²⁾

Nie dość jeszcze uświadamia sobie pedagogja dzisiejsza nieobliczalne następstwa takiego grzechu, acz sama najbardziej z powodu nich cierpi, ile że one to stanowią w znacznej części całą bezbrzeżną jej mizerję.

¹⁾ Z tego stosunku szkoły do faktycznych istniejących rodzajów zdolności, przez nią dziś ignorowanych, względnie w plan jej zgola nie wciągniętych, wynika również fatalna dla rozwoju talentów niedostateczność szkoły, a stąd o krok — konieczność reformy szkół w duchu specjalizowania planów i metod; ten zaś postulat łączy się ściśle z postulatem naukowej klasyfikacji talentów wogóle, oraz wypracowania dokładnych pojęć i narzędzi doświadczalnych do oceny poszczególnych, indywidualnych odmian talentu.

²⁾ Zdajemy sobie sprawę z kontrargumentów pedagogji praktycznej: przepelnienie szkół, przepracowanie nauczycieli itd. itd. Są to bezwątpienia przyczyny niesłychanie ważne, decydujące wogóle o możliwości jakiegokolwiek pedagogji; ich usunięcie jest kwestją palącą nie pedagogiczną, lecz socjalną i finansową. Ze jednak winien tu niemal duch pedagogji, ciągle jeszcze biorącej za podstawę i cel jedyną pracę: typ normalny — ów fikcyjny typ, o którym mówiliśmy już poprzednio, to ciężki już kamieniem grzechu na niej samej.

Umiejącemu myśleć psychologowi pozostawiam nietrudne zresztą nawiązanie następstw tych, podkopujących sam byt szkoły jako instytucji dydaktycznej i wychowawczej, oraz nadwątlających samą jej rację bytu kulturalną, do owego grzechu głównego, jakim jest nieuwzględnianie indywidualności w sensie cech dodatnich, więc talentu. Boć nie trudno uprzytomnić sobie, że z powodu koniecznej, jak wykazaliśmy, jednostronności talent żadną miarą w innych dziedzinach częstokroć nawet normalnym odpowiedzieć nie może wymaganiom. Gdy zaś szkoła nieubłagane na tem właśnie niezgodnem z psychiką i kulturą stoi stanowisku w imię owego fikcyjnego typu normalnego, a nadto pozytywnie nic lub bardzo mało — dzięki sztywności systemu i organizacji — czyni dla rozwoju talentu, wyniknąć muszą z takiego splotu warunków jak najfatalniejsze następstwa dla samej szkoły i owych jednostek, które, mogąc stać się błogosławieństwem dla społeczeństwa, potężnym czynnikiem zdrowia, jego postępu, wielkości — stają się „balastem“ dla szkoły, nieszczęściem dla rodziny, klątwą dla siebie i ciężarem dla społeczeństwa. Niemniejszą nawet pod względem dydaktycznym bolączką dzisiejszej szkoły — to pomieszanie talentów z normalnemi i podnormalnemi dziećmi, które żadnej z tych dwu grup korzyści nie przynosi a szkole żywot i pracę niesłychanie utrudnia: jeśli bowiem plan lekcyjny i metoda uwzględnia typ słabszy, jako normę i do niego się stosuje, to wynika z tego dla nadnormalnych: nuża (najgroźniejszy wróg rozwoju umysłowego), zastój, rozluźnienie uwagi i nieskończony łańcuch następstw owej „klątwy złego czynu“.

Dla zupełności tego przeglądu należałoby dodać jako nowy punkt jednostronności pedagogii indywidualistycznej, że o „talencie“ w najogólniejszem znaczeniu mówić można także w sensie moralnym, tak że użyte przez jedną z polskich pisarek (M. Rodziewiczówna) określenie „geniusza serca“ zyskuje w tym związku uzasadnienie psychologiczne. Jeśli w zwykłym znaczeniu talent oznacza pewne spotęgowanie funkcji intelektualnych, to „talent moralny“ oznaczać będzie spotęgowanie uczuć społecznych z specyficzną tendencją woli. (Dok. nast.)

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji.

(Dokończenie).

Koncentrację rozróżniamy dwojaką: 1) wewnętrzną, w zakresie danego przedmiotu i 2) zewnętrzną, w stosunku jednego przedmiotu do przedmiotów innych, pokrewnych. Mówiąc o koncentracji, mamy zwykle na myśli zewnętrzną.

1) Pierwszą zasadą wszelkiego nauczania jest i będzie, by uczniom nie podawać wiadomości w sposób chaotyczny i beziadny. W tym to właśnie celu a) zachowujemy stopniowanie nauki, przechodząc zwolna od rzeczy łatwych do coraz trudniejszych; b) nawiązujemy nowe wiadomości do poprzednio nabytych, aby umożliwić zrozumienie ich

i zapamiętanie; c) staramy się, by nowe wiadomości ściśle ze sobą się łączyły i tworzyły nieprzerwaną ciągłość nauki bez jakichkolwiek luk i skoków. Przy szczegółowym omawianiu programu podzieliliśmy, że autorowie jego żadnemu z tych trzech warunków kardynalnych w najmniejszej nawet mierze nie czynią zadość — nie dokonują koncentracji nauki w obrębie samej geografji.

Ale również pozostawiają odłogiem koncentrację zewnętrzną — nie ustosunkowują. W geografji — jak wiadomo — styka się ze sobą i łączy wiele gałęzi wiedzy. Trzeba tedy materiał naukowy pokrewnych przedmiotów tak rozłożyć i tak dostroić do materiału geograficznego, aby wiadomości z innych dziedzin nauki, potrzebne przy geografji, podawano młodzieży pierwiej na lekcjach właściwych przedmiotów, a nie odwrotnie, jak to czyni „Program“. Na lekcji geografji uczeń powinien tylko odświeżyć je sobie w pamięci i zastosować do nowych pojęć i zagadnień naukowych. Wyjdzie to na korzyść całej nauki szkolnej, albowiem wówczas wiadomości, nabyte zarówno przy każdym przedmiocie z osobna, jak i przy geografji, połączą się ze sobą w rozległą sieć myśli, a przez to pojmowanie rzeczy stanie się głębsze i gruntowniejsze. Przytem szczegóły znajdują się w należytem miejscu i w odpowiednim stosunku do całości i dlatego właśnie zachowają się łatwo i trwale w pamięci. Już to samo wskazuje, jaką wagę posiada koncentracja nauki w programach szkolnych. Wiąże ona poszczególne przedmioty w jedną organiczną i harmonijną całość, uzmacnia intensywność nauki i potęguje jej moc kształcącą.

Niestety, w programach ministerjalnych nie widzimy ani śladu, żeby autorowie ich posiadali jakieś zrozumienie dla tej kwestji bądź co bądź pierwszorzędnej. Przy sposobności tu i ówdzie podkreślałem już rżące pod tym względem niedomagania. Obecnie, żeby sprawę tę dokładniej oświetlić, przytoczę jeszcze jeden przykład. Kiedy chcemy dać młodzieży pojęcie horyzontu i nauczyć ją orjentowania na widnokręgu, to przypuszczamy, że już poznała właściwości koła, jego obwód i powierchnię, że wie, co to jest łuk i umie mierzyć odległość dwóch punktów na łuku. Jeżeli przypadkiem wiadomości tych młodziej nie posiada, to cała nauka o horyzoncie jest niczem innym jak prostą grą wyrazów bez wartości i znaczenia. Empiryczne jej traktowanie staje się w takim razie pozorem i uludą, gdyż niema na czeim oprzeć i ustalić właściwej jej treści.

Skutkiem tego nauka ta, w geografji początkowej tak ważna, nie może wówczas stać się silnym i trwałym fundamentem pod budowę dalszych i wyższych pojęć geograficznych. Żeby wybrnąć z tak nie milego położenia, pozostaje nauczycielowi jako jedyne wyjście, udzielić wychowankom na lekcji geografji tych wiadomości, jakie właściwie powinni byli wynieść z osobnej nauki matematyki. Ponieważ wiadomości tych nauczyciel geografji nie może traktować z taką systematycznością i dokładnością, jak się to czyni na lekcjach matematyki — bo wtedy rzecz uboczna stałaby się główną i nauka geografji przemieniła by się w naukę matematyki — przeto wytwarza się w tym wypadku sytuacja pod względem dydaktycznym wprost anormalna. Zaznajamiamy wprawdzie młodzież z potrzebnymi jej wia-

domościami matematycznymi, ale nie pozostawiamy jej dosyć czasu i nie dajemy jej sposobności na opanowanie i ugruntowanie wiadomości tych w pamięci. Zanim młodzież zdołała się w nich zorientować i zanim potrafi je sobie należycie przyswoić, a już żądamy od niej, aby umiała je stosować do nowych wyobrażeń i pojęć geograficznych. Przechodzi to naturalnie jej siły umysłowe. Zamiast tedy przez zakładanie silnych podwalin naukowych ułatwiać jej samodzielną pracę myślową, a tem samem racjonalnie rozwijać jej zdolności intelektualne, w gruncie rzeczy piętzymy przed nią coraz większe trudności i przeszkody, których przewyciężyć faktycznie nie jest w możności. Z powodu więc niestosownie ułożonego programu naukowego zniewalamy uczniów do mechanicznego nabywania wiadomości i przez to oddziaływujemy na rozwój ich umysłowy niekorzystnie a nawet zabójczo. Ten to właśnie porządek nauczania, zasadniczo mylny i anormalny, wprowadza do szkoły polskiej ministerjalna „Sekcja szkolnictwa średniego“. Naukę o horyzoncie przeznaczono na kl. I, a naukę o kole dopiero na koniec kl. II¹⁾. To jest tylko jedna z tych nieprawidłowości, z jakich skonstruowano cały program geografji.

Logiczne rozłożenie materiału naukowego, ściśle przystosowanie go do zdolności intelektualnych młodzieży i koncentracja nauki — to trzy główne i najważniejsze, a zarazem i najtrudniejsze warunki każdego programu szkolnego. Bez należytego przygotowania naukowego i fachowego, oraz bez dostatecznego zasobu doświadczenia pedagogicznego niema mowy, aby warunkom tym można podołać. O ministerjalnym programie geografji dla „gimnazjum niższego“, można to jedno powiedzieć, że autorowie jego wymaganiom powyższym absolutnie nie sprościli, do zadania, jakiego się podjęli, zupełnie nie dorośli. Beznadziejny ich dyletantyzm i zdumiewająca lekkomyślność dopięły tego, że zamiast programu otrzymaliśmy kupę gruzów naukowych, pomieszanych z materiałem budowlanym. Rumowisko to podzielono na trzy części i oznaczono napisami: klasa I, II i III.

Jeżeli wspominałem o materiale budowlanym, to dlatego, że w programie ministerjalnym są także rzeczy dobre i trafne, zwłaszcza w rozdziale o „przyswajaniu materiału“. „W nauczaniu geografji — czytamy tam — więcej może niż w nauczaniu innych przedmiotów — groźne są niebezpieczeństwa 1) werbalizmu, 2) niepoprawności lub nawet wprost fałszywości wyobrażeń, 3) prostackiego, płytkiego załatwiania się z rzeczami trudnymi i zawiłymi“ (str. 62). Oczywiście przestrogi te każdy pedagog uznać musi za słuszne. A tak samo bez zastrzeżeń przyjąć trzeba postulat, że przyswajanie powinno się odbywać bez pośpiechu i stopniowo i opierać się na podstawie empirycznej, albo że „przyswajanie wiedzy geograficznej na podstawie schematów graficznych (czytanie map) powinno być rzetelne“ (str. 67). Wszystko to rzeczy piękne i rozumne, ale dodać przytem należy, że nie są nowe. Owszem, zasady znane są oddawna w dydaktyce geografji. O ile gdzie nie wprowadzono ich w życie, to jedynie z tej przyczyny, że brakło do tego zapewne nieodzownych warunków,

¹⁾ Program matematyki str. 22.

a temi są: 1) nauczyciel uzdatniony zarówno pod względem naukowym jak i fachowym, 2) zasób niezbędnych środków (pomocy) naukowych, 3) starannie obmyślany i stosownie nakreślony program naukowy, 4) dostateczny wymiar czasu na przyswojenie materiału. Dwa pierwsze warunki uzależnione są od różnych czynników; to też na urzeczywistnienie ich będziemy musieli czekać może lat dziesiątki. Natomiast dwa ostatnie należą wyłącznie do zakresu władzy i kompetencji samego Ministerstwa, i dlatego spodziewaliśmy się, że otrzymamy program urzędowy, który przynajmniej w znacznej mierze spełni nasze nadzieje i oczekiwania. Tymczasem ogłoszono rzecz, gdzie panuje kompletny rozdzwiek i głęboka przepaść między zasadami teoretycznymi a przygotowaniem gruntu celem praktycznym ich zastosowania. Cel nauki geografji na podstawie „Programu“ jest zupełnie niejasny i zagmatwany. Nawet tam, gdzie specjalnie jest mowa o celu nauki (str. 61), znajdziemy zamiast celu jasno wytkniętego i sformułowanego właściwie tylko prostą, nazwykleszą grę wyrazów. Czytamy tam naprzykład między innymi rzecz taką: „geografja ludzka w ciągłym związku z geografją fizyczną, której zakres i pogłębienie stosować się ma do zakresu i pogłębienia przyswajanych przez uczniów przedmiotów przyrodniczych“ (str. 61). Weźmy do ręki program geografji i przyrodoznawstwa i porównajmy je ze sobą! Gdybyśmy — dajmy na to — faktycznie chcieli zakres i pogłębienie geografji klasy II (str. 60) przystosować do zakresu i pogłębienia przyrodoznawstwa tejże klasy (str. 2); w takim razie musielibyśmy kulistość ziemi i jej ruch wirowy pogłębić na „ptakach rozsiwających owoce“, a ruch postępowy ziemi na roślinach wiatropylnych, bylinach wiosennych lub na czemś podobnem. Jak widzimy z tego program geografji nie jest pozbawiony pewnych momentów, które nie nadają się do poważnej pracy ministerjalnej. Cel nauki geografji wynika z istoty i właściwości tej dziedziny wiedzy i żadną miarą nie może się opierać na bujnej wyobraźni jakiegos przyrodnika i na jego obfitej frazeologii.

Rzuciny jeszcze raz okiem na całość programu i zdajmy sobie krótko z niego sprawę!

Systematyczna nauka podstawowych pojęć geograficznych zaczyna się za wcześnie. Wewnętrzna konstrukcja programu najzupełniej błędna, nie tworzy całości, nie daje rzetelnych i solidnych podstaw pod budowę nauki w klasach wyższych, ani też nie utożsamia się co do celu i zadań z programem odpowiednich klas szkoły powszechnej. Na zewnątrz brak jakiegokolwiek połączenia z materiałem pokrewnych przedmiotów. W szczegółach mnóstwo najrozmaitszych niewłaściwości. Rzeczy stare niezrozumiane, nieprzetrawione lub nieopanowane do tego stopnia, by mogły być stosownie zrealizowane. To też trafne myśli i zdania, jakie tu i ówdzie spotykamy, nie pozostają w związku z osnową programu. Rzeczy zaś nowe są wprost straszne, horrendalne. „Prostackie, płytkie — że użyjemy własnych wyrazów programu — załatwianie się z rzeczami trudnemi i zawitemi“.

Istotnym powodem tak wadliwie i niestosownie ułożonego programu jest słabe, dorywcze i nienależyte przygotowanie ze strony autorów. Stąd to liczne błędy zasadnicze, stąd dziwaczne pomysły,

stać niezadana praca kompilacyjna. Elaborat ten, dokonany — jak wnosić wypada z całego jego tenoru — przez jednostki nieukwalifikowane do porządnego nauczania, przybrał skutkiem tego właściwe sobie cechy. Zamiast myśli jasnych, zamiast logicznego i ścisłego powiązania części i szczegółów w całość, widzimy beładną i chaotyczną łataninę i partactwo. Zamiast zdrowych i racjonalnych sposobów dydaktycznych program wprowadza do nauki i uświęca najgrubszy werbalizm, maskowany metodami blichtru i szychu pedagogicznego, metodami niebezpiecznymi, co niewątpliwym ich rezultatem będzie zakorzenie się błędów i nieuctwa w szkole polskiej. Z systemem tym trzeba stanowczo zerwać, a przystąpić do opracowania programu jasno nakreślonego i jednolitego dla całej szkoły średniej, programu, którego by nić przewodnia snuła się nieprzerwanie od klasy pierwszej do ósmej.

Jeżeli „Sekcja szkolnictwa średniego“ darzyć nas będzie nadal tego rodzaju produktami kultury nauczania, jak program geografii, jeżeli Ministerstwo oświaty będzie w dalszym ciągu produktem tym udzielało tak łatwo swego placet i przyjmowało je za swoją własność, to w przyszłości nie będziemy mieli chyba nic innego do czynienia, tylko wypleniać wszystkie te błędy i herezje, wszystkie niewłaściwości i absurda, jakie tak lekkomyślnie i nieopatrznie zaszczenia się obecnie na nowej i niedość jeszcze uprawnej glebie szkolnej.

Kiedy pod koniec r. 1919 przedłożyłem powyższe uwagi na posiedzeniu krakowskiej Komisji referentów, podniósł się głos w obronie programu ministerjalnego. Ocena ujemna cudzej pracy nie należy wcale do przyjemności. Po też, słysząc słowa pochlebne, ucieszyłem się szczerze i natężyłem uwagę, aby ułyszeć dowody, jakie będą towarzyszyły wyrazom uznania. Przytoczono cztery argumenty. Program geografii: 1) robi dobre wrażenie, 2) oparty jest na najnowszych programach zagranicznych, przedewszystkiem państw zachodnich, 3) jest programem maksymalnym, z którego nauczyciel może wybrać, co uważa za stosowne, 4) jest lepszy od dotychczasowego.

Rozważmy każdy z tych argumentów z osobna.

1) Że program ministerjalny może na zewnątrz dodatnio się przedstawić, nie przeczę. Jest napisany wcale efektownie. Jednakże trzeba pamiętać, że wrażenie bywa zazwyczaj zmienne. Ta sama rzecz, przeczytana drugi i trzeci raz, może wywołać nastrój wręcz przeciwny. To też przy ocenie programu wrażenie stanowi zbyt kruchą podstawę i dlatego nie możemy go uważać za dostateczne kryterjum, ale musimy sięgnąć w istotę rzeczy, wziąć pod uwagę treść samą i oprzeć się na faktach.

2) Czy i o ile program ministerjalny jest zbudowany na programach zachodnich, nie mogę stwierdzić, nie mając pod ręką tych ostatnich. Ośmielę się atoli w tym wypadku wyrazić przypuszczenie, że tyle naraz i tak zasadniczych błędów, jakie mamy w omawianym programie geografii, trudno chyba znaleźć w jakimkolwiek programie na świecie. Samo zresztą uznawanie a priori za dobre wszystkiego, co obce lub na obcą pomyslane modłę, nie wydaje mi się słusznem. Wszak my Polacy jesteśmy tak samo obdarzeni rozumem i zdolnością do wydawania sądu, jak każdy inny naród cywilizowany na kuli

ziemskiej. Niema przeto najmniejszego powodu, abyśmy się wyrzekli krytyki rzeczy zagranicznych. Przy ocenie programu naukowego miarodajnym dla nas powinno być nie to, że jest opracowany na wzór francuski, angielski lub amerykański, ale jedynie i wyłącznie powinny nas obowiązywać następujące kryteria: 1) czy materiał naukowy złożony jest logicznie, 2) czy dostosowany jest do zdolności intelektualnych młodzieży i do jej właściwości psychicznych, 3) czy dokonano w programie koncentracji nauki, 4) czy wymiar czasu, przeznaczony na naukę, dostosowany jest do zakresu materiału. O ile program zadość czyni tym warunkom, uznać go musimy za racjonalny i prowadzący do celu, chociażby był nakreślony przez Chinczyków. Przeciwnie, jeżeli wymaganiom tym nie odpowiada, to może być francuskim, angielskim lub nawet amerykańskim, a przecież mimo to niepodobna będzie uważać go za trafny i uzasadniony. Program ministerjalny nie uwzględni żadnego z wymienionych czterech warunków zasadniczych i dlatego w znacznej części jest przeżytkiem i pomysłem poronionym.

Co do powoływania się na wzory obce, cudzoziemskie, należy zachować pewną ostrożność i wstrzeźliwość. Nie wszystko bowiem, co gdzieindziej jest dobre i właściwe, musi być również i dla nas korzystne i pożądane. Zazaczyłem już poprzednio, że na przykład program, który nadaje się bardzo dobrze do szkół angielskich lub amerykańskich, przeniesiony niewolniczo na teren polski, w okółek innych warunków życia, okazuje się zupełnie niestosowny i wadliwy. Si duo faciunt idem, non est idem.

3) Co się tyczy maksymalizmu programowego, to zauważyć należy, że pojęcie to pozostaje w sprzeczności z pojęciem programu szkolnego. Zaletą bowiem i wartością tego drugiego polega właśnie na ścisłym dostosowaniu materiału naukowego do pojemności umysłowej młodzieży i do wymiaru czasu, przeznaczanego na naukę. Przytem program taki powinien mieć na celu jednolite i systematyczne postępowanie w szkołach całego kraju. Natomiast program maksymalny, pozwalający na dowolność czy to w doborze materiału naukowego czy to w porządku udzielania wiadomości poszczególnych, pociąga za sobą dorywczość i nierównomierność w nauczaniu, ewentualnie przeciążenie uczniów nauką. Skutkiem tego i owocności pracy nauczycielskiej staje się wówczas tak w jednym jak i w drugim wypadku wielce problematyczną. Sytuacja ta przedstawi się nam w znacznie gorszym świetle, jeśli weźmiemy pod uwagę program maksymalny, pełen błędów i niewłaściwości, jakim jest niezaprzeczenie program ministerjalny. W takim razie trzeba sobie zadać pytanie, czy nie byłoby lepiej pozostawić szkołę bez programu, aniżeli narzucać jej program tego rodzaju. W pierwszym bowiem wypadku nauczyciel może przynajmniej kierować się zdrowszym rozsądkiem i przy dobrej woli, autokrytyce i pracy nad sobą potrafi wkońcu dojść do opanowania właściwych metod dydaktycznych. Natomiast w wypadku drugim nauczyciel, oparty na programie, zahypnotyzowany wysokim autorytetem i powodowany jego imperatywami, nie tylko może, ale bardzo często musi zużytkować najgorsze strony tegoż programu, który od początku do końca stanowi jedną anomalję. Niebezpieczeń-

stwo jest tem większe, że obecnie przeważna część nauczycielstwa nie posiada wymaganego uzdatnienia ani naukowego ani fachowego. Z tego powodu błędy, zawarte w programie geografji, trafiają na grunt podatny i bezwątpienia wyrządzą szkody naszej kulturze nauczania. Ze względu zatem na przyszłość szkolnictwa polskiego było wielkiem ryzykiem ogłaszać pod egidą Ministerstwa program maksymalny tak nieszcześnie pomyślny.

4) Jeżeli się mówi, że ministerjalny program geografji jest lepszy od dotychczasowego, to musimy zapytać, co właściwie mamy rozumieć przez program „dotychczasowy”. O ile mamy na myśli program nauki geografji w b. zaborze austriackim, to musimy odróżnić urzędowy, obowiązujący program austriacki, wydany w języku niemieckim a odznaczający się zarówno zaletami jak i wielu wadami, od tego, jaki przyjął się i utarł na gruncie b. Galicji. Ten drugi jest programem zwyczajowym, ograniczającym się prawie wyłącznie do podręczników szkolnych. Dodanie strony programu austriackiego w praktyce u nas zapoznano, a przyjęto ujemne, i niektóre z nich nawet spotęgowano. Porównywując tedy nowy program polskiego Ministerstwa oświaty z programem „dotychczasowym”, trzeba koniecznie i wyraźnie zaznaczyć, o który z tych dwóch programów „dotychczasowych” chodzi, a zarazem wyszczególnić fakta konkretne, na podstawie których mamy oprzeć swój sąd o większej lub mniejszej wartości zestawionych ze sobą programów. W przeciwnym razie twierdzenie, że ten lub tamten program jest lepszy, bez należytego uzasadnienia rzeczowego, jest twierdzeniem gołosłownem i jako takie bezwartościowem.

Porównanie ministerjalnego programu geografji z programem austriackim jest obecnie nieco utrudnione przez to, że pierwszy obejmuje trzy klasy „gimnazjum niższego”, drugi zaś cztery. Trzeba zatem cierpliwie poczekać, aż Ministerstwo ogłosi także program i na resztę klas gimnazjalnych, a wtedy rzut oka na całość ułatwi nam w znacznej mierze wydanie sądu pewnego i stanowczego.

B. Sławomirski.

Kronika pedagogiczna.

Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela. 1. Czy nauczyciel zauważył u siebie duży zakres uwagi i zdolność rozdzielania uwagi np. wobec konieczności jednoczesnego kontrolowania zachowania się klasy i śledzenia przebiegu własnej lekcji, zwłaszcza wówczas, gdy lekcja jest zasadniczem, metodycznem ujęciem jakiegoś ważnego zagadnienia. Czy takie rozdzielenie uwagi przychodzi nauczycielowi z łatwością, czy też jest dla niego rzeczą trudną i męczącą.

2. Czy nauczyciel posiada pamięć wzruszeń i przeżyć, czy pamięta dobrze przeżycia z własnego dzieciństwa. Czy kiedykolwiek stwierdził, że obecność lub brak tej cechy psychicznej ułatwia mu lub utrudnia pracę nauczycielską. (Pożądane przykłady takich wspomnień).

3. Czy nauczyciel mógłby stwierdzić u siebie jakiś wyraźny typ wyobrażeń i wyobrażeń: czy myśleniu jego towarzyszą obrazy, innymi słowy, czy posiada t. zw. żywą wyobraźnię, czy też myśli raczej za pomocą wyrazów, posługując się przeważnie pojęciami; czy zatem: myślenie jego jest bardziej konkretne, czy bardziej abstrakcyjne. Czy obecność lub nieobecność żywej wyobraźni nauczyciel uważa za pożądaną ewentualnie zbędną, cechę z punktu widzenia powodzenia w jego pracy.

4. Czy nauczyciel z upodobań swych, z zainteresowań i temperamentu zaliczył się do typu intelektualnego, znajdującego najwyższe zadowolenie w pracy umysłowej, naukowej, czy do typu aktywnego, którego pociąga głównie dziedzina życia społecznego, pracy organizacyjnej, zrzeszeniowej. (Może do typu uczuciowego?) Czy uważa, że typ, do którego się zalicza, jest sprzyjający dla pracy nauczycielskiej, czy też przeciwnie.

5. Czy nauczyciel z przekonań swych jest ściśle związany z jakąś określoną doktryną filozoficzną, religijną, lub społeczno-polityczną. Czy poglądy swoje uważa za sprawę osobistą, czy też dąży do tego, żeby one szerzej przeniknęły. Czy stanowisko swoje w tej kwestji uważa za sprzyjające powołaniu nauczycielskiemu, czy też niepożądane dla jego pracy i zawodu.

6. Czy nauczyciel posiada łatwość i szybkość decyzji wobec wydarzeń życia szkolnego, czy też decyzja przychodzi mu z trudnością. Czy cechę, którą u siebie zauważył, uważa za sprzyjającą jego pracy, czy też za obojętną lub niepożądaną.

7. Jakie cechy umysłowości, uczuciowości i woli, które nauczyciel u siebie zauważył, są zdaniem jego najbardziej sprzyjające jego pracy, jakie zaś utrudniają mu pracę.

8. Czy nauczyciel posiada łatwość odczucia ze sposobu wyrażania się dziecka, czy mowa dziecka jest odzwierciedleniem dokładnego zrozumienia; innymi słowy: czy odróżnia nieznaczność wyrażenia od niejasności pojęć.

9. Czy nauczyciel wybrał zawód nauczycielski z poczucia t. zw. „powołania”, czy dla jakichkolwiek innych względów. Co mianowicie pociągało nauczyciela do tego zawodu.

10. Czy nauczyciel znajduje zadowolenie w swej pracy i co w tej pracy daje mu największe zadowolenie (nauczanie, wychowanie itp.).

Gromadzeniem materiałów, dotyczących tak doniosłej sprawy, jak psychologia nauczyciela w celach czysto naukowych zajmuje się z upoważnienia Ministerstwa Ośw. p. Dr M. Lipska-Librachowa. Wypełnione ankiety, imienne lub bezimienne, należy odsyłać pod adresem „Państwowe Seminarjum naucz. im. E. Orzeszkowej”, Nowolipki 11, Warszawa.

III. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem urządzony staraniem Związku P. N. S. P., subwencionowany przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Czas trwania. W czasie tegorocznych ferij odbędzie się 5-tygodniowy Wakacyjny Kurs Uniw., począwszy od 26 lipca do 28 sierpnia włącznie.

Wykłady odbywać się będą codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel, oraz dni, przeznaczonych na wycieczki naukowe, w godz. między 9 a 1 w sali „Sokoła” (Rynek).

Warunki przyjęcia. Uczestnikami kursu mogą być nauczyciele(ki) kwalifikowani. Zgłoszenia wraz z zadatkami w kwocie 200 marek na opłatę umieszczenia i administrację przyjmuje Sekretariat W. K. U. Adresować należy: Związek Pol. Naucz. Szkół Powszechnych, Kraków, Rynek 29.

Mieszkanie. Zarząd W. K. U. wynajął dla uczestników kursu Bursę szkoły przemysłu drzewnego w Zakopanem. Pewna ilość uczestników znajdzie też umieszczenie w budynku tamtejszej szkoły powszechnej. Należy przywieźć koc i poduszkę.

Aprovizacja. Zarząd Gł. Zw. P. N. S. P. zwrócił się do Ministerstwa Aprovizacji w sprawie dostarczenia najpotrzebniejszych artykułów żywnościowych i uzyskał przychylną odpowiedź. Pożądanym jest, by uczestnicy zabrali ze sobą nakrycie. Zarząd W. K. U. odniósł się też do Inspektoratu Stacji klimatycznej w sprawie zwolnienia uczestników kursu od taksy klimatycznej.

Informacje. Wszelkich wyjaśnień udziela Sekretariat W. K. U. (p. Roman Sowa) w Krakowie, Rynek 29, II. p. w godz. od 6—7 do 15 lipca, a od 16 lipca w Zakopanem, gdzie po informacje zgłaszać się należy do p. R. Sowy lub M. Wójtowa w godz. przedpołudniowych (10—12) w bursie szkoły przemysłu drzewnego (ul. Krupówki).

Program wykładów: Dział I. Filozofja—Psychologia—Pedagogika:

1. Prof. uniw. Dr Władysław Heinrich (Kraków): „Zagadnienia etyki a szkolnictwo” (6 godz.);
2. Dr Marjan Odrzywolski (Radom): „Z filozofji wychowania” (6 godz.);
3. Docent uniw. Dr Stanisław Kot (Kraków): „Historja wychowania w Polsce na tle rozwoju pedagogiki powszechnej” (8 godz.);

4. Dr Marjan Odrzywolski (Radom): „Zagadnienia inteligencji“ (6 godz.);
5. Dr Henryk Rowid (Kraków): „Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej“ (8 godz.);
6. Helena Orszu-Radlińska (Warszawa): „Praca oświatowa pozaszkolna ze szczególnym uwzględnieniem bibliotekarstwa“ (8 godz.).

Dział II. Nauka o Polsce.

1. Prof. uniwersyteckiego. Dr Władysław Semkowicz (Kraków): „Rzut oka na dzieje ustroju Polski niepodległej“ (6 godz.);
 2. Prof. uniwersyteckiego. Dr Stanisław Kutrzeba (Kraków): „Zarys obecnego ustroju Polski w związku z rozwojem ustroju ziem Polski po rozbiorach“ (6 godz.);
 3. Prof. uniwersyteckiego. Dr A. Peretiatkiewicz (Poznań): „Państwo współczesne i konstytucja polska“ (5 godz.);
 4. Prof. Antoni Sujkowski (Warszawa): „Całość ziem polskich i granice Polski“ (8 godz.);
 5. Prof. uniwersyteckiego. Dr Ludomir Sawicki (Kraków): „Krajobraz podhalański“ (4 g.);
 6. Prof. Konstanty Stecki (Zakopane): „Z ekologii i geografii roślin“ (6 g.).
- Podany program nie jest jeszcze zupełny, ponieważ niektórzy z zaproszonych prelegentów nie nadesłali dotąd ostatecznej odpowiedzi.

Projektowane są nadto wykłady dyr. Dr E. Niezabitowskiego (Fauna tatrzańska), Prof. Jul. Zborowskiego (Z dziedziny Kultury Podhala), Prof. Wł. Skoczyłasa (O sztuce ludowej na Podhalu) i Prof. Dr Goetla W. (O powstaniu Tatr). Z wykładami połączone będą wycieczki naukowe w Tatry i Pieniny, konferencje pedagogiczne i dyskusje oraz samodzielne prace uczestników.

Wpisy na W. K. U. w Zakopanem trwać będą do 30 czerwca. Pierwszeństwo mają nauczyciele(ki) z kilkuletnią pracą w szkolnictwie. Liczba uczestników ograniczona).

Pedagogium w Krakowie. Od roku szkolnego 1918/19 istnieją w Krakowie bezpłatne kursy pedagogiczne, kształcące nauczycieli(ki) szkół powszechnych. Kursy te utrzymuje Ministerjum W. R. i O. P., które mianuje specjalną komisję egzaminacyjną, złożoną z członków grona profesorskiego kursów. Po skończeniu studiów, otrzymują uczniowie świadectwo rządowe, uprawniające do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkole powszechnej. W przyszłości kursy pedagogiczne mają być przekształcone na państwowe pedagogium, do którego przyjmowaną będzie młodzież z wykształceniem średnim. Zadaniem pedagogium jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Program nauki obejmuje: psychologję dziecka, pedagogikę i dydaktykę doświadczalną, historję wychowania i szkolnictwa, metodykę specjalną przedmiotów nauki w szkole powszechnej, higienę szkolną, rysunki, modelowanie i roboty ręczne, muzykę, gry i zabawy gimnastyczne. Oprócz wiedzy teoretycznej z pedagogiki przechodzą uczniowie kurs praktyczny. W roku szkolnym 1920/21 urządzone będzie dwuletnie studjum pedagogiczne dla młodzieży z VI. klasą szkoły średniej i roczne dla maturzystów(tek) szkół średnich. Na kurs dwuletni będą też przyjmowane uczenie z VI. klasą wydziałową żeńską, które w roku 1920 ukończą 17 rok życia. Na kurs roczny zaś będą przyjmowani w tym roku uczniowie z VII. klasą szkoły średniej, o ile mają skończony 18 rok życia. W razie zgłoszenia się większej liczby abiturjentów i słuchaczy Uniwersytetu, utworzony będzie dla nich osobny oddział. Uczniowie niezamożni mogą otrzymać stypendjum z funduszu Ministerstwa oświaty. Nauka w nowym roku szkolnym rozpocznie się we wrześniu 1920. Podania o przyjęcie, zaopatrzone w metrykę, świadectwo zdrowia stwierdzające fizyczne uzdolnienie do zawodu nauczycielskiego, ostatecznie świadectwo szkolne i krótki życiorys (curriculum vitae) wnosić należy do Dyrekcji kursów pedagogicznych w Krakowie, ul. św. Marka 34 do dnia 30 lipca br.

W ubiegłym roku wykształcili kursy pedagogiczne przeszło 51 nauczycieli(lek). W tym roku odbył się egzamin dojrzałości na kursach pedagogicznych w Krakowie w dniach od 10—21 czerwca br. pod przewodnictwem delegata Ministerstwa W. R. i O. P. Pana Konrada Chmielewskiego. Na 61 kandydatów(tek) otrzymało świadectwo nauczycielskie do szkół powszechnych 53, a mianowicie: Pp. Bastówna K., Becherówna J., Bidziński T., Bieszczad Bronisław, Bochnig J., Chmielówna M., Czyżówna M., Francówna K., Gancarzówna N., Gawrońska Z., Górniewiczówna W., Groblerówna St., Hyzińska M., Jamrozówna M., Jasiński J., Jaros P., Kapecówna A., Kirchmayerówna M., Kolpak J., Kondratowiczówna A., Kontówna E., Kowalska M., Krysa Wł., Kublin Fr., Kusmierzówna H., Mendy-

kowa F., Niegoszówna K., Nowak W., Nyczówna O., Padawerówna M., Pankiewiczówna T., Pawlusówna M., Pieczarówna J., Początkówna O., Radziejowska Fr., Rajtarówna W., Rombek Br., Rzeźnikówna L., Sawicka M., Słaboń A., Suchecka Z., Szczerba K., Tomanówna St., Ulakówna J., Wałachówna J., Waškowska M., Weinerowa z Ciencialów W., Wnterówna M., Wodzińska A., Wyjadłowski J., Zarembianka J., Zgodzińska W., Żurakówna M.

Do Dyrekcji kursów pedagogicznych zwrócił się pismem z 8 czerwca 1920 Nr 5243 Państwowy Urząd Pośrednictwa Pracy (Min. Pracy i Op. Sp.) w Warszawie, Pl. Warecki 8, z prośbą o skierowanie także ofert abiturjentów kursów wraz z odpisami świadectw maturalnych, albowiem potrzeba kilkuset nauczycieli szkół powszechnych w b Kongresówce i na Kresy. Również Wydział szkolny okręgu wileńskiego zawiadamia pismem z 22 czerwca 1920 Nr 280 Dyrekcję Kursów pedagogicznych, że w przyszłym roku szkolnym otwiera bardzo wiele nowych szkół powszechnych, aby „choć częściowo zadość uczynić palącym potrzebom ludności, garnącej się do oświaty”. Wydział szkolny w Wilnie zaangażowałby chętnie nauczycieli(iki), posiadających kwalifikację.

Państwowe kursy seminaryjne-nauczycielskie. Ze względu na wielki brak sił nauczycielskich, którego istniejące seminarja w normalnych warunkach usunąć nie zdołają, uznaje Departament W. R. i O. P. konieczną potrzebę wykształcenia większej liczby sił nauczycielskich w skróconych kursach seminaryjnych i postanowił urządzenie następujących kursów:

1. rocznego kursu sem. dla zdolniejszych kandydatów i kandydatek, posiadających lepsze przygotowanie z szkół średnich, lub ukończonej szkoły obywatelskiej wzgl. odpowiednie przygotowanie prywatne,

2. Dwuletniego kursu dla kandydatów i kandydatek z mniejszem przygotowaniem, posiadających jednakże gruntowną znajomość języka polskiego i dostateczne wiadomości z matematyki.

Powyższe kursy urządzone zostaną w krótkim czasie w Poznaniu i w większych miastach województwa Poznańskiego i Pomorskiego. Przyjęcie na kurs uzależnia się od złożenia egzaminu wstępnego.

Nauka w kursach jest bezpłatna, a niezamożni, pilni uczniowie i uczenice mogą przy dobrem zachowaniu otrzymać stypendjum państwowe. Po ukończonym kursie składac będą kandydaci i kandydatki przed urzędową komisją egzaminacyjną egzamin dojrzałości na nauczycieli wzgl. nauczycielki szkół powszechnych.

Dругi Państwowy Kurs Wychowania Fizycznego. Otwarcie Kursu nastąpiło w gmachu Uniwersytetu Warszawskiego. Słowo wstępne wygłosili: Naczelnik wydziału higieny szkolnej dr med. St. Kopeczyński i dyrektor Kursu dr Wl. Światopełk-Zawadzki, następnie prof. dr F. Czubalski wypowiedział lekcję na temat „Podstawy biologji”. Kurs będzie dwusemestralny. Semestr I-szy do 1-go sierpnia r. b. Semestr II-gi od 1-go września do końca roku.

Kurs korzysta z pomocy naukowych uniwersytetu: pracownia fizjologiczna, anatomiczna, higieniczna i t. p. Zajęcia praktyczne codziennie w godzinach wieczornych. Sluchaczy zapisało się 75.

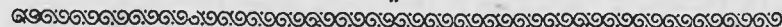


TREŚĆ Nru 5—6:

Henryk Rowid: Szkoła pracy w Związku z rozwojem kultury i cywilizacji. III. — *Józef Kretz-Mirski:* Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej. — *B. Stawomirski:* Błędne założenia naukowe w Ministerjalnym programie geografji. (Dokończenie). — Kronika pedagogiczna.



| | | | |
|---------------------|-------|--|--|
| Prenumerata: | | | Zeszyt Nr 4 kosztuje 6 Mk |
| Roczna | 30 Mk | | Nabyć można w Związku Polsk. Naucz. |
| Półroczna | 15 „ | | Szk. Powsz. Kraków, Rynek gł. 29, II. p. |



Redaktor: **Dr Henryk Rowld.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.