

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
 W WYCHOWANIU i NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
 ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

Naczelną Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. ORŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

Treść: Metoda. Ja wiem, że nic nie wiem. Poznaj samego siebie. Selekcja, obserwacja pośrednia zjawisk społecznych, dialog, heureka, brak definicji pojęcia, tok indukcyjny.

I. Metoda.

Nie możemy się wyzbyć wrażenia, pisze H. Maier, że Sokrates jest tej miary wielkim człowiekiem, który żył nie tylko dla swego narodu, nie tylko dla wieków całych, lecz którego wartość i znaczenie będzie istnieć tak długo, jak długo istnieć będzie ludzkość. A jednakowoż postać historycznego Sokratesa jest dla nas otwartym problemem, jest zagadnieniem, którego rozwiązanie zdaje się być beznadziejne. Jeżeli chcemy być szczerzy, to musimy przyznać, że wobec tej wielkiej zagadki, wobec niezmiernego historycznego wpływu Sokratesa, wobec wszechświatowej wielkości tego cudownego człowieka stoimy dziś więcej bezradni, niż kiedykolwiekbądź. Nie bacząc na niezmierną literaturę o Sokratesie, nie możemy powiedzieć, kim był Sokrates. Był to filozof? moralista? metafizyk? sceptyk? a może był to reformator? prorok? filozof popularny? pedagog? ¹⁾ Nie wiemy.

Przyczynę tego smutnego stanu wiedzy o Sokratesie widzi się zazwyczaj w tem, że Sokrates nie pozostawił po sobie żadnych dzieł naukowych, ponieważ nic nie pisał. Posiadamy o nim dzieła wychowanków jego, Ksenofonta i Platona.

¹⁾ Heinrich Maier: „Sokrates, sein Werk und seine geschichtliche Stellung“ Tübingen 1913. Podobny stan wiedzy o Sokratesie stwierdza również B. Daniec: „Sokrates w świetle starożytnej i nowoczesnej nauki“ — „Przegląd Filozoficzny“ r. 1928, zes. 3.

Lecz Ksenofontowi zarzuca krytyka naukowa, że nie zawsze dokładnie, do głębi rozumiał Sokratesa, a Platon przypisał Sokratesowi również swoje własne myśli. Nie wiemy, co Sokratesowi przypisać uczniom Sokratesa, a co Sokratesowi. Nikt z autorów, jak mówi Döring, którzy pisali prace o Sokratesie, nie odnalazł obiektywnej metody, zapomocą której można by ustalić to, co w dziełach Ksenofonta i Platona niezaprzeczenie należy do Sokratesa. ¹⁾ Chodzi więc o to, aby taką obiektywną metodę odnaleźć. Proponuję metodę następującą.

1) Na podstawie źródeł możemy ustalić, że Sokrates był nauczycielem a raczej wychowawcą młodzieży, a jednocześnie głosił, że wie, że nic nie wie i że inni Ateńczycy również nic nie wiedzą, jakkolwiek myślą, że coś wiedzą. Jeżeli wychowawca twierdzi, że ani on, ani wogóle nikt nie wie, co jest dobre a co jest złe, to aby wychowanie było możliwe, musi wiedzieć wychowanek. Wychowywać możemy albo od zewnątrz, albo od wewnątrz. Od zewnątrz wychowuje szkoła tradycyjna. Jak wykazuje sama nazwa tej szkoły, narzuca się tutaj młodzieży tradycję, a więc tradycyjny sposób myślenia i postępowania. Wychowawca tutaj wie, jak należy myśleć i postępować, aby żyć w zgodzie z tradycją, wychowanek tego nie wie, stąd konieczność wychowania, które powstaje z wiedzy nauczyciela i z niewiedzy wychowanka.

Całkiem odmiennie przedstawia się sprawa, kiedy wychowawca ma świadomość swojej niewiedzy oraz niewiedzy starszego pokolenia. Wychowywać w tym wypadku można tylko od wewnątrz. Dziecko, przychodząc na świat, przynosi w duszy swojej zawiązki wyobrażeń i pojęć, które mu są niezbędne, aby żyć w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Wychowanie tutaj musi stać się z konieczności, wyrażając się słowami Trentowskiego, umiejętnością, wiodącą bustwo młode w człowieku do dojrzałości, ze snu do jawu, z krain wątplych nadzieji czyli możliwości do krain rzeczywistości... umiejętnością naszego ubóstwienia, naszej unji z Bogiem... skupienia w sobie całego człowieczeństwa lub jednym wyrazem, umiejętnością przewracającą człowieka z jego in potentia w jego in actu. ²⁾ Kiedy wychowawca wie, że nic nie wie, wtedy jedynym źródłem wiedzy jest dusza wychowanka, jedynym celem wychowania jest pobudzenie wychowanka do poznania samego siebie. Zrozumieć historycznego Sokratesa to znaczy przede wszystkim odkryć, zapomocą jakich metod wychowania, jakich zabiegów wychowawczych młodzieńiec pozna samego siebie, przetworzy się ze swego

¹⁾ A. Döring: „Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem“.

²⁾ St. Kot: „Historja wychowania“.

in potentia w swe in actu. Czyli, innymi słowami, zrozumieć Sokratesa to znaczy wyprowadzić system wychowawczy z tego jednego pojęcia, a mianowicie z pojęcia niewiedzy. Nie będzie to oczywiście system szkoły tradycyjnej lecz szkoły twórczej. Będzie to system wychowawczy, pokrewny tym systemom, które później propagowali Rousseau, Pestalozzi, Trentowski, Dewey.¹⁾ Już Schleiermacher pisał, że, aby odkryć historycznego Sokratesa, należy odpowiedzieć na pytanie, kim musiał być Sokrates, jeżeli osobistość jego spowodowała filozofję Platona? Wobec stanu źródła ten punkt widzenia jest słuszny. Pytanie jednakowoż, zdaniem mojem, należy ująć inaczej, a mianowicie: Kim musiał być Sokrates, jeżeli uważał, że zawód jego jest zawodem akuszerza, a co dziś nazwalibyśmy zawodem wychowawcy szkoły twórczej. Ten ostatni stosuje takie metody, zapomocą których wychowanek uświadamia sobie to, co tkwi w jego duszy, czyli poznaje samego siebie. Odkryć historycznego Sokratesa to znaczy odkryć metody szkoły twórczej.

2) Wychowawca zarówno szkoły tradycyjnej jak i szkoły twórczej musi być wzorem dla swych wychowanków. Ksenofont stale podkreśla, że Sokrates był wzorem dla swych wychowanków, a i na podstawie dzieł Platona możemy wnioskować, że o to chodziło Sokratesowi. Wychowawca szkoły tradycyjnej jest wzorem dla swych wychowanków, o ile postępowanie jego jest zgodne z tradycją. Wychowawca tej szkoły swoim postępowaniem wskazuje młodzieży, jak ta winna zachowywać się w tej czy innej sytuacji życiowej, aby być w zgodzie z tradycją. Odmiennie przedstawia się ta sprawa dla wychowawcy, który wie, że nic nie wie. Nie wiedząc, co jest dobre, a co jest złe, nie może swoim postępowaniem wskazywać młodzieży, jak ta winna postępować w życiu publicznem i prywatnem. Wychowawca szkoły tradycyjnej, będąc wzorem dla swych wychowanków, narzuca im zakrzepłe wzory postępowania obywatelskiego. Wychowawca szkoły twórczej nie uznaje tych zakrzepłych form. Na skutek przecież zdolności twórczych, które rozwija w młodzieży, postępowanie ludzkie musi ulegać ustawicznej i wiecznej zmianie, wyrażając coraz lepiej, coraz dokładniej istotę duszy człowieka. Stąd jedynym celem szkoły twórczej jest poznanie samego siebie. Wychowawca więc szkoły twórczej, chcąc być wzorem dla swych wychowanków, musi postępować zawsze i wszędzie tak, jak winien postępować człowiek, który dąży do poznania samego siebie. Metody, które stosuje ten wychowawca, oraz jego sposób życia muszą się nawzajem uzupełniać, wyjaśniać, zlewać harmonijnie. Odkryć więc historycznego Sokratesa to znaczy

¹⁾ H. Rowid: „Szkoła twórcza”. —

nietylko odpowiedzieć na pytanie, które metody musiał on stosować, lecz również, jaki musiał prowadzić sposób życia, jeżeli obrał sobie zawód wychowawcy. Sposób życia Sokratesa jest nam lepiej znany, niż jego metody wychowania, i dlatego może być dobrym sprawdzianem przy ustalaniu samych metod.

3) Powyżej opisana metoda, która usiłuje wyprowadzić system wychowawczy z niewiedzy, jest metodą pedagogiczną i psychologiczną. Istnieje jeszcze metoda socjologiczna i psychologiczna. Polega metoda ta na ogólnie w nauce przyjętem twierdzeniu, że wszelka praktyka szkolna musi wypływać z potrzeb społeczeństwa, wśród którego się odbywa. Szkoła nie istnieje w oderwaniu od społeczeństwa, lecz zawsze w związku z niem. W epoce Peryklesa Sokrates swobodnie nauczał. Perykles mu nie przeszkadzał, raczej popierał.¹⁾ Sokrates cieszył się wtedy powszechnym szacunkiem.²⁾ Odczuwał widocznie Perykles, jak również i ci, którzy z nim szli, że działalność pedagogiczna Sokratesa jest pożyteczna, odpowiada potrzebom społeczeństwa. Jakiż jest rys zasadniczy tej państwowości ateńskiej, w związku z którą rozwijał Sokrates swą działalność wychowawczą? Najlepiej chyba określił ten rys ówczesny historyk Tucydides, kiedy powiedział: Ateny według nazwy są demokracją, w rzeczywistości jedynowładztwem najlepszego obywatela. Perykles ostatecznie obalili arystokrację, ustalił rządy demokracji. Okazało się jednakowoż, że demokracja nie dorosła do zadania rządzenia państwem. Perykles z konieczności stał się rzeczywistością, demokracja nazwą, formą bez treści. Lecz nie może być trwałym ustrój, w którym forma polityczna nie odpowiada treści psychicznej obywateli. Po śmierci Peryklesa Ateny szybkim krokiem zbliżają się do upadku. Zadanie więc, które wtedy stało na ostrzu noża wobec państwowości ateńskiej, polegało na tem, aby demokracja przestała być nazwą i poczęła stawać się rzeczywistością. I to zadanie musiało być punktem wyjścia działalności pedagogicznej wychowawcy, który odczuwa rzeczywistość społeczną. Przenieśmy się myślą do Aten ówczesnych i spróbujmy odpowiedzieć sobie na pytanie, jak wychowywalibyśmy młodzież ateńską, aby demokracja poczęła stawać się rzeczywistością, aby potrafiła rzeczywiście realizować w życiu wolność i równość, które głosił Perykles. Odpowiedzieć na to pytanie, odczuć system wychowawczy Sokratesa jest dziś, może, łatwiej, niż kiedykolwiekmiądź: mamy bowiem ustrój polityczny, jakkolwiek odmienny, to jednakowoż w rysie zasadniczym podobny. System wychowawczy Sokratesa jest dziś tak samo aktualny, żywy, pełen najgłę-

¹⁾ Ksenofonta: Memor. I-2.

²⁾ Platona: „Obrona Sokratesa“ „Uczta“.

szej treści, jakim był niegdyś przed przeszło dwoma tysiącami lat! Odkryć historycznego Sokratesa — to znaczy odpowiedzieć na pytanie, jakim musiał być system wychowawczy, który powstał w Atenach w epoce Peryklesa? Jeżeli metoda nasza jest prawidłowa, to system wychowawczy, który powstałby jako odpowiedź na powyższe pytanie, musi całkowicie pokrywać się z systemem, który wyprowadzimy metodą pedagogiczną i psychologiczną z pojęcia niewiedzy.

4) Szybko biegnie, zmienia się życie polityczne i społeczne Aten w epoce, w której żył Sokrates. Upada demokracja, której przywódcą był Perykles. Następują rządy oligarchów, ale wkrótce upadają. Znowu dochodzi do władzy demokracja, lecz demokracja ta jest już usposobiona reakcyjnie. System wychowawczy, który powstał w epoce Peryklesa, obecnie, za rządów oligarchów i reakcyjnej demokracji, musiał stanąć w sprzeczności z poglądami, zamierzeniami ludzi, stojących u steru władzy. Rzeczywiście oligarchowie zabraniają Sokratesowi nauczać młodzież. Reakcyjnie usposobiona demokracja skazuje go na śmierć. Odkryć historycznego Sokratesa, to znaczy odpowiedzieć na pytanie, jaki to musiał być system wychowawczy, jeżeli oligarchja i reakcyjna demokracja bezwzględnie go zwalczają?

O ile drogą spekulacji umysłowej, odpowiadając na wyżej wskazane pytania, uda nam się skonstruować pewien system wychowawczy, to z wielkim prawdopodobieństwem możemy przypisać go historycznemu Sokratesowi. To prawdopodobieństwo stanie się tem więcej przekonujące, o ile wszystkie rozdziały naszego systemu, potrafimy uzasadnić, cytując odpowiednie miejsca ze źródeł.

II. Ja wiem, że nic nie wiem.

Chajrefon, będąc w Delfach, zapytał Pytji, czy istnieje człowiek mądrzejszy od Sokratesa. Pytja odpowiedziała, że najmądrzejszy jest Sokrates. Dowiedziawszy się o tem, Sokrates był wielce zdumiony, przecież on zawsze głosił, że nic nie wie. Zwrócił się wtedy Sokrates do ludzi, którzy w swoim mniemaniu oraz w mniemaniu ogółu uchodzili za mądrych i badał ich. Poszedł do polityków, poetów i rzemieślników. Okazało się, że tylko rzemieślnicy wiedzieli rzeczy, których Sokrates nie wiedział i tem byli mądrzejsi od niego. Rzemieślnicy posiadali dokładne pojęcia, ale tylko te, które odnosiły się do ich zawodu. Wszyscy inni nic nie wiedzieli, lecz myśleli, że coś wiedzą. A czy to nie jest głupota i to ta najpaskudniejsza, mówi Sokrates, myśleć, że się wie to, czego człowiek nie wie. Sokrates również nic nie wiedział i tem się tylko różnił od swoich współobywateli, że zdawał sobie dokładnie sprawę ze swojej niewiedzy.

Sokrates jest najmądrzejszy ponieważ zdaje sobie z tego sprawę.¹⁾ Pospolite mniemania ludzkie, zwykł był mówić Sokrates, — jak podaje Platon, to błaga wszystko i, jeżeli ktoś na nie dobrze nie zważa, nadzwyczaj łatwo wprowadzają człowieka w błąd. Szerokie koła ani mądrym człowieka nie robią, ani głupim, ot robią, co im się trafi... mówią, co im ślina na język przyniesie. Zgromadzenie ludowe wykazuje również niewiedzę i niemoc. Składa się z ogrodników, stolarzy, chłopów i kupców, których jedynym celem jest tanio kupić i drogo sprzedać.²⁾ Retor, który przekonywa i nakłania zgromadzenie ludowe, nie wie, co jest dobre, a co jest złe. Zgromadzenie także tego nie wie.³⁾ Jestem, mówi Sokrates o sobie w „Theaetecie“ mało biegły w mądrości, nie mogę pochwalić się żadnem odkryciem własnem, bóg nie pozwala mi, abym sam coś stworzył.

Oto rzeczywiście, zdawałoby się, tragiczna sytuacja wychowawcy, który ma głęboką świadomość swojej własnej niewiedzy oraz głupoty swoich współobywateli. Bo jakżeż wychowywać młodzież, jeżeli nikt nic nie wie?... Jeżeli szkoła istnieć może, to dlatego, że nauczyciele posiadają wiedzę, której uczniowie nie posiadają. Sokrates wiedzy nie posiadał, a jednakowoż nic innego nie robił, jak tylko nauczał. Na pytanie, dlaczego osobiście nie zajmuje się sprawami państwa, odpowiedział, że w większym stopniu przyjmuje bezpośredni udział w sprawach państwowych, przygotowując wielu dzielnych ludzi do tej pracy, niż, o ile zajmowałby się temi sprawami osobiście. Mówił zawsze, że sztuka rządzenia państwem jest najtrudniejsza, jest królową sztuk, jest najpiękniejszym celem dążności ludzkich. Wymaga od człowieka, który jej się chce oddać, największych wysiłków myśli i woli. Od młodzieńca, który dąży do tego, aby w przyszłości stanąć na czele państwa, wychowawca winien wymagać więcej, niż od innych.⁴⁾ Zabiegał o to, aby właśnie tacy młodzi ludzie stawiali się jego uczniami.⁵⁾ Alcybiades, jako uczeń Sokratesa, przygotowywał się do działalności politycznej. Rozpoczął raz pewnego dyskusję z samym Peryklosem na temat prawa. Okazało się, że jest bieglejszym w dyskusji nawet od Peryklesa. Postanowił wtedy ubiegać się o to, aby stanąć na czele ludu.⁶⁾ Sokrates jednakowoż uważał, że Alcybiades ma tyle braków, że winien dbać o swoje własne niedostatki a nie sprawami Aten się zajmować.⁷⁾ Przygotowywał więc Sokrates, podkreślamy to z naciskiem, ludzi do praktycznej działalności społecznej i politycznej. Nie chodziło mu o przygotowanie młodzieży do działalności na polu gospodarzem. Jak widzieliśmy wyżej, stwierdził

¹⁾ Platona „Obrona Sokratesa“. ²⁾ Ksenof.: Memor. III-2.

³⁾ Platona „Fajdros“. ⁴⁾ Memor.: II-1. ⁵⁾ Memor.: IV-2.

⁶⁾ Memor.: I-2. ⁷⁾ Platona: „Uczta“.

Sokrates, że rzemieślnicy dobrze pojmują swoją pracę zawodową. Przygotowując przyszłych działaczy społecznych i politycznych, jak to podkreśla stale Ksenofont, nie podawał Sokrates nigdy swoim wychowankom t. zw. wiedzy fachowej. Odsyłał ich do odpowiednich nauczycieli, polecając pilną pracę.¹⁾ Wychowawczym celem Sokratesa było to, co nazywamy dziś kształceniem woli obywatelskiej i moralnej. Ten, kto z Sokratesem często obcował, rozumiał, że w rozmowach, które prowadził z uczniami, kryją się skarby dzielności, wszystko to, na co zważać winien człowiek, który chce być dzielnym.²⁾ Omawiał Sokrates takie pojęcia, jak sprawiedliwość i niesprawiedliwość, zbożność i bezbożność, szlachetność i nieszlachetność, męstwo i tchórzostwo, sztuka rządzenia państwem i inne.³⁾

Kiedy mamy na celu urabianie woli obywatelskiej, wtedy zapomocą metody wykładowej oraz podręcznika uzasadniamy wobec młodzieży ten czy inny sposób postępowania. Jest to, tak zwana, nauka obywatelska oraz nauka moralności. Wychowawca, który głosi, że nic nie wie, nie będzie stosował metody wykładowej, ponieważ nie wie, co jest dobre, a co jest złe. Wychowawca taki nie napisze również podręcznika oraz nie poleci żadnego. Sokrates, jak wiadomo, nie pozostawił po sobie żadnych prac naukowych. Kształcenie woli obywatelskiej w szkole tradycyjnej greckiej, podobnie jak to czyniny i dziś w naszych szkołach, opierano na utworach wielkich poetów. Wychowawca, który ma świadomość swojej niewiedzy, nie poleci młodzieży do zapamiętania i naśladowania obrazów bogów i bohaterów narodowych, zawartych w utworach poetyckich, ponieważ nie potrafi dokonać wyboru lektury⁴⁾ Wychowawca, który wie, że nic nie wie, nie uczyni podstawą nauczania ani dedukcji ani analogji. Dedukcja wyprowadza wnioski szczegółowe z pojęć ogólnych. Rozumując zaś przez analogję, porównujemy pojęcie nam znane z mniej znanem. Ponieważ w Atenach nikt nic nie wiedział i Sokrates również nic, nie można było przeto oprzeć wychowania obywatelskiego na wnioskach dedukcyjnych i analogicznych.

Tok dedukcyjny, analogja, wykład nauczyciela i podręcznik, żywe wzory postępowania obywatelskiego, oraz

1) Memor.: III-5, IV-7. 2) Platona: „Uczta”. 3) Memor.: IV-2, I-1.

4) Tylko ten, kto już wie, co jest dobre, a co jest złe, może czytać z korzyścią dla siebie utwory poetyckie. Memor 1-6. Dajmy pokój pieśniom i wierszom. Dyskusje o utworach poetyckich to zupełnie jak zabawy przy kieliszku w gorszych towarzystwach mieszczańskich, ludzi, którzy nie potrafią nic dać z siebie, mówić własnym głosem i własnymi myślami. Platona, Protagoras. Rabsodowie, umieją napamięć Homera i są największymi prostakami. Memor. IV-2. Platon, kiedy został uczniem Sokratesa, spalił, podobno, swoje utwory poetyckie.

wzory, zawarte w mitach i poezji, a więc tradycyjny sposób myślenia i postępowania, pamiętanie i naśladownicstwo — są to środki, zapomocą których urabia szkoła tradycyjna wolę obywatelską. Wszystko to musiał Sokrates odrzucić z chwilą, w której uświadomił sobie niewiedzę własną oraz starszego pokolenia. Nikt nie wątpi, że Sokrates był człowiekiem wykształconym, że opanował całąkwi-
tą wiedzę współczesną. Lecz nie wiedział Sokrates tego, co jest najważniejsze. Nie wiedział, co to jest sprawiedliwość, dobro, piękno, zbożność. Nie wiedział więc tego, co rozwijała w młodzieży. Nie mają wartości ani utwory poetyckie, ani filozofia naturalna, ani technika przemysłowa, jeżeli ludzie nie wiedzą, jak winien człowiek postępować w stosunku do człowieka, jak winien domem i państwem rządzić. Podstawą wszelkiego wychowania musi być kształcenie woli moralnej. Lecz jakżeż można kształcić tę wolę, jeżeli nauczyciel ma świadomość swojej niewiedzy oraz głupoty swoich współobywateli? Musimy pamiętać, że Sokrates, jak i my obecnie, żył w t. zw. epoce przejściowej, kiedy dawne formy życia upadły, a nowe się jeszcze nie skryształizowały. Nie wytworzyła się jeszcze w świadomości ogółu ani idea, program nowego życia, tembardziej oczywiście nie dostosowane było do tego programu postępowanie obywateli. Ateny, stolica niewielkiej Attyki, stały się stolicą wielkiego związku morskiego. Po raz pierwszy w historii świata głosi Perykles hasła wolności i równości. Przeciwny jednakowoż Ateńczyk nie wiedział, jak rządzić tem wielkiem państwem, jak postępować w życiu prywatnem i publicznem, aby rzeczywiście, a nie w słowach tylko, zaistniała wolność i równość. Postępowanie tradycyjne, nawykowe, wobec całkiem odmiennych warunków życia państwowego, przynosiło teraz raczej szkodę, niż pożytek. Tradycja upada. Rozpętały się niższe instynkty, żądze cielesne, chęć użycia. Żądza pieniędzy spowodowała wojnę peloponeską, szczególnie wyprawę sycylijską.¹⁾ Rozpętała się ostra walka klas. Szerzy się komunizm. Hellada pławi się we krwi bratniej i upada. Nie było winą Sokratesa, pisze Zeller, że żył w epoce, w której całkowicie załamała się i zbankrutowała moralność tradycyjna, oparta na religii.²⁾ Szkoła tradycyjna musiała upaść, bo starsze pokolenie nie mogło dać nic młodzieży prócz rozpasania żądz.³⁾

1) Arystofanesa: „Gromiwoja“.

2) Zeller: „Die Philosophie der Griechen“.

3) Remarque: „Na Zachodzie bez zmian“ opisuje, jak odbija się w duszy młodzieży taki okres całkowitego załamania się tradycyjnych poglądów. „Wierzyliśmy im (Kantorkom-profesorom naszym), ale pierw-

Wyobraźmy sobie, że stoimy wobec młodzieży, którą musimy wychowywać, nie mając żadnych obiektywnych środków ku temu, nie posiadamy nic, co moglibyśmy tej młodzieży narzucić. Stoimy wobec duszy młodzieńca, ogołoceni ze wszelkiej tradycyjnej wiedzy moralnej. W takiej chwili tragicznej musi błysnąć w świadomości wychowawcy myśl, która wyrzuci cały system wychowawczy szkoły tradycyjnej. Jeżeli niepodobna wychowywać od zewnątrz, to czy nie można wyjść od wewnątrz, z duszy wychowanka. Może człowiek, przychodząc na świat, wie, jak należy postępować, aby jednostka i gatunek mogły istnieć. Zadaniem wychowawcy byłoby wtedy dopomóc wychowankowi uświadomić sobie tę wiedzę, która w nim tkwi, czyli poznać samego siebie.¹⁾ Wychowawca, który głosi, że nic nie wie, musi konsekwentnie głosić również: poznaj samego siebie.

szy ogień huraganowy ukazał nam naszą omyłkę i pod nim runął pogład, którego nas nauczyli... Widocznie wszystko było sklamane i puste... Ateńska młodzież w podobnej chwili była szczęśliwsza, niż młodzież nam współczesna, ponieważ odczuł i zrozumiał ją Sokrates.

1) Psychologia pedagogiczna daje dowody tego, że Sokrates dobrze wyczuł treść duszy wychowanka, opierając wychowanie na poznaniu samego siebie. Dusza ludzka nie jest niezapisaną tablicą, jak uczył Locke. Przeciwnie. System nerwowy i dusza ludzka, pisze James, jest niczem innym jak maszyną, która przyjmuje i reaguje uczuciowo na te wrażenia, które są niezbędne dla utrzymania jednostki i gatunku przy życiu. Zwierzęta i dzieci przystosowują się w ten sposób bezpośrednio do przedmiotów je otaczających. Ludzie, stojący na wyższym stopniu rozwoju umysłowego, dostosowują się na tej samej podstawie do rzeczy odległych w przestrzeni i czasie przy pomocy jednakowoż złożonych i ścisłych sposobów myślenia. O te sposoby myślenia właśnie chodzić musiało Sokratesowi, ponieważ przygotowywał młodzież do kierownictwa sprawami państwa. (W. James: „Nauczynia osnowy psychologii“). Podobnie przedstawia system nerwowy i zależną od niego duszę ludzką Claparède: („Psychologia dziecka i pedagogika eksperym.“). Jest to jakoby maszyna, która posiada wiele kraników. Kraniki otwiera się tylko, wtedy, kiedy organizm styka się z przedmiotem, mającym jakąś wartość z punktu widzenia utrzymania jednostki czy gatunku przy życiu. Reakcja ta ma przedewszystkiem charakter uczuciowy, jest nią zainteresowanie. Colwin i Bagley: („Psychologia postępowania“) głoszą, że wszelkie instynkty, niezbędne człowiekowi w jego walce o byt, są mu wrodzone. Są to instynkty przystosowania, indywidualistyczne, płciowy i rodzicielski, społeczne i religijne. Z tego punktu widzenia, człowiek, który uświadomi sobie tkwiące w nim instynkty czyli pozna samego siebie, będzie wiedział, jak należy postępować, aby jednostka i społeczeństwo mogły istnieć i rozwijać się, pozna, co jest dobre, a co jest złe. Dewey: („Szkoła i dziecko“) głosi również, że dziecko nie należy wychowywać od zewnątrz — powinno się ono rozwijać od wewnątrz.

III. Poznaj samego siebie.

Eutydem był to młodzieniec, który zbierał i studjował utwory sławnych poetów i sofistów, aby wystąpić w przyszłości jako mówca i działacz społeczny.¹⁾ Był jeszcze zbyt młody i nie miał prawa wstępu na zgromadzenia ludu. Przypatrywał więc się ukryty w jakimś warsztacie temu, co się tam dzieje. Był samoukiem. Nie chciał nikomu zawdzięczać swej wiedzy. Sokrates dążył do tego, aby Eutydem został jego uczniem. Razu pewnego wybrał się ze swoimi uczniami do warsztatu, gdzie zwykle przebywał Eutydem i przemówił w te słowa: Jest to naiwne myśleć, że sztuka rządzenia państwem, która jest najtrudniejszą ze wszystkich sztuk, przychodzi ludziom sama przez się. Kto się chce nauczyć grać na kitarze, czy na flecie, czy jakiej innej sztuki, ten idzie do najlepszych fachowców i wszystko robi tak, jak ci mu każą. Tylko ci, którzy chcą zostać mówcami i politykami, wyobrażają sobie, że mogą to osiągnąć bez odpowiedniego przygotowania i ćwiczenia... Eutydem przysłuchiwał się uważnie, jakkolwiek udawał, że nie słucha. Sokrates, przygotowawszy w ten sposób grunt, wybrał się do Eutydem i rozpoczął z nim rozmowę: — Czy to prawda, zapytał Sokrates, żeś podobno zebrał wiele dzieł ludzi, którzy uchodzą za uczonych. — Tak, Sokratesie, robię to nadal, aby ten zbiór uzupełnić. — Szanuję cię za to, że więcej cenisz skarby mądrości niż złoto i srebro, widocznie jesteś zdania, że złoto i srebro wcale nie robią człowieka lepszym, natomiast nauki mędrców, o ile je posiadziemy, przynoszą nam cnotę. Eutydem, zaznacza Ksenofont, wielce się ucieszył, ponieważ mniemał, że Sokrates zgadza się z nim, iż właśnie tą drogą można zdobyć mądrość. Zapytuje się następnie Sokrates, w jakim celu Eutydem zbiera utwory mędrców, może chce zostać lekarzem, budowniczym, geometrą... Eutydem do tego nie dąży. A może dąży do tej doskonałości, która niezbędna jest, aby zostać mężem stanu, gospodarzem państwa, która uprawnia do zajęcia stanowisk kierowniczych, która daje możność człowiekowi być pożytecznym innym? Właśnie do tego dąży Eutydem. Przepiękna doskonałość, mówi Sokrates i największa ze sztuk, do jakiej dążyć można, jest to sztuka królów i dlatego nazywa się sztuką królewską. Ale czy zastanowiłeś się nad tem, Eutydemie, czy możliwe jest tutaj coś zdziałać, nie będąc sprawiedliwym? Eutydem zgadza się, że bez sprawiedliwości nie można być dobrym obywatelem, mówi, że zna się na sprawiedliwości. Czy sprawiedliwi, pyta Sokrates, mają swoje określone czynności, jak na przykład cieśle swoje. Ja znam sposoby wyrażania się sprawiedliwych, odpowiada Eutydem, który widocznie nie rozumie Sokratesa, Więc cieśle mogą wykazać nam swoje czynności, czy w taki

¹⁾ Memor.: IV.2.

sam sposób mogą to uczynić i sprawiedliwi? Eutydem odpowiada na to, że sposoby wyrażania się sprawiedliwych są mu znane, a jeszcze w większym stopniu niesprawiedliwych, gdyż to spotyka się w życiu na każdym kroku. Następnie pisze Sokrates na piasku litery D i A, są to początkowe litery wyrazów greckich, które oznaczają sprawiedliwość i niesprawiedliwość. Rozpoczyna się dialog na temat, co to jest sprawiedliwość, a co niesprawiedliwość. Sokrates: Spotyka się wśród ludzi kłamstwo, gdzie to zapiszemy? Eutydem: Jako niesprawiedliwość. Sokrates: Spotyka się wśród ludzi oszukaństwo, gdzie to zapiszemy? Eutydem: Jako niesprawiedliwość... Sokrates: W czasie wojny stosujemy względem naszych wrogów gwałt i kłamstwo, będzie to również niesprawiedliwość? Eutydem: nie. Należy więc ograniczyć zakres pojęcia. Podobne więc czynności, jak kłamstwo, gwałt są niesprawiedliwe względem swoich i nie są takimi w stosunku do wrogów. Sokrates: Ale oto wyobraź sobie, chore dziecko nie chce pić lekarstwa, ojciec podaje mu je jako zwykłą potrawę i tem ratuje zdrowie dziecka. Gdzie zapiszemy takie oszukaństwo?... Albo zgębiony na duchu twój przyjaciel jest bliski samobójstwa, potajemnie lub siłą odbierasz mu miecz, będzie to niesprawiedliwość? Eutydem: Nie. Należy więc zakres pojęcia ograniczyć po raz drugi. Wyżej wskazane czynności są niesprawiedliwe, o ile dopuszczono się ich względem swoich w zamiarze szkodenia im. Dyskusja toczy się dalej. Eutydem jest zrozpaczony, ponieważ widzi, że nie wie, co to jest sprawiedliwość. Widzi, że cała jego praca dotychczasowa nad sobą na nic się nie zdała. Co gorsza, nie widzi innej drogi, innego sposobu zdobycia wiedzy. Wtedy pyta go Sokrates: byłeś ty w Delfach? widziałeś, co jest napisane na świątyni? Byłem, powiada, widziałem: poznaj samego siebie. Dyskusja się kończy, jakkolwiek pojęcie sprawiedliwości nie zostało określone.

Sens dialogu jest jasny. Pojęcie sprawiedliwości znajduje się w duszy ludzkiej. Prawdziwej wiedzy nie zdobywa się drogą czytania utworów poetyckich i filozoficznych, lecz drogą poznania samego siebie. Eutydem nie zna się na sprawiedliwości, ponieważ zna tylko sposoby wyrażania się sprawiedliwych, nie poznał samego siebie i nie postępuje zgodnie z samym sobą. Eutydem stał się pilnym uczniem Sokratesa i jako taki uczył się poznać samego siebie. Tak bowiem ujmował swoje zadanie życiowe Sokrates. Zawód mój, mówi Sokrates w Theaetecie, podobny jest do zawodu akuszerki, stosuję go tylko do mężczyzn a nie do kobiet, stosuję do duszy, a nie do ciała. Czynię to dlatego, iż bóg uczynił moim obowiązkiem pomagać innym przy porodzie, nie pozwalając mi, abym sam coś stworzył. Stąd pochodzi, iż jestem tak mało biegły w mądrości i nie mogę pochwalić się żadnym odkryciem własnym.

Ci jednak, którzy rozmawiają ze mną, pomimo, iż na początku bardzo mało wiedzą, gdy jednak nawiedzają mnie częściej, robią wielkie postępy, które wprawiają ich w podziw. Widocznym jest, iż nie nauczyli się oni niczego ode mnie, lecz że znaleźli w sobie tę masę pięknych wiadomości, których stali się panami. Ja przyczyniłem się tylko do porodu tych wiadomości.

IV. Selekcja, obserwacja pośrednia zjawisk społecznych, dialog, heureza, brak definicji pojęcia, tok indukcyjny.

Demokracja w epoce, w której żył Sokrates okazała się niezdolna do rządzenia sprawami wielkiego państwa morskiego. Uprawia demokracja wyzysk w stosunku do sprzymierzeńców, w sądach panuje nieprawda. Nie dało się to odczuć tak silnie, dopóki żył Perykles. Po jego śmierci dochodzą do władzy ludzie, pozbawieni wszelkiej wartości moralnej, jak Kleon, Alcybiades. Jasnym było, że demokracja niezdolna jest do realizacji programu, który był niezbędny, aby Ateny i Hellada istnieć i rozwijać się mogły. Koniecznością życiową było wtedy utrwalić instytucje demokratyczne na podstawie sprawiedliwości, w myśl idei Arystydesa, tworzyć federację państw — miast greckich. ¹⁾ Stąd koniecznością wprost palącą chwili było wychować ludzi, którzy potrafiliby pogodzić pałające nawzajem do siebie nienawiścią warstwy społeczne, demokrację i arystokrację, oraz stale walczące między sobą państwa — miasta greckie. Tych idei o charakterze społecznym i politycznym, tego programu, który, będąc realizowany, powiązałby węzłami przyjaźni, pracy solidarnej i twórczej społeczność grecką, szukał Sokrates w duszy człowieka. Poznaj samego siebie, a ucieleśnią się w życiu prywatnym i publicznym szczytne hasła, wypowiedziane przez przywódców demokracji, lecz niestety niezrealizowane.

Stało się wtedy koniecznością życiową dobrać odpowiednio uzdolnioną młodzież i wychować ją tak, aby potrafiła rozróżniać, co jest dobre, a co złe. Nie wychowywał Sokrates dziatwy, lecz młodzież, a to dlatego, że zainteresowania społeczne czyli instynkt społeczny budzą się dopiero w duszy młodzieńca. Nie wszyscy jednakowoż młodzieńcy posiadają wrodzone zainteresowania społeczne w jednakowym stopniu. Należało uczynić to, co nazywamy dziś doбором psychologicznym, a więc wybrać z pośród młodzieży ateńskiej tych, którzy wybitnie zdradzają ten wrodzony instynkt społeczny i potrafią go sobie uświadomić. Musiało chodzić, jednym słowem Sokratesowi o wybitnie uzdolnionych społeczników.

¹⁾ Beloch: „Griechische Geschichte“, t. 1.

Szkoła twórcza musi być szkołą na miarę indywidualnych zainteresowań i uzdolnień młodzieży. ¹⁾ Takim właśnie uzdolnionym społecznikiem był, jak widzieliśmy, Eutydem. Ksenofont pisze, że Sokrates nie przyjmował wszystkich do grona swych wychowanków. Dobierał ludzi zdolnych. Tylko ten mógł zostać jego wychowankiem, kto szybko orjentował się w tem, o co pytał, utrzymywał w pamięci to, co on nauczał; potrafił iść za biegiem myśli Sokratesa; wykazywał popęd do przyswajania sobie tej wiedzy, która niezbędna jest, aby dobrze domem i państwem rządzić oraz wogóle do postępowania z ludźmi i w ludzkim środowisku. Wyrażał Sokrates przytem przekonanie, że tylko tacy młodzi ludzie, o ile będą odpowiednio wychowani, potrafią przynieść szczęście nie tylko sobie, swojemu ludowi, lecz również innym ludziom i państwu ²⁾

Pedagog, który dokonywuje selekcji młodzieży według zainteresowań i uzdolnień, musi jednakowo uzdolnionym pod względem jakościowym grupom młodzieży stworzyć odpowiednie środowisko. Dusza ludzka rozwija się w związku ze środowiskiem, z otoczeniem. Młodzieniec, posiadający uzdolnienia i zainteresowania do muzyki, rozwija się w związku z muzyką; kto zaś posiada zainteresowania konstrukcyjne rozwine się w związku z konstrukcjami technicznymi. Sokrates dobierał sobie młodzież, posiadającą uzdolnienia i zainteresowania społeczne. Rzecz jasna, że taka młodzież rozwinać się może czyli uświadomić sobie tkwiący w niej instynkt społeczny w związku z życiem społeczeństwa i państwa. Przedmiotem więc nauczania tej młodzieży musiały być stosunki człowieka do człowieka, do grup społecznych, do państwa, czyli zagadnienia społeczne i moralne. Jak wiemy już, omawiał Sokrates ze swoimi wychowankami takie pojęcia, jak sprawiedliwość i niesprawiedliwość, zbożność i bezbożność, szlachetność i nieszlachetność, męstwo i tchórzostwo, państwo, sztuka rządzenia państwem i inne, a więc zagadnienia społeczne.

Punktem wyjścia takiego nauczania nie mogą być obserwacje czyli bezpośrednia obserwacja, ponieważ stosunków ludzkich, społeczeństwa, państwa nie możemy bezpośrednio pokazać młodzieży. Zjawiska te możemy podać młodzieży jako wyobrażenia. Nawiązywał Sokrates zawsze do uprzednich wiadomości, do uprzedniej działalności wychowanka. Z Eutydemem mówił o jego zamierzeniach, planach na przyszłość, z rzemieślnikiem o rzemiośle, ze śpiewakiem o poezji. ³⁾ Ten sposób nauczania nazywamy obserwacją pośrednią. Sokrates, mówi Ksenofont, nawiązywał zawsze do rzeczy ogólnie znanych, gdyż uważał, że ten sposób prowa-

¹⁾ Claparède: „Szkoła na miarę”. ²⁾ Memor.: IV-1.

³⁾ Platona: „Jjon”.

dzenia dyskusji jest najpewniejszy. ¹⁾ Gdyby kto chciał, opowiada Alcybiades w „Uczcie“ Platona, przysłuchać się rozmowom Sokratesa, wydałyby mu się śmieszne na pierwszy rzut oka. Mówi o osłach objuczonych, o jakichś kowalach, szewcach, garbarzach i wydaje się, że on zawsze jedno i to samo mówi w ten sam sposób, tak że każdy, kto go nie zna i nie uważa, musi się śmiać z tego. Ale kiedy kto do wnętrza tych słów zagłębnie, kiedy kto wejdzie w nie naprawdę, zobaczy, że tylko w takich słowach jest jakiś sens, a potem się przekona, że tam w nich są skarby dzielności, znajdzie tam wszystko, na co uważać powinien człowiek, który chce być doskonały.²⁾ (D. n.)

MICHAŁ FRIEDLANDER.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

Treść: 1. Dydaktyczny cel szkoły. — 2. Stosunek uczenia do pracy. — 3. Szkoła wobec pracy młodzieży szkolnej. — 4. Praca szkolna a domowa. — 5. Zakres pracy domowej ucznia.

1.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

„Czynność ducha rośnie jedynie własnym ruchem“.

Bronisław Trentowski

Żywy ruch reformatorski, który charakteryzuje ostatnie trzy dziesiątki lat w dziedzinie pedagogiki, dąży obecnie do zesumowania poczynionych doświadczeń i sentetycznego ujęcia wyników, do jakich doszedł. W przeprowadzanej robocie bilansowej daje się jednak zauważyć jeden poważny błąd, którego dopuściła się pedagogika, a w szczególności dydaktyka, błąd, który coprędzej trzeba będzie poprawić:

¹⁾ Memor.: IV-6.

²⁾ Już Schleiernacher nie rozumiał, jak genialny Platon w przeciągu tylu lat mógł ufać słowom. Myślał, że, jeżeli słowo istnieje, to musi koniecznie posiadać jakąś treść pozajęzykową i tej treści szukał. Wprost przeciwnie, Sokrates nie chciał dać oszukać się słowom, które wtedy, na skutek szybkiej ewolucji społecznej, ztracały swoją treść. To niebezpieczeństwo istnieje również i obecnie. Żyjemy, pisze I. Zaremba, w ogniu nieustannych przemian społecznych, stąd konieczność nieustannego dostosowania szkoły do rzeczywistości. W przeciwnym razie grozi nam niebezpieczeństwo, że używać będziemy w szkole słów, nie mających już odpowiednika w rzeczywistości społecznej. („Głos Naucz.“ r. 1930, Nr 13.).

oto, zajmując się gorąco nauczycielem i metodami nauczania w szkole, za mało zajęła się samym uczniem i jego pracą, uczeniem się.

Centralnym problemem teorii pedagogicznej był do niedawna nauczyciel. Przez udoskonalenie metod nauczania oraz podniesienie poziomu wykształcenia samego nauczyciela spodziewano się wpłynąć na ducha szkoły i na wyniki pracy młodzieży szkolnej. Polityka szkolna wszystkich krajów kulturalnych nastawiała się więc na kształcenie nauczycielstwa i na próby z nowymi i odnawianymi metodami pracy w szkole. Mimo hasła aktywności dziecka, podnoszonego przez psychologję pedagogiczną, przeceniono problem nauczyciela, a zaniedbano problem uczenia. Zapomniano widocznie, że nauczaniu nauczyciela musi odpowiadać uczenie się ze strony ucznia, przeocznono, że nauczanie i uczenie się — to, mimo swej wewnętrznej łączności, dwa odrębne problemy, wymagające specjalnego i odrębnego rozpatrzenia. Słusznie pisze pani Parkhurst: „Cała nasza szkolna maszyna była starannie budowana z punktu widzenia, nie uczenia, lecz nauczyciela... Wówczas dopiero, gdy uczenie się rozpatrywane będzie z punktu widzenia uczącego się, młodzież nasza opuszczać będzie szkoły, posiadając rzeczywiste wykształcenie“.¹⁾

Podnoszą się stopniowo coraz liczniejsze głosy, zwracające uwagę teoretyków i praktyków ruchu reformatorskiego na niedostateczne wyniki nauczania, których przyczyn należałoby szukać poza nauczycielem, poza metodami, poza programem i poza organizacją szkolną: w samym uczniu. Zrozumiała to przede wszystkim praktycznie nastawiona pedagogika amerykańska, podnosząc jako hasło naczelne aktywizację nauczania. Rozumie ona przez to pojęcie oparcie wszelkiego kształcenia na pracy samokształceniowej ucznia, wypływającej z jego własnej inicjatywy, przeprowadzanej własnymi siłami, opartej etycznie na poczuciu pełnej odpowiedzialności za własne słowa i działanie. „Najskuteczniejszym sposobem nauczania jest wywoływanie samouctwa“ stwierdza Amerykanin E. N. Henderson.²⁾ Myśl bynajmniej nie nowa. Wypowiada ją Trentowski w „Chowannie“ w słowach: „Nikt nas właściwie oświecić nie zdoła, wyjąwszy samych siebie“, a Stanisław Szczepanowski uważa, że: „podstawa całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i autody-

¹⁾ Helen Parkhurst *Wykształcenie wedle Planu Daltońskiego*, wyd. „Książnica-Atlas“, 1928, str. 108/109.

²⁾ E. N. Henderson „*The Principles of Education*“ cyt. u Stevensona „*Metoda projektów w nauczaniu*“, „Książnica-Atlas“, 1930 str. 15.

daktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie, przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia...“ Myśl ta, propagowana przez pedagogikę amerykańską i niemiecką (Gaudig), wkracza coraz silniej na teren szkoły. Nie wystarczy już, by nauczyciel umiał budzić zainteresowanie uczniów i najdoskonalszymi metodami szkoły twórczej doprowadzać ich do pewnych prawd, wytyczonych jako cele nauczania; chodzi o to, by uczeń nauczył się pracować także bez nauczyciela, by nauczyciel umiał się stać uczniowi zbędnym. „Nauczyciel, który jest niezbędnym dla swoich uczniów, jest wielkiem niebezpieczeństwem dla rozwijającego się ducha; stać się zbędnym, zbytecznym, musi być najpoważniejszym celem nauczyciela, który chce kształcić samodzielne umysły“. ¹⁾ Ale będzie to tylko wtedy możliwym, jeśli uczeń wpieryw zrozumie, jak należy pracować, jeśli wpieryw się nauczy, jak się ma uczyć. R. Rusk stwierdza całkiem słusznie: „Uczyć, jak należy się uczyć, będzie jednym z głównych zadań nauczyciela w przyszłości, a jeśli ma zająć jakiś głęboki przewrót w dziedzinie nauczania, to będzie to w tym właśnie dziale pracy i studjów przyszłego nauczyciela“. ²⁾

Jest więc stąd widocznem, że zaprawianie młodzieży do samouctwa staje się dzisiaj jednym z najważniejszych postulatów współczesnej pedagogiki, a najpoważniejsi pedagogowie uznają za pierwszorzędne zadanie współczesnej szkoły: nauczyć ucznia organizacji i techniki pracy. ³⁾

Dopiero włączenie tego zadania do obowiązków szkoły stworzyć z niej zdoła miejsce samodzielnej, aktywnej, twórczej pracy młodzieży pod rozumnym kierownictwem nauczyciela; dopiero ta samorzutna działalność ucznia nadaje szkole cechę właściwej szkoły twórczej. Uczeń staje się, jak mówi Gaudig, persona agens w dzie-

¹⁾ Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit Quelle und Meyer, Leipzig, 1922, 2. Aufl. I. Band.

²⁾ R. Rusk Pedagogika Eksperymentalna, Książnica-Atlas, 1926, str. 286.

³⁾ Podkreśla to dosadnie Bogdan Nawroczyński w ostatniem swem dziele „Zasady Nauczania“ (Książnica-Atlas, 1930), zwłaszcza w rozdz. V. „Nauczanie i uczenie się“, określając nasze szkolnictwo, jako cierpiące na „przerost nauczania i niedorozwój uczenia się“ (241). Podobnie wypowiada się Paul Ficker w swem dziele „Didaktik der Neuen Schule“, (nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwiecka H.), poświęcając wiele uwagi wskazówkom dla samodzielnego Huczenia się w części III. zatytułowanej: „Einschulung auf freie Schülearbeit“.

dzinie pracy szkolnej, jego swobodna twórcza praca staje się celem wszelkich wpływów wychowawczych, rozwój jego osobowości staje się naczelnym celem szkoły. „Ideal osobowości powinien być najgłębszym sensem wszystkich czynności dydaktycznych“ powiada Nawroczyński.¹⁾

2.

Stosunek ucznia do pracy.

„Szkoła powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, nie do dogmatów, celów i programów...“
Wilhelm Paulsen.

Na czym polega kształcenie osobowości ucznia?

Przysłowiem jest już owo porównanie nauczyciela do ogrodnika pielęgnującego roślinę. Jest ono jednak wiele mówiącem; jest w niem odpowiedź na postawione wyżej pytanie. Jak roślina w zarodku swoim posiada ukryte właściwości, charakteryzujące i warunkujące jej rozwój, tak i człowiek posiada w sobie takie same właściwości wrodzone, które psychologia strukturalna ujmuje jako całości, zespoły elementów czyli tzw. układy spoiste lub struktury. Jak na rozwój rośliny działają prócz tych wrodzonych właściwości warunki zewnętrzne (ziemia, atmosfera, światło i ciepło, zabiegi ogrodnika), tak na rozwój dziecka działają warunki zewnętrzne jego życia, które przyczyniają się bądź to do doskonalenia właściwości wrodzonych, bądźto do nabywania nowych. Koffka²⁾ nazywa ów pierwszy proces wzrostem czyli dojrzewaniem (Wachstum oder Reifen), ów drugi zaś uczeniem się (Lernen). Dojrzewanie jest wedle niego zależne od odziedziczonych, wrodzonych właściwości indywidualnych, uczenie się zaś polega na zdobywaniu coraz nowych właściwości, czyli struktur. Oba procesy przyczyniają się do stałego rozszerzania treści świadomości, do powstawania coraz nowych struktur duchowych, składających się razem na ogólną strukturę danego osobnika. Słusz-

¹⁾ Nie możemy się tu wdawać w omówienie pojęcia osobowości. Zaznaczamy jedynie, że określamy ją za Nawroczyńskim jako „harmonijną a zarazem indywidualną strukturę duchową jednostki ludzkiej“, jako „najwyższą i najpełniejszą ze wszystkich idealnych struktur“. Zresztą odsyłamy do dzieła Nawroczyńskiego „Zasady Nauczania“ str. 128—138 i i. oraz do znanego dzieła Gandiga, cytowanego wyżej „Die Schule im Dienste der verdenden Persönlichkeit“.

²⁾ K. Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung 2. nakł. Zickfeldt, Osterwieck, 1925, rozdział „Reifen und Lernen“ str. 28 i Por. dokładniej o znaczeniu tych pojęć: L. Dymek: Psychologia postaci jako podstawa nowoczesnej pedagogiki w „Roczniku Pedagogicznym“ serja II. Tom III. 1928. Henryk Rowid: Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej. „Ruch Pedagogiczny“ 1929.

nie więc można za Kerschensteinerem nazwać procesu kształcenia się „dorabianiem się struktur duchowych“. W określeniu tem podkreślony jest wyraźnie pierwiastek samoczynności; albowiem tylko samodzielna, z głębi własnej istoty wychodząca praca, nazwać można dorabianiem się. Kształcenie osobowości polega więc w swej istocie na ciągłym samokształceniu.¹⁾

A nauczyciel? On jest tym ogrodnikiem, pielęgnującym roślinkę: dostarcza możliwości rozwoju właściwościom wrodzonym, oraz ułatwia nabywanie i udoskonalenie nowych.

Kształcenie osobowości, czyli stawianie się sobą, jak to nazywa Rowid, odbywa się więc wprawdzie pod kierownictwem nauczyciela, polegającym na celowym prowadzeniu i rozumnym przymusie, ale wymaga przede wszystkim poważnego wysiłku i wytrwałej pracy samej jednostki.

Praca ta ma na celu nie tyle wyniki zewnętrzne, jak wyuczenie się pewnego zapasu wiadomości, wykonanie pewnych wypracowań czy innych robót, ile przede wszystkim wyniki wewnętrzne, polegające na jej wpływie na rozwój cielesny, umysłowy i moralny, słowem na rozwój i dojrzwianie młodej indywidualności ucznia.

Od czegoż ten wpływ zależy? Jaka ma być ta praca, by korzystny wpływ wywarła? Nie każda przecież praca ma wartość kształcącą, o jaką nam właśnie chodzi. Pedagogika eksperymentalna udziela na te pytania odpowiedzi, że tylko ta praca ma pozytywny wpływ na osobowość pracującego, która jest wykonywaną z zainteresowaniem i zgodnie z wolą osiągnięcia pożądanego wyniku. Chodzi więc o odpowiednie stosunkowanie się wobec wykonywanej pracy. Obojętność i niechęć wobec pracy wpływa ujemnie na jakość wyników wewnętrznych, powodując znaczne osłabienie ich wartości. Jasnym jest więc, że praca młodzieży wpływać musi z pozytywnego do niej stosunku.²⁾ Oto główna zasada szkoły twórczej, czyli szkoły

¹⁾ Samokształcenie nie jest równoznacznem ze samouctwem. Pierwsze odnosi się do całej osobowości i obejmuje nabywanie nowych struktur tak drogą uczenia się, jak i innymi środkami; drugie obejmuje jedynie nabywanie i doskonalenie umiejętności i wiadomości. — Por. art. w nr. 2/1930 „Muzeum“: Dr. M. Wachowski: „Z badań nad samokształceniem młodzieży“.

²⁾ Por. rozwiązania prof. B. Nawroczyńskiego w jego rozprawie: „Główna zasada tzw. Szkoły Pracy“ w zbiorze rozpraw pt.: „Swoboda i przymus w wychowaniu“, Nasza Księgarnia, 1929.

czynnej; oto najważniejsze zagadnienie w całym splocie zagadnień, jaki przedstawia dzisiejsze wychowanie i nauczanie. Jest to jednak także ważne zagadnienie społeczne. Słusznie podkreśla Nawroczyński „oschły, niechętny stosunek do pracy w ogromnych masach pracowników dorosłych“ w czasach powojennych, powodujący obniżenie się ilości i jakości pracy. Istotną przyczyną złego „jest głęboko ukryta w strukturze moralnej człowieka współczesnego, któremu poczyna brakować z wewnątrz płynącej pobudki do pracy“. Lekarstwo widzi N. w urabianiu głębokiego stosunku do pracy od wczesnego dzieciństwa.

Jakiż więc powinien być ten głęboki stosunek, czem powinien się odznaczać?

1. Najważniejszym postulatem pozytywnego ustosunkowania się ucznia wobec pracy musi być postulat samodzielności. Uczeń powinien w granicach możliwości polegać na sobie samym. Od niego samego powinna wychodzić pobudka, on sam powinien umieć zakreślić cel swej pracy, on sam ma zebrać potrzebne środki i pomoce, rozwiązać plan, wykonać etap za etapem, połączyć poszczególne części itd. Oczywiście samodzielność ta będzie wzrastać w miarę nabywania umiejętności pracy z klasy do klasy, ze stopnia na stopień. Im dalej, tem mniej będzie mu potrzebna pomocy zewnętrznej. Rozwój samodzielności w uczniu rozpocznie się od wzbudzenia aktywności, t. j. samego czynnego działania, choć wedle wskazówek, pod pewnym naciskiem z zewnątrz, by dojść stopniowo do spontanicznego działania, a więc wypływającego z własnej istoty młodego pracownika, doprowadzającego go do samodzielnego ustosunkowania się do wszystkich pierwiastków i etapów pracy.¹⁾

2. Drugim ważnym postulatem odnośnie do stosunku ucznia do pracy jest postulat przystosowania pracy i w treści i w formie do indywidualności młodego pracownika, t. j. do charakterystycznych cech jego życia umysłowego (np. przewaga wyobraźni), uczuciowego (np. przewagi afektów i nastrojów w pewnej epoce) i wolewego (np. małej wytrwałości). Stąd różne rodzaje pracy dla różnych stopni rozwoju, ale, o ile możności częstokroć i dla różnych grup młodzieży na tym samym stopniu (np. dziewcząt i chłopców), a nawet poszczególnych jednostek. Wtedy bowiem postawa ucznia wobec jego pracy może przybrać pożądaną cechę osobistego zaintere-

¹⁾ Por. Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung w książce zbiorowej, wyd. przez Gaudiga „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“, Breslau, 1924.

sowania. Praca stanie się tem owocniejszą, im głębiej będzie wypływać z tego zainteresowania, z rozbudzonej potrzeby, z zamilowania do niej, ze zrozumienia jej wartości. Ale i jeszcze coś. Praca, dostosowana do indywidualności pracownika, uwzględnia oczywiście jego uzdolnienia. Nie nastęrcza mu więc zbyt trudności w jej wykonaniu. „Trochę trudności, powiada Binet¹⁾ jest dobrą rzeczą; ale zbyt wielkie trudności odbierają ochotę i zainteresowanie materiałem naukowym, uczeń traci swój kosztowny czas, a nadto przyzwyczajają się do powierzchowności w pracy“. Trzebaby jeszcze dodać, że zbyt trudności w pracy zniechęcają ucznia częstokroć tak dalece, że traci wogóle ufność w swoje siły, co jest pierwszym krokiem do fałszywego, pesymistycznego ustosunkowania się wobec świata. Przeciwnie, powodzenie w pracy dodaje śmiałości w dalszych poczynaniach, budzi inicjatywę, kształci energję, tworzy optymizm życiowy. Postawa ucznia wobec jego pracy powinna być optymistyczna. Oto ważny pierwiastek irracjonalny, odgrywający decydującą, możnaby powiedzieć, rolę w stosunku człowieka do wszelkiej jego działalności. (Teorja Adlera).

3. Dalszym postulatem odpowiedniego stosunku młodzieży do pracy jest postulat ekonomji pracy. Uczeń powinien nauczyć się tyle tylko zużywać energji i sił, ile właśnie potrzeba koniecznie na osiągnięcie danego wyniku pracy. Uczeń powinien zczasem dojść do umiejętności natężenia uwagi tylko tam, gdzie tego koniecznie potrzeba, a zwolnienia napięcia tam, kiedy go sytuacja nie wymaga; powinien nauczyć się rozdzielać uwagę i skupiać ją, wysilać się intensywnie i miarkować wysiłki, w czas przerywać pracę i racjonalnie odpoczywać itd. Z ekonomją pracy łączy się więc najściślej higjena pracy, do której należy młodzież konsekwentnie wychowywać.

4. W każdej pracy mamy do czynienia z pewnym materiałem. Praca powinna więc być przystosowana do swoistych cech danego materiału. Uczeń powinien więc zczasem dojść do zrozumienia tego, że pewien rodzaj pracy nadaje się tylko przy opracowaniu jednego, a nie nadaje się przy opracowaniu innego materiału, i do umiejętności odpowiedniego doboru techniki, środków i pomocy w danej pracy nad danym materiałem.²⁾

1) Alfred Binet: Nowoczesne pojęcia o dzieciach, Nasza Księgarnia, 1929.

2) Scheibner rozróżnia w swej rozprawie: a) pracę nad przedmiotem lub zjawiskiem fizycznym (Arbeit am anschaulichen Gegenstande), b) nad słownie ujętym materiałem (A. am sprachlich gefassten G.), c) nad myślowo ujętym m. (am

5. Dalszym postulatem jest życiowe nastawienie wobec pracy. Praca młodzieży powinna być związana w pewnej mierze z rzeczywistością pozaszkolną, opierając się na zagadnieniach życiowych, operując materiałem brany z życia i obracając się we formach życiowych. Taki stosunek młodzieży do pracy ma ułatwić jej stopniową asymilację do świata dorosłych, w którym ma przecież brać nie tylko bierny, lecz przede wszystkim czynny udział, co zależy od poprzedniego już odpowiedniego przygotowania do tego zadania.

6. A wreszcie w świadomości celu swej pracy, powinien uczeń odnosić się do niej z pełną powagą twórcy, odpowiedzialnego za swój twór przed samym sobą i przed światem.

Dalecy jesteśmy w szkole współczesnej, nawet w tzw. nowej szkole od całkowitego przeprowadzenia wszystkich tych postulatów.

Organizacja szkoły dotychczasowej, polegająca na systemie klasowym, nie odpowiada w zupełności psychice dziecka i nie może przyczynić się wcale do pożądanego pozytywnego ustosunkowania się młodzieży wobec pracy szkolnej. Rozbicie bowiem pracy na krótkie okresy 45-minutowe, poświęcone w ciągu jednego przedpołudnia, każdy innemu przedmiotowi, nie może chyba działać pobudzająco na ucznia. Mechaniczne przerywanie pracy musi działać rozpraszająco na jego umysł, tłumiąc na jego inicjatywę i myśl twórczą, osłabiająco na jego zainteresowanie. Jakże różną jest praca nauczyciela i uczniów! Nauczyciel obraca się przez szereg godzin w dziedzinie swoich specjalnych zainteresowań, uczeń zaś musi poświęcać swoją uwagę w ciągu tego samego czasu różnym dziedzinom, a co gorsza, zaledwie rozpoczął intensywnie pracować, już mu dzwonek tę pracę przerywa. System ten jest jedną z poważnych przyczyn powierzchowności w pracy naszej młodzieży, która i tak pod wpływem współczesnego tempa życiowego nie grzeszy zbyt niemiernym skupieniem duchowym i dokładnością postępowania. Zmiana systemu klasowego na system laboratoryjny czy inny, idący w kierunku indywidualizacji pracy, wydaje się niektórym pedagogom jedynym radykalnym wyjściem ze sytuacji.¹⁾ Nim to jednak nastąpi, musimy liczyć się z istniejącym systemem klasowym, i w jego ramach dążyć do poprawy organizacji i wydajności pracy uczniowskiej.

gedanklichen G.) i d) nad twórczym ujęciem materiału (am darzustellenden Gegenstände).

¹⁾ Zdaniem pani Heleny Parkhurst należy gruntownie zerwać z dotychczasowym systemem pracy szkolnej, jako jedną z głównych przyczyn niedostatecznych wyników nauczania i wychowania szkolnego. System

Szkola wobec pracy młodzieży szkolnej.

„Najlepszy nauczyciel nie włoży w biernego ucznia ani wiedzy, ani rozwoju umysłowego, ani wykształcenia... O wynikach nauczania rozstrzyga przede wszystkim uczenie się ucznia“.

Bogdan Nawroczyński.

Szkola musi wziąć na siebie ważne zadanie wychowania do pracy. Obejmie ono:

a) wytworzenie poprzednio scharakteryzowanego pozytywnego stosunku młodego pokolenia do pracy.

b) wprowadzenie w technikę i ekonomję pracy.

Zadanie to rozwiązać może szkoła przez odpowiednią organizację całej pracy szkolnej, a więc zmianę obecnego systemu klasowego, oraz przez odpowiednią na to zadanie skierowaną pracę nauczyciela. Nasze rozważania odnoszą się do tej ostatniej.

Spełnienie pierwszej części zadania (a) uwarunkowane jest całą atmosferą szkolną i codziennem postępowaniem nauczyciela-wychowawcy. Wchodzi tu w grę tyle czynników irracjonalnej natury, że trudno konkretnie przytoczyć środki, jakie nauczycielowi i szkole stoją tu do dyspozycji. Ogólnie tylko można powiedzieć, że należy tu budzenie ochoty do pracy przez odpowiednie wyzyskiwanie momentu zainteresowania, dostarczanie pobudek myślowych przez stawianie zagadnień, natężanie woli przez wyznaczanie celów, uświadamianie czynionych postępów, a temsamem zachęcanie do dalszych wysiłków, kształcenie takich dyspozycji psychicznych, jak pilność, czystość, sumienność, cierpliwość, punktualność, uczciwość, poczucie odpowiedzialności, zaufanie we własne siły, gotowość do pomocy wzajemnej itp.

Spełnienie drugiej części zadania (b) zależy już od pewnych konkretnie dających się określić sposobów postępowania nauczyciela. Ma on udzielić młodzieży wy-

daltonski jest radykalną zmianą tego systemu. Z nauczania przenosi się tu punkt ciężkości na uczenie się, z pracy nauczyciela na pracę ucznia, mogącą się odbywać swobodnie i indywidualnie. Por. Helen Parkhurst „Wykształcenie wedle Planu Daltonskiego“, Książnica-Atlas, 1928; również: B. Nawroczyński „System Daltonski“ w książce „Swoboda i przymus w wychowaniu“, Nasza Księgarnia, 1929. — Interesujący, ale nie zupełnie konsekwentnie przemyślany projekt zerwania ze systemem klasowym, a stworzenia na jego miejsce „szkoły na miarę“ podaje Karol Koniński w książce „Szkoła na miarę“, Książnica-Atlas, 1929.

rażnych wskazówek, jak ma się uczyć, jak ma pracować. Wskazówki te powinny objąć tak szkolną, jak i domową dziedzinę pracy młodzieży; powinny uwzględnić tak pracę nad zdobywaniem wiadomości, jak i umiejętności; powinny objąć tak pracę pamięciową, jak i ćwiczącą, utrwalającą, przygotowawczą, swobodnie twórczą; powinny wreszcie uwzględnić wszystkie etapy toku pracy, od powzięcia pomysłu, poprzez ułożenie planu, przygotowanie materiału i środków, wykonanie poszczególnych, części, ich złożenie i uzgodnienie, aż do krytycznego zbadania osiągniętego wyniku i samokorektury.

Wszystkie te wskazania, dawane przez nauczyciela, muszą się oczywiście oprzeć o wyniki badań psychologii doświadczalnej, o obserwacje nauczyciela, mające na celu poznanie indywidualnych cech poszczególnych uczniów oraz o doświadczenia, poczynione w praktyce.

W jaki sposób ma nauczyciel udzielać wskazówek młodzieży? Przedewszystkiem działa przykład samego nauczyciela. Jeśli on sam rozkłada pracę swą z klasą systematycznie i dokładnie, jeśli lekcje przeprowadza dokładnie, spokojnie i w skupieniu, jeśli środki i pomoce naukowe są zawsze skrupulatnie do lekcji przygotowane, jeśli poprawa zadań jest dokładna i indywidualizująca uczniów, itd. — to takie postępowanie działa nader silnie na dzieci i starszą młodzież.

Od samego początku nauczania szkolnego potrzebne są różnorodnego rodzaju konkretne wskazania. A więc nauczyciel pokazuje uczniom, jak należy nad pewnym materiałem pracować; pokazuje sposób szukania słówek lub objaśnień do tekstu, interpretacji tektury, obserwacji rośliny lub zwierzęcia, przeprowadzenia eksperymentu fizykalnego itp. Tu należą objaśnienia, jak obserwować przedmiot lub zjawisko fizyczne lub psychiczne, jak następnie przedstawić to, co się widziało lub zauważyło zapomocą słowa, pisma, rysunku, plastyki itp., jak się ogląda, opisuje i wczuwa w obraz, jak się czyta mapę, jak się używa słownika, encyklopedji, leksykonu, jak się tworzy plan wypracowania, jak się najlepiej uczy na pamięć, jak się przeprowadza powtórzenia przekrojowe lub syntetyczne z jakiejś całości materiału, jak się analizuje miersz, jak się obchodzi z instrumentami fizykalnymi, mierniczymi itp. Nie trzeba chyba dodawać, że nie będą to wyjaśnienia i wskazania tylko teoretyczne, lecz, że będą one przedewszystkiem praktyczne, poglądowe; że nie ograniczy się nauczyciel do jednorazowego ich udzielenia, lecz, że je będzie tak długo powtarzał praktycznie, aż się zmechanizują i staną się nawykami w pracy młodzieży. Młodzież pójdzie początkowo za przykładem i wskazaniami nauczyciela prawem naśladownictwa, z czasem

zaś rozpocznie samodzielnie próby i doświadczenia.¹⁾

Niektórzy dydaktycy zalecają nawet specjalne godziny pogadanek nauczyciela z uczniami na temat toku i sposobu wspólnie przeprowadzonej pracy. Pogadanki takie mogą przynieść poważną korzyść, uprzytamniając uczniom różne sposoby ich własnej pracy i możliwości jej ułatwienia drogą lepszej organizacji. Tak np. może nauczyciel poświęcić jedną lekcję na omówienie tematu: „Jak się uczyć wiersza na pamięć?“, a innym razem: „Jak tworzyć plan wypracowania pisemnego?“ albo: „Jak korzystać ze słownika?“ albo: „Jak korzystać ze źródeł przy układaniu referatu?“ itd. Takie refleksje nad tokiem różnego rodzaju pracy mają wprawdzie swoje cienie: osłabiają bowiem bezwzględnie świadomość, bezpośredniość, z jaką dziecko odnosi się do swej działalności, nad którą nie wiele się zastanawia; z drugiej jednak strony przynoszą widoczną korzyść i wzbudzają zainteresowanie dla samego procesu pracy.

Inne wskazania nauczyciela odnoszą się będą do sposobów utrwalania i ćwiczenia zdobytych wiadomości i umiejętności, a w dalszym ciągu do stosowania ich w pokrewnych dziedzinach i okolicznościach. Swobodna umiejętność stosowania tego, co się w pracy zdobyło, jest zasadniczym warunkiem oryginalnej twórczości. Do tego więc stopnia opanowania techniki pracy mamy doprowadzić naszego ucznia.

Oczywiście, wskazania nauczyciela niejednokrotnie muszą przybrać charakter indywidualnych porad dla poszczególnych uczniów. Nie wszystkie dzieci są jednego typu, nie wszystkie mogą pracować takimi samymi sposobami. Jedne dzieci np. należą do typu wzrokowców, którzy uczą się najlepiej metodą poglądową, a więc z tekstu, obrazu, obserwacji; drugie znów należą do typu słuchowców, uczących się najowocniej, gdy się im podaje wiadomości żywym słowem i gdy mogą głośno odczytywać teksty; inne dzieci uczą się najekonomiczniej, robiąc stale notatki dla utrwalenia materiału, zwłaszcza dat, nazw, dyspozycji treści itp.; jedni uczniowie ufni są aż za dużo w swe zdolności i wiadomości — tych trzeba nauczyć samokrytyki: inni znów nie mają wiary w siebie, tych trzeba zachęcać, dodawać im otuchy, wykazywać postępy, by przeciwdziałać możliwości wytworzenia się stałego poczucia mniejszej wartości itd. Wskazania więc nauczyciela, muszą być oparte na znajomości psychiki swych wychowanków, uwzględniające, o ile możliwości ich

¹⁾ Interesujące rozważania i przykłady w tym kierunku znaleźć można u Scheibnera w cytowanej już rozprawie „Der Arbeitsvorgang...“

indywidualność, oraz liczące się z odnośnym stopniem rozwoju umysłowego. Taka indywidualizacja wskazań przeciwdziałać będzie wytworzeniu się doktryny i szablonu, największych szkodników w każdej twórczej pracy, przyczyniając się zarazem do budzenia w wychowankach zmysłu dla pracy i woli do pracy.

Znakomitą sposobność do udzielania pożytecznych wskazówek do pracy domowej młodzieży ma nauczyciel przy zadawaniu prac i zadań domowych. Zadawanie uważane jest dotychczas za rzecz małej wagi, odsuwana zwykle na koniec lekcji szkolnej, zbywaną w najogólniejszej formie. Słusznie zwraca uwagę Nawroczyński, że „zadawanie jest czemś, co się lekceważy. Nie stało się ono jeszcze dla nas problematem dydaktycznym“. A jest ono przecież czynnością i trudną i odpowiedzialną i mogącą mieć ogromne znaczenie dla organizacji pracy ucznia. Plan Daltonski jest w samej rzeczy niczem innym, jak rozumnym, planowem, dokładnem zadawaniem, organizującym i ułatwiającem pracę ucznia. I przy zwykłym klasowym systemie nauczania może zadawanie tę swoją rolę spełniać. Należy więc zmienić jego miejsce w lekcji szkolnej: przenieść z samego końca lekcji nieco bliżej, na jakie 10 minut przed jej zakończeniem, np. po przerobieniu z klasą „nowego materiału“, a przed rekapitulacją, zwykle kończącą lekcję. W każdym razie musi nauczyciel zarezerwować sobie dla zadawania tyle czasu na lekcji, by wystarczył do podyktowania uczniom całego zadania wraz z krótkimi wskazówkami. Takie dyktowanie tego, co się zadaje, powinno odbywać się na wszystkich stopniach nauczania, od najniższego do najwyższego, o ile tylko się coś zadaje. Dyktuje się zadanie w kilku punktach w kolejności, w jakiej mają być wykonane w domu i to tem szczegółowiej, im niższy jest stopień nauczania, wraz z odnośnemi wskazówkami. Przekonałem się dowodnie w ciągu kilku lat takiego zadawania, że jest ono niezmiernie korzystne dla organizacji pracy szkolnej i domowej naszej młodzieży.

Zupełnie praktycznem wdrażaniem młodzieży w odpowiednie sposoby pracy okazuje się zalecane przez wielu pedagogów „uczenie się pod kierunkiem“, nazywane w Ameryce „silent“ lub „supervised study“ albo „directed learning“. Polega ono na zadaniu klasie czy grupom w klasie zadania, które uczniowie wykonują odrazu w klasie, każdy dla siebie na swem miejscu, pod dyskretnym dozorem i umiętnem kierownictwem nauczyciela, idącego od jednego do drugiego dla kontroli postępu w pracy. W niektórych zakładach amerykańskich, przeprowadzono nawet podział lekcji w ten sposób, że około 20 minut poświęca się na właściwą ustną lekcję, 20 minut na uczenie się pod kierunkiem, a 5 minut na zadawanie. Jest to nie-

zmiernie łatwe do przeprowadzenia, jeśli się ma raz w tygodniu 2 godziny swego przedmiotu w jednym dniu, poświęcając wtedy jedną całą godzinę na taką pracę pod kierunkiem. Daje ona najwięcej sposobności do zaobserwowania, jak pracują poszczególni uczniowie, i do udzielania praktycznych, indywidualnych wskazań.¹⁾

Oto różne sposoby nauczania młodzieży szkolnej, jak ma pracować. Sumienny i twórczy nauczyciel znajdzie niejedną jeszcze inny. Chodzi o to, by się tem zagadnieniem szkoła zajęła poważnie i dokładnie. „Bez wdrożenia w technikę pracy niemożliwe jest twórcze nauczanie w szkole („albowiem pracy uczy się tylko przez pracę“).²⁾ Trzeba jednak także o tem pamiętać, że, jak podkreśla Scheibner, prawdziwe wychowanie do pracy polega nie tylko na wyszkoleniu w technice pracy, lecz przede wszystkim na zaszczerpieniu prawdziwego uczuciowego ustosunkowania się do pracy, na wykształceniu woli do pracy, dyspozycji do pracy i siły do pracy.³⁾

To wychowanie do pracy rozpoczyna się z pierwszym dniem szkolnym dziecka, które wrywamy z jego naturalnego środowiska życiowego w rodzinie i przenosimy w nowe, sztuczne środowisko, którego główną treścią jest przecież praca. „Słuszną jest rzeczą — powiada W. Wetekamp — już w pierwszych latach nauki kłaść podwaliny pod przyzwyczajenia do pracy; w ten sposób można później z tem większą szybkością przyswoić uczniom wiedzę...“⁴⁾

Z dnia na dzień, z miesiąca na miesiąc, z roku na rok zyskuje uczeń umiejętność i sztukę pracowania, coraz bardziej skomplikowane sposoby techniki pracy stają mu się dostępne, coraz głębszym i bliższym staje się jego stosunek wewnętrzny do pracy, jako wyrazu jego własnej osobowości, jako treści życia, jako czynnika kształcącego, aż do tej

1) Należy stwierdzić, że ta i jej podobne metody, używane w szkołach amerykańskich, mają na oku przede wszystkim popieranie rozwoju indywidualnego ucznia, jego samouctwa. Ten charakter noszą także podręczniki amerykańskie różnego rodzaju, zawierające po każdym rozdziale pytania tak ułożone; by doprowadzić czytelnika jego własnym wysiłkiem do pewnych wiadomości względnie ich zastosowania. Coraz silniej nastawia się szkoła amerykańska na samodzielnią pracę, na uczenie się ucznia. Por. art. S. Schwarza „Die Schülerpersönlichkeit im „Unterricht der amerikanischen Schule“ w czasop. „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Bildung“, 1930, Nr. 7.

2) Paul Ficker: Didaktik der Neuen Schule, str. 289.

3) Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang... str. 42.

4) W. Wetekamp: Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu. Przeł. J. Mirski, Książnica-Atlas, 1925.

wielkiej chwili, kiedy uświadomi sobie, że ostatecznym najwyższym, najświętszym celem wszelkiej pracy — jest on sam.

4.

Praca szkolna a domowa.

„Jedynym wielkim, najwyższym celem wykształcenia jest nauczyć posługiwać się swym nmysłem w taki sposób, aby przez cały ciąg życia z pożytkiem go używać”.
E. C. Moore.

Praca młodzieży nad materiałem szkolnym odbywa się w dwojakim środowisku: w szkole i w domu. Oba te rodzaje pracy tworzą jedną nierozzerwalną całość i służą jednemu celowi: dorabianiu się własnej struktury duchowej, czyli osobowości. W szczególności służy praca młodzieży w szkole i w domu następującym zadaniom:

1. rozwijaniu przyrodzonych uzdolnień i sił twórczych,

2. nabywaniu pożytecznych w życiu umiejętności fizycznych i umysłowych,

3. stopniowemu wzbogacaniu świadomości nową treścią przez nabywanie niezbędnych w społeczeństwie kulturalnym wiadomości,

4. wytwarzaniu pewnych uznanych za pożądane właściwości charakteru.

Mimo wspólności ogólnego celu i poszczególnych, podporządkowanych mu zadań, różnią się oba rodzaje pracy młodzieży w swojej istocie.

I. A. Praca szkolna ucznia odbywa się w atmosferze zbiorowości. Uczeń jest tu bowiem członkiem zespołu klasowego lub jakiejś jego grupy i współpracuje z innymi członkami swej grupy względnie klasy. Zwykle bowiem jest to praca nad jednym tematem, praca zbiorowa. Tylko od czasu do czasu pracuje tu uczeń także jako jednostka, np. przy zadaniu szkolnem, przy rysunkach, pracach ręcznych itp. Ale i wtedy działa nań specyficzna atmosfera zbiorowości. Ze strony grupy klasowej wpływają nań różne pobudki do pracy. Döring¹⁾ stwierdza na podstawie swych badań nad psychologią klasy, że atmosfera pracy w klasie, wytwarzająca się dzięki lepszym uczniom, udziela się także przeciętnym i słabym. Wspólne opracowywanie zagadnień, wspólne dochodzenie do wniosków, nadto moment współzawodnictwa, działają pobudzająco w tym kierunku. Tym sugestywnym wpływom zbiorowości ulegają, jak się zdaje, dziewczęta w wyższej mierze, aniżeli chłopcy. Udzie-

¹⁾ W. O. Döring: *Psychologie der Schulklasse*, Osterwieck, nakł. Zickfeldt, 1927, na str. 142/3 oraz: B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa (Zagadnienia Pedagogiczne związane*

czą odgrywa też większą rolę moment ambicji, dążenie do lepszej cenzury, będące niejednokrotnie bodźcem do usilnej pracy w szkole, jak i w domu. Oczywiście bardzo ważnym jest wpływ nauczyciela, dla którego często dziewczęta usilnie pracują, by zasłużyć na jego uznanie.¹⁾ Tak sama sugestja zbiorowości, jak i moment współzawodnictwa, jak wreszcie wpływ nauczyciela składają się na wytworzenie się specyficznego środowiska dla pracy szkolnej młodzieży, działającego bezwątpienia na ustosunkowanie się do tej pracy w inny sposób, niż to bywa w domu.

Liczni badacze starali się dojść do pewnych konkretnych wyników co do istoty pracy szkolnej.²⁾ Są one jednak tak różnorodne, że trudno przyjąć te lub owe z nich za pewne. Niektórzy z badaczy wskazują na to, że jakość pracy szkolnej młodzieży lepsza jest pod pewnymi względami aniżeli domowa. Tak np. zagadnienia rozumowe rozwiązuje młodzież pono łatwiej i lepiej w klasie, niż w domu. Podobno i praca pamięciowa łatwiej odbywa się w klasie. Jak zdołałem sam stwierdzić, odbywa się budzenie i kształcenie wyobraźni bezwzględnie lepiej w zbiorowej nauce szkolnej.

Praca szkolna odbywa się jednak zwykle w pewnych warunkach nienaturalnych. Przedewszystkiem całe środowisko szkolne jest po większej części sztuczne, mało zbliżone do środowiska życiowego, w którym przyjdzie uczniom pracować w przyszłości, jako dorosłym.

Szkoła jest „jakby z natury zamknięta w sobie, odgrodzona od reszty życia, nacechowana powagą i spokojem świątyni nauki, gromadząca dzieci w t. zw. klasach, uporządkowanych wedle wieku i stopnia wiedzy, sadowiąca je a raczej unieruchamiająca w odpowiednio skonstruowanych ławkach, by uzyskać w ten sposób niezbędny dla nauki spokój i uwagę czyli t. zw. karność, utrzymująca tę czysto zewnętrzną karność zapomocą ustalonego mechanizmu środków dyscyplinarnych, udzielająca (!) dzieciom nauki, uważanej przez nią w związku z uprawnieniami za cel główny a sztukę jej udzielania za najważniejszą umiejętność nauczycieli, normującą jednak tę „sztukę“ zapomocą ścisłych t. zw. reguł metodycznych...¹⁾

z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej). Wyd. Min. WR. i OP. Warszawa, 1923.

¹⁾ Por. „Nauczyciel i uczenica“ — mój art. w „Muzeum“ 1930, str. 227—237.

²⁾ Zestawienie tych badań w pracy: Henrich Drexler: „Die Qualität der Schul- und Hausarbeit“ w czasopiśmie „Die Arbeitsschule“. 1925, str. 497 i in.

¹⁾ J. Mirski: Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy w „Ruchu Pedagogicznym“ 1930, Nr 8 i 9.

Z powodu takich sztucznych warunków pracy w szkole występuje częstokroć różnica w zainteresowaniach ucznia, rozbudzanych w inny sposób w szkole, w inny zaś w domu, względnie wogóle poza szkołą. Często tensam przedmiot, który w szkole nie wywołuje zainteresowania, cieszy się żywym umiłowaniem ucznia w jego zajęciach pozaszkolnych. Np. przyroda może go w szkole nużyć i nudzić, w domu zaś zajmuje się tensam uczeń zielnikami, akwarjum, terrarium, książkami przyrodniczymi itp.¹⁾ Do tych warunków nienaturalnych zaliczyć należy także rytm pracy szkolnej. Jest to rytm narzucony przez nauczyciela, względnie dzwonek szkolny, niemiłosiernie przecinający pracę rozpoczętą i zmuszający do zajęcia się natychmiast inną pracą, w danej chwili niezawsze odpowiadającą. Uczeń więc musi rezygnować ze swego osobistego rytmu pracy na rzecz tego narzuconego — pracuje więc rytmem nienaturalnym.

II. Praca domowa odbywa się w warunkach zgoła innych.

Przy pracy domowej uczeń pozostawiony jest sam sobie. Nie jest tu już owym członkiem społeczności klasowej, lecz tylko sobą. Tu łatwiej może ulec swoim popędom wewnętrznym, nastrojom, zachciankom, trudniej mu się tu skupić na swej pracy, trudniej przezwyciężyć niechęć, ociężałość, świadomość przymusu i obowiązku, występujące w domu z większą zwykle siłą niż w szkole. Tu potrzebny jest jednym słowem poważny wysiłek woli, na które wprawdzie nie każde dziecko odrazu potrafi się zdobyć, który jednak przystosowany do sił i uzdolnień dziecka, działa nader korzystnie tak na jego umysłowość, jak i na jego charakter. Samodzielność w pracy umysłowej, normalny przymus korzystania z własnych sił jest najwartościowszym rysem pracy domowej młodzieży.

Praca domowa ma więc pierwszorzędne znaczenie dla indywidualnego ustosunkowania się ucznia wobec życia i świata, dla jego samodzielnego twórczego działania. Przeprowadzane nad jakością pracy domowej badania wykazują w wielu wypadkach wybitną jej wyższość nad szkołą tam, gdzie chodzi o prace, mające charakter subiektywny, indywidualny. Tak np. zaznaczają pedagogowie hamburscy Jensen i Lamszus, że zadania na tematy, wzięte z przeżyć osobistych młodzieży, wypadają w domu o wiele lepiej, aniżeli w szkole. Tosamo

¹⁾ I. zw. metoda projektów, starająca się stworzyć naturalne podłoże dla uczenia się szkolnego przez wciąganie w zakres nauki zjawisk i zagadnień życiowych, jest jedną z licznych prób wiązania pracy szkolnej z życiem. Por. Stevenson: Metoda Projektów, Książnica-Atlas, 1930. —

odnosi się do rysunków samodzielnych, modeli itp. Wszelka czynność wybitnie twórcza, wymagająca własnego pomysłu i skupienia, jest właściwą dziedziną pracy domowej.

Ponieważ praca domowa ugruntowana jest przede wszystkim na samodzielności ucznia, przeto jest ona specjalnie wartościowa na tym stopniu nauczania, kiedy jest już dostatecznie rozwinięta zapomocą poprzednich ćwiczeń w pracy szkolnej, a więc na stopniu średnim i wyższym.

Praca domowa jako jednostkowa pozwala w całej pełni rozwinąć się charakterystycznym dla naszej jednostki sposobom pracy. Wolna od przymusu, może tu jednostka pracować wedle swej woli. Tworzące się nawyki mają poważne znaczenie dla przyszłej pracy zawodowej. Jedne dzieci pracują spokojnie, inne wpadają w gorączkowe podniecenie; jedne pracują szybko, inne powoli; jedne dokładnie, inne powierzchownie; jedne z zapałem, drugie obojętnie... To, co się niweluje do pewnej granicy w pracy szkolnej pod przymusem zewnętrznym rytmu szkolnego, współzawodnictwa, dozoru nauczyciela, to okazuje się swobodnie w pracy domowej. Chodzi oczywiście o to, by dziecko nabrało takich nawyków i nastawień, które pożądane są w jego późniejszej pracy. Szkoła zbyt daleko już stoi od pracy domowej, mogąc wpływać na nią tylko pośrednio. Tu rozpoczyna się zadanie domu wobec pracy młodzieży, zadanie równie trudne i równie odpowiedzialne jak zadanie szkoły.

Praca domowa ma następnie wybitne znaczenie dla wprowadzenia dziecka w rzeczywistość życiową. Przecież ta praca odbywa się, w odróżnieniu od pracy szkolnej, w środowisku naturalnym, wśród warunków, wytworzonych przez samo życie. Wymaga więc ona od dziecka pewnego samodzielnego ustosunkowania się do tych warunków przy swojej pracy, będącej dlań obowiązkiem takim samym, jak praca zawodowa dorosłych. Gaudig¹⁾ zaznacza: „Praca domowa ma charakter pracy w okolicznościach prawdziwie życiowych i dlatego jest wybitnie zbliżoną do rzeczywistości codziennej. Uczeń, który w domu czyta książkę, aby zanalizować jej treść, albo który opracowuje jakieś źródła historyczne, albo przeżywa jakieś poezje, albo ogląda obrazy, albo z okien swego mieszkania czyni obserwacje, albo majstruje przy jakimś modelu, albo opisuje swe myśli w dzienniku, albo wreszcie urabia figurki z plastyliny, td., ten uczeń pracuje wprawdzie dla szkoły, ale czyni to wśród zewnętrznych warunków, odpowiadających tym, wśród jakich będzie pracował, kształcąc się potem

¹⁾ „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“. Tom I, str. 94.

sam poza szkołą. W swobodnej zaś pracy domowej odsłania się przed nami najbardziej z pod wpływu szkoły wyzwolona praca, niezmiernie ważna dla kultury twórczego działania jednostki.“

Nie należy też lekceważyć wybitnego znaczenia wychowawczego pracy domowej. Praca ta wychowuje w kierunku poczucia obowiązku, pilności, systematyczności, punktualności i dokładności, przyczyniając się w ten sposób do intensywnego kształcenia dziedziny woli. Porządnie przygotowane lekcje, dokładnie i starannie wypracowane zadania domowe, prace dobrowolne wszelkiego rodzaju — są znakomitym probierzem w ocenie tej strony charakteru dziecka i miernikiem owocności zabiegów wychowawczych domu i szkoły.

III. Jak z powyższego pobieżnego zestawienia wynika, praca szkolna i praca domowa różnią się znacznie w swej istocie. Dla harmonijnego rozwoju indywidualności dziecka, dla odpowiedniego nastawienia go tak w kierunku pracy jednostkowej, jak i zbiorowej, obie są równo są potrzebne. Dążenia więc do usunięcia pracy domowej z dziedziny pracy ucznia i ograniczenia jej do pracy w szkole są tak długo nierealne i ze stanowiska rozumnej pedagogiki szkodliwe, jak długo w szkole nie mamy do dyspozycji odpowiedniego wymiaru czasu na pracę jednostkową obok pracy grupowej.¹⁾ „Praca pod kierunkiem“, System Daltoński itp. oto próby przeniesienia pracy jednostkowej z domu do szkoły. Może kiedyś próby te będą mogły faktycznie doprowadzić do znacznego ograniczenia pracy młodzieży w domu dla szkoły, zupełnie jej znieść nie będą w stanie; przynajmniej dla prac dobrowolnych pozostanie miejsce poza szkołą. W naturze ludzkiej leży potrzeba czasowego oddzielania się od grupy społecznej, potrzeba samotności dla czynności twórczej. Ta przyrodzona potrzeba czasowej samotności i pracy samotnej jest i w młodym człowieku, w uczniu i uczenicy. Szkoła winna się z tą potrzebą liczyć.

Nie możemy więc zrezygnować z pracy domowej młodzieży szkolnej. Nauka szkolna powinna być źródłem wskazań, pouczeń, i pobudek, zbiorowego wysiłku i wspólnych badań pod kierunkiem nauczyciela. Nauka

¹⁾ Zastrzeżenie to należy mieć na uwadze w ciągu dalszych rozważań niniejszej rozprawy. Oznacza ono, że przy obecnym systemie nauczania szkolnego, będącym głównie nauczaniem zbiorowym, pozostawiającem za mało sposobności do nauczania i uczenia się indywidualnego w szkole, uważam naukę domową ucznia, jako indywidualną formę uczenia się, za konieczną.

domowa ma, nawiązując do nauki szkolnej, być dziedziną osobnego wysiłku jednostki w kierunku pogłębiania, opanowania, utrwalenia i przetwarzania umiejętności i wiadomości, zdobywanych w szkole. Ta część pracy jest więc rozstrzygająca, możnaby powiedzieć, dla wyników nauczania szkolnego. „O wynikach nauczania rozstrzyga przedewszystkiem uczenie się ucznia“ powiada Nawroczyński; uzupełnijmy to zdanie: uczenie się ucznia w domu.

Przypatrzmy się więc w dalszych naszych rozważaniach tej właśnie dziedzinie.

(C. d. n.)

DR RENÉE ABERDAM.

Rola rodziców w tworzeniu nowej szkoły.

Z pośród szkół, które miałam sposobność zwiedzić w Niemczech, najciekawszą, najgodniejszą uwagi wydaje mi się szkoła w Stuttgarcie: „Schule am Kräherwald“. Zaledwie przybyłe do stolicy Wirtembergji, zwrócono mi uwagę na tę niezwykłą, dotąd tak mało znaną szkołę, której kierownikiem jest Fryderyk Schieker, wychowawca o prawdziwie twórczych zdolnościach. Opisy były tak entuzjastyczne że, mimo iż pochodziły od rodziców dzieci tam uczęszczających — źródło zatem wiarygodne — byłam raczej sceptycznie nastrojona, gdy udałam się do szkoły.

Sliczny, biały gmach, wśród zieleni, na skraju lasu — 20 minut od śródmieścia, — duże piękne słońcem zalane sale, pogodne, uśmiechnięte twarze dziecinne, nachylone nad pracą przy białych stolikach, lub przysłuchujące się melodyjnie czytanej bajce nowoczesnej, — oto pierwsze wrażenia.

Uderzyła mnie niezwykła swoboda ruchów dzieci, ich pewność siebie. Obecność obcych nie krępuje ich zupełnie. Całe ich zainteresowanie skupia się na pracy. Rysują, malują. Zapytane, z dumą odpowiadają: „Ilustracje do Robinsona, którego nam czytano“. Podniecona przez opisy egzotycznych krajów wyobraźnia ich wyłania ciekawe obrazy o pięknych kontrastach barwnych, nieraz bardzo oryginalnie wykonane. W rysunkach uderza wyraźna tendencja do stylizacji, do karykatury, odnajdujemy w nich pewne cechy nowoczesnego ekspresjonizmu.

Cały ranek obserwowałam dzieci przy nauce, przy pracy, podczas obiadu — szkoła ma charakter internatu dziennego — przy grze. Następnie p. Schieker objaśnił mi cele i dążności swej szkoły. Rozmowa z p. Sch., wrażenia osobiste i opowiadania rodziców, pozwoliły mi wyrobić sobie zdanie o charakterze i wartości tej szkoły.

Historja jej powstania i rozwoju należy do najciekawszych, najbardziej zdumiewających.

Fryderyk Schieker zaczął swą karierę pedagogiczną w jednej z państwowych szkół ludowych w Stuttgarcie w r. 1921. Rezultaty jego pracy wychowawczej — podkreślami wychowawczej, gdyż Schieker dbał przedewszystkiem o rozwój moralny i duchowy dzieci, pobudzał ich siły twórcze — były tego rodzaju, że gdy miały przejść do szkoły średniej, rodzice urządzili zebranie, celem porozumienia się z nim, czy nie możnaby dzieci nadal zostawić u niego, by następnie zdawały egzamin uzupełniający. Znamienny ten krok rodziców był tylko wstępem do dalszych pertraktacyj. Władze szkolne odmówiły zezwolenia. Rodzice podjęli walkę i z niestrudzoną energją usuwali trudności z drogi. Zawiązało się kolo, rodziców, które uchwaliło budowę własnego budynku szkolnego. Schieker odradzał, obawiał się, że inicjatywa spali na panewce, szczególnie ze względu na ogólne położenie gospodarcze.

Wbrew obawom zapal i wytrwałość rodziców okazały się silniejsze od wszelkich przeszkód. W ciągu krótkiego czasu zebrali sumę 90.000 marek (blisko 200.000 zł) na budowę gmachu szkolnego. Datki wpływały w granicach od 10.000 do 5 marek. Bezrobotni i milionerzy przyczyniali się w miarę możliwości i środków. Kto nie miał pieniędzy, ofiarował swą pomoc roboczą. Tak budowano katedry średniowieczne. Ten sam duch ofiarności, skupienia ożywia! tych ludzi nowoczesnych, którzy budowali szkołę. I stanął piękny gmach w lesie stutgarckim „Kräherwald“ w roku 1925. Dzięki ściśtemu współdziałaniu architekta z pedagogiem i z artystą gmach odpowiada zarówno wymogom praktycznym szkoły nowoczesnej, jak i estetycznym.

Szkoła jest koedukacyjna (140 dzieci), na razie ma 7 klas, w przyszłym roku będzie miała 8. Program jej obejmuje także obce języki. Ułatwienie dla tych, którzy chcą przejść do szkół średnich.

Ciekawa jest sytuacja prawna, która powstała dla szkoły. Nie należy zapomnieć o tem, że mimo własnego budynku, wystawionego ze środków prywatnych, nie przestała ona być szkołą państwową. Jak określić stosunek prawny szkoły, w której nauczyciele są opłacani przez państwo, która jednak wywalczyła sobie szereg przywilejów, jak koedukacja, system internatu, program dynamiczny. Jedyna rzecz, do której jest zobowiązana: dzieci przy końcu ósnego roku szkolnego muszą posiadać ten sam zakres wiadomości, co uczniowie innych szkół tego samego typu.

Inicjatywa i energia rodziców dokonały istnej rewolucji, zrobiły wyłom w tradycjach szkoły państwowej. I na tem właśnie polega praktyczna doniosłość szkoły Schiekera,

że urzeczywistnia ona formę, która umożliwi rozwiązanie tego niezmiernie trudnego problemu: wprowadzenie nowego, twórczego ducha do szkoły państwowej w obrębie tradycyjnych form. Już słyszę uwagi: „Tak, czy nasz biedny kraj też może sobie pozwolić na budowę gmachów, na wyposażeńie ich w nowoczesne urządzenia, w pomoce naukowe itd. W odpowiedzi przytoczę słowa Schiekera:

„Cieszę się, że dzieci moje przebywają na świeżem powietrzu, na słońcu, że mają higieniczne warunki nauki, jestem zadowolony, że mogą cały dzień przebywać razem, gdyż to rozwija ich zmysł społeczny, ale gdy uczyłem w szkole powszechnej w ciemnym, wilgotnym pokoju, osiągałem wyniki nie gorsze, niż teraz. Pewnego razu, zmuszony wyjechać na kongres pedagogiczny do Berlina, poruczyłem opiekę nad moimi klasami najstarszym dzieciom. Równocześnie zawiadomiłem władze, że mogą każdej chwili zwiedzić szkołę. Pozostałem 8 dni w Berlinie. Dzieci wywiązały się wzorowo z zadania“.

Kto naprawdę rozumie istotę nowego wychowania, nie wątpił chyba nigdy, że warunki materialne nie są istotnym czynnikiem. Gdy te warunki sprzyjają, praca wychowawcza jest ułatwiona, ale duch, atmosfera szkoły są niezależne od nich. Niezmiernie ważną rolę odgrywają twórcze zdolności nauczyciela, lecz i one nie są niezbędne. Prawdziwe przywiązanie do dzieci, dużo dobrej woli, intensywna praca nad sobą dla wydobycia ze siebie najlepszych sił również prowadzą do celu. Ponieważ kwestja indywidualności nauczyciela wydaje mi się bardzo ważną — niewątpliwie mają słuszość ci, którzy twierdzą, że nawet gdyby wszyscy, którzy mają prawdziwe powołanie, nauczali, nie starczy twórczych pedagogów dla wszystkich szkół — nie od rzeczy będzie opowiedzieć jak atmosfera szkoły stutgarckiej przekształciła miernego nauczyciela, przyzwyczajonego do metod tradycyjnych w znakomitego wychowawcę. Szkoła potrzebowała nauczyciela. Jako instytucja państwowa nie ma prawa wyboru, przysłano jej człowieka obojętnego dla problemów nowego wychowania, pedanta przywiązanego do starych metod. Po krótkim już czasie duch szkoły zaczął nań działać. Starał się w nauczaniu dostosowywać do zainteresowań dzieci. Miał dużo dobrej woli i pragnął szczerze wejść w bliższy kontakt z dziećmi, ale jakoś nie szło. Starania jego rozbiły się o bierność dzieci, nie potrafili ich zainteresować, porwać. Wkońcu udał się do Schiekera i wyznał mu swe trudności. P. Sch. zwołał dzieci. Zdumione patrzyły wokół siebie, o co też może chodzić. P. Sch. czekał. Po dłuższem, trochę zakłopotanem milczeniu jedno z dzieci zapytało „Czy chodzi może o kartkę, która dziś wisiła na ścianie?“ Objaśnione, że nie, zamilkło, ale inne, ośmielone, powiedziało wręcz „Przy-

puszczam, o co chodzi, o pana N." P. Sch. potwierdził. Dzieci, żywo poruszone, zaczynają wypowiadać swe myśli.

„Domyślam się, że to dlatego, ponieważ zachowujemy się inaczej u Pana, Panie Schieker, niż u Pana N.

„Tak, teraz dopiero zdaję sobie sprawę z tego“.

„Zastanawiałam się ostatnimi czasy nad tem, dlaczego jesteśmy inne wobec Pana N., niż wobec Pana, ale nie mogłam sobie tego wytłumaczyć“.

„Pan N. jest może za dobry, o wiele pobłażliwszy niż Pan“.

„W gruncie rzeczy to jest niesłuszne, niewłaściwe, że wobec Pana jesteśmy inne, niż wobec Pana N.“

Teraz dopiero p. Sch. zareagował „Byłoby mi to bardzo niemiłe, gdybym miał przyjąć, że w rzeczywistości jesteście inne, niż u mnie się wydajecie“.

Dzieci protestują: „Nie, nie, tylko, że u Pana łatwiej nam być takimi“.

Teraz p. Sch. uważa chwilę tę odpowiednią, by N. wypowiedział swoje zdanie. N. jednak powiada: „Nie mógłbym tego, co miałem do powiedzenia lepiej wyrazić, niż dzieci to uczyniły“. Wówczas p. Sch. zwraca się do dzieci i bardzo poważny, powiada im: „Wiecie, że zawsze biore Waszą stronę, gdy Wam się krzywdą dzieje, jeśliby jednak krzywdą od Was pochodziła, stanę po stronie skrzywdzonego. „Zwrócę się przeciw Wam“. Dzieciom objawiła się nagle siła solidarności, solidarności dorosłych, skierowana przeciw nim.

P. Sch.: „Gdybyście unyślnie — i bez powodu — uniemożliwili p. N. nauczanie, stanąłbym po jego stronie, i przestał Was uczyć“.

Wrażenie tych słów, spotęgowane spontanicznem oświadczeniem drugiego nauczyciela: „To samo byłbym ja uczynił“, — wywołało takie napięcie psychiczne, że p. Sch. szybko dodał: „Wiem, że nie byłoby do tego doszło“. Po odejściu N. p. Sch. powiedział jeszcze: „Widzicie przecież, jak bardzo on się stara wyjść ze swej szkoły i wejść w naszą“. Jedna z dziewczynek żywo odrzekła: „Tak zauważyłam, że czasem długo zastanawia się nad tem, jakby nam naukę uczynić przyjemną, jakby nam przedstawić rzeczy z ich pięknej i interesującej strony“.

Pod wrażeniem niezwykłego dla nich przeżycia, silnie wzruszone apelem do ich poczucia sprawiedliwości, dzieci prześcigają się odtąd w chęci ułatwienia i umilenia nauczycielowi N. swego zadania. N. nabiera zaufania do siebie, spokój i pogoda wewnętrzna wracają. Czerpiąc swe energie w najgłębszych pokładach swej duszy, staje na wyżynie zadania. Dziś jest wytrawnym pedagogiem, bardzo cenionym przez Schiekera.

„Skola zmieniła mnie, wzbogaciła mnie wewnątrznie“, powiedział mi, „pragnę jaknajprędzej wrócić do mej dawnej szkoły, by tam zaprowadzić nowe metody wychowania“.

Przebieg posiedzenia, charakterystyczny dla metod Schieker'a, pozwala wglądać w pracę wychowawczą tego odważnego i prawdziwie twórczego pedagoga. Obchodząc się z dziećmi jak z dorosłymi, odwołując się do ich dobrej woli, rozwija w nich zmysł sprawiedliwości, budzi poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości.

* * *

Istnieje typ dzieci, którego wychowanie, dostosowanie do atmosfery szkolnej sprawia wielkie trudności. Chodzi o dzieci z tych najbiedniejszych, najnędzniejszych warstw proletariatu, które nie znają życia rodzinnego, często zupełnie pozbawione ogniska domowego, zaniedbane, opuszczone, wiodą najsmutniejszy żywot. Dzieci te, skłonne do buntu, nienawistne, bywają czasem elementem groźnym dla szkoły. Im większy kontrast między otoczeniem, z którego wyszły i nowem, w które wchodzą, tem silniej objawiają się ich tendencje destruktywne. Rzecz jasna, że szkoła o wysokim poziomie kulturalnym podnieca ich złe instynkty.

P. Sch., do którego szkoły uczęszczają dzieci wszystkich warstw, często musiał się zajmować tym problemem. Przytoczę wypadek, który również charakteryzuje śmiałość jego metod. Do szkoły jego chodził chłopak, który ze szczególnem upodobaniem brukał i niszczył wszystko. Pewnego razu, dzieci skarżą się, że nie można używać ustępu, tak jest zanieczyszczony. P. Sch. domyśla się, kto temu winien, powiada jednak: „Dzieci, wy teraz tu zostaniecie, a ja pójdę miejsce to wyczyścić“. Dzieci protestują, krzyczą, każde chce go wyręczyć w tej pracy (znamienne dla ducha tej szkoły, że pierwsza zgłosiła się 9-cio letnia córka wybitnego i najbogatszego obywatela stutgarckiego).

Chłopak, głęboko dotknięty tem, co widział i słyszał, zdał sobie nagle sprawę ze swego postępowania i przestrzegął odtąd tak bezwzględnej czystości, że służył za wzór. Inny wychowawca byłby publicznie zawstydził chłopaka, lub conajmniej pokusił się doprowadzić go do tego, by sam się przyznał przed klasą, czem by go moralnie stracił. P. Sch. niezwykłym swym gestem ocalił chłopca. Co za autorytet moralny musi się posiadać, by bezkarnie stcsować tak śmiałe metody!

P. Sch. dąży nie do osiągnięcia równomiernego poziomu umysłowego wszystkich uczniów jednej klasy, lecz do wyrównania różnic poziomu przez rozwój indywidualnych zdolności każdego dziecka. Tak zwani słabi uczniowie mają czasem niezwykle zdolności artystyczne, lub inne. Doświadczenie uczy, że dziecko, któremu dano możność ekspansji

psychicznej w kierunku jego właściwych uzdolnień, ma potem żywe zainteresowanie dla innych dziedzin nauki i pracy i wykazuje, nieraz w krótkim czasie, dobry postęp ogólny. Zdarza się, że taki uczeń prześciga nawet najzdolniejszych swych rówieśników. Może uczucie szczęścia, radości, jakiego doznaje, tworząc, wyrażając swą istotę, jest tak intensywne, że we wszystkich dziedzinach szuka teraz tego zadowolenia, które daje praca i spełniony obowiązek.

Szczególnie ważne i owocne okazało się zastosowanie tych zasad u dzieci psychopatycznych. Możliwość psychicznej ekspansji twórcza praca, świadomość, że dzięki spełnionemu obowiązkowi jest równowartościowym członkiem społeczności w obrębie szkoły tak dodatnio wpływają na dziecko, że w przeciągu krótkiego czasu upodabnia się do dzieci normalnych. Tylko w wypadkach wyjątkowych, graniczących z chorobą umysłową, jak to miało miejsce u 9-cioletniego H., Schieker ucieka się do metod terapii psychoanalitycznej i psychologii indywidualnej. Małego H. wprowadzono do szkoły w bardzo nędznym stanie fizycznym — miał niewrozę żołądka, nie przyjmował jedła, nie trawił, — i w bardzo niepokojącym stanie psychicznym. Szkoła, do której przedtem uczęszczał, orzekła, że jest niezdatny do nauki. Zapytany, dlaczego się nie uczył, stale odpowiadał, że „szkoła mu kradła czas“. Uderzyło to p. Sch. Z początku nie zachęcał chłopca do żadnej pracy, zostawił mu zupełną swobodę. Pewnego razu mały zainteresował się aparatem fotograficznym. Schieker porucił mu natychmiast nadzór nad nim. To był pierwszy krok. Po krótkim czasie chłopak z własnej inicjatywy zabrał się do pracy. Okazało się, że jest niezwykle uzdolniony, twórczy w pewnych dziedzinach. (Teraz dopiero rozumie się słowa dziecka, że „szkoła mu kradła czas“. Nie dała mu ona możliwości wyrażenia swej istoty, stłumiła, co było w nim najcenniejszego). Praca twórcza wyzwoliła w nim wszystkie siły duchowe, krąg jego zainteresowań rozszerzał się coraz bardziej. Po kilku miesiącach prześcignął wszystkich swoich rówieśników, był pierwszym w klasie. Pozostały jednak jeszcze pewne objawy niepokojące. Od czasu do czasu wybuchy złości podobne do ataków szału, manja prześladowcza itd. Schieker zastosował psychoanalizę. Wydobywszy na jaw powody stłumień, leczył go metodą psychologii indywidualnej. H. wyzdrowiał zupełnie. (Ojciec, radca ministerjalny, odtąd z zapałem służy celom szkoły). Zastanowienia godnym jest, że te same metody terapii psychicznej, stosowane przed przyprowadzeniem dziecka do szkoły, były bezskuteczne. Dowodzi to, że praca idąca po linii zainteresowań dziecka jest warunkiem podstawowym jego równowagi psychicznej.

Schieker uważa rozwój zmysłu społecznego za jedno z najdonioślejszych zadań wychowawczych. Dzieci uczęszczające do jego szkoły należą do wszystkich warstw społecznych. P. Sch. świadomie reguluje ich napływ tak, aby wszystkie warstwy były równomiernie uwzględnione. Nie chce służyć ani kapitałowi, ani proletarjatowi, chce służyć „dziecku“. Organizacja finansowa oparta na zasadzie wyrównania różnic społecznych. Dzieci bogate płacą pełną takse (12 marek miesięcznie i markę dziennie za obiad) mniej zamożne wedle środków, biedne nic.

Współzycie i współpraca w szkole są, tak intensywnie, że w naturalny sposób wyłania się uczucie solidarności, współodpowiedzialności i sympatji. Smutek lub radość jednego znajdują żywy odgłos u wszystkich. Fakty przytoczone przez Schiekera dobitnie świadczą o wyrobionym zmysle społecznym dzieci, o ich poczuciu solidarności. Niewątpliwie charakter nawpół internatowy szkoły przyczynia się do rozwoju instynktu społecznego. Już sam fakt, że dzieci proletarjuszki i milionerów zasiadają do tego samego stołu i jadają wspólnie obiad — bardzo pożywny, ale skromny, — zaciera różnice socjalne i zmienia nastawienie psychologiczne. Zbiorowa praca w warsztacie uświadamia dzieci o zawisłości jednostki od społeczeństwa itd.

Wyniki osiągnięte przez p. Sch. tłumaczą się może tem, że metody swe opiera na głębokiej znajomości psychiki dziecka. A znajomość tę zawdzięcza przedewszystkiem nie-strudzonej obserwacji. Władze określają szkołę jego jako doświadczalną („Versuchsschule“), on sprzeciwia się temu określeniu i zaznacza wyraźnie, że nadano je tylko ze względów zewnętrznych, technicznych, ponieważ tworzy ona wraz z stutgarcką „Versuchsschule“ organizacyjną całość. Schieker nie robi doświadczeń, nie ma zaufania do metod rewolucyjnych. Studjuje psychikę dziecka i do niej się dostosowuje. Podłożem jego metod jest obserwacja.

Każda klasa tej szkoły posiada swoiste, odrębne życie, wytwarza atmosferę dla niej charakterystyczną. Schieker potrafił pobudzić dzieci do indywidualnego życia, wypełnionego inną treścią, niż życie psychiczne nauczyciela. W nowych szkołach często się zdarza, że silna indywidualność nauczyciela, staje się ośrodkiem zainteresowania dzieci, że biernie przyjmują jego treść duchową. Dla Schiekera rola nauczyciela polega nie na tem, by światopogląd swój zaszczepiał dzieciom, lecz by je pobudzał do samodzielnego przeżywania świata. Rozwinać zmysły dzieci, by świat ująć mogły we właściwy im sposób, oto hasło szkoły Schiekera. W tym celu odbywa się nauka, praca, gry. Otwiera się szeroko wrota duszy dziecięcej dla twórczego ujęcia świata.

Szkoła Schiekera, wypełniając tradycyjne ramy szkolne państwowej nową treścią duchową, wskazuje drogę przyszłości. Szkoła dzisiejsza straciła kontakt z życiem. Dynamizm współczesny, rytm naszej kultury wymagają twórczej atmosfery szkół. Szkoła ma przygotować do życia, nie tylko do zawodu. Słusznie żąda p. Sch. usunięcia mechanicznej specjalizacji. Zadaniem szkoły jest odkryć, rozwinąć indywidualne zdolności dziecka. Wydobywając, kształcąc jedyne, jednorazowe uzdolnienie każdego, będzie ona zarazem najlepszym przygotowaniem do zawodu, przez specjalizację najbardziej wartościowej w jednostce funkcji społecznej. Prawdziwa wiedza, jak wszelka zresztą wartość duchowa, musi korzeniami swymi sięgać do jaźni człowieka, musi życie jego wzbogacić, potęgować. „Martwa wiedza nigdy nie będzie siłą moralną“. Szkoła ma kształcić (bilden), słowo to ujęte w najgłębszym, pierwotnym znaczeniu. Siły żywotne dziecka domagają się czynnego udziału w stawianiu się świata, należy je do tego przygotować, rozwinąć jego siły kształtujące, wyłonić jego istotę duchową. Naród, społeczeństwo — są to dziś pojęcia, które straciły swą głęboką treść, powiada Schieker, — by ją odzyskały, muszą stać się siłami twórczymi i działającymi w człowieku, a przezeń w świecie.

Paryż, w listopadzie 1930.

Recenzje:

Dr Marja Grzegorzewska. Psychologia niewidomych. (Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Tom I. Skład główny w księgarniach S. A, Książnica-Atlas, Warszawa).

Jako Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego ukazał się I. tom zakrojonego na szeroką miarę dzieła *Marji Grzegorzewskiej* — dyrektorki Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej — jedynej placówki w Polsce — a jednej z trzech na całym świecie, kształcącej nauczycieli, wychowawców dla rozmaitych kategorii dzieci anormalnych (głuchoniemych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i upośledzonych moralnie) — instytucji, która jednocześnie stała się warsztatem prac naukowych w tej dziedzinie. Pierwszy tom dzieła tego, które powstało z żywego zainteresowania autorki dziełami niewidomych, poświęcony jest uczuciom, postrzeżeniom i wyobrażeniom u niewidomych — a więc działowi o zasadniczym znaczeniu w całości kształcenia życia psychicznego. Następny tom poświęcony będzie pamięci, wyobraźni, asocjacji, inteligencji, myśleniu, pojęciom, uczuciom, woli, charakterowi, osobowości, zachowaniu się niewidomych w życiu oraz t. zw. głuchociemnym t. j. isto-

tom, które natura pozbawiła wzroku i słuchu. Już w pierwszym tomie okazała się konieczność przeniknięcia do niektórych działów psychologii normalnej w celu zdobycia ogólniejszych podstaw dla psychologii ślepoty. Ponieważ jednak przy dzisiejszym stanie nauki okazało się niemożliwe wyjaśnienie strukturalne całkowitej psychologii niewidomych, pozostawało więc do przeprowadzenia tylko ogólne ujęcie psychologii z tego punktu widzenia i bliższe określenie niektórych, najbardziej charakterystycznych struktur psychicznych u niewidomych. Termin „niewidomy“ przyjęła autorka wbrew utartemu zwyczajowi zamiast terminu „ociemniały“, nadając pierwszemu z nich znaczenie szersze, ponieważ ociemniałym jest osobnik, który niegdyś był widzącym, a następnie wzrok utracił, niewidomym zaś jest zarówno ten, który wzrok utracił, jak ten, który nigdy nie widział.

We wstępie podniesione zostało znaczenie fundamentalnej pracy Diderota, który poraz pierwszy wykazał możność systematycznego kształcenia niewidomych, Valentina Haüy'a, który założył pierwszą na świecie szkołę dla niewidomych oraz Louis Braille'a — twórcy udoskonalonego pisma punktowego, które otwiera niewidomym szerokie drogi kształcenia się a przez to i przystosowalności społecznej. Tu również wskazane zostały drogi poznania osobowości niewidomych (t. zw. psychologia postaci oraz introspekcja wyszkolonych pod względem psychologicznym niewidomych). W rozdziale pierwszym omawia autorka zmysły skórne niewidomych, analizując dotyk i ucisk, ciepło i zimno, próg przestrzenny i próg uciskowy u niewidomych, fizjologiczne i psychiczne warunki progu przestrzennego, wpływ ćwiczenia na próg Webera, charakter postaciowy progu przestrzennego, t. zw. zmysł lokalizacji dotykowej, zmysły termiczne oraz sprawę rzekomego odróżniania barw u niewidomych za pomocą dotyku.. W rozdziale drugim znajdujemy omówienie innych zmysłów u niewidomych: zmysłu mięśniowego, zmysłu statycznego, słuchu, węchu, smaku oraz niezmiernie ciekawe uwagi o t. zw. „zmysle przeszkód“ niewidomych i jego strukturze psychicznej. Rozdział trzeci rozwija teorię wikarjatu czyli zastępstwa zmysłów u niewidomych, podnosząc sprawę struktury wikarjatu oraz przyczyny niższości sensorycznej niektórych niewidomych. W rozdziale czwartym znajdujemy analizę percepcji dotykowej u niewidomych i jej rozmaitych teorii, postaciowego ujmowania form przestrzennych za pomocą dotyku, czytania z pomocą alfabetu Braille'a oraz iluzji dotykowo-mięśniowych u niewidomych. Rozdział piąty omawia wyobrażenia u niewidomych — a więc wyobrażenia wzrokowe, surogaty wyobrażeń u niewidomych, wyobrażenia przestrzeni u niewidomych, znaczenie wrażeń słuchowych dla wyobrażenia przestrzeni, orjentowanie się niewidomych w przestrzeni oraz wyobrażenie czasu. Rozdział ostatni wreszcie zajmuje się niewidomymi, którzy przewidzieli po operacji, oraz strukturą psychiczną niewidomych od urodzenia.

Dzieło Grzegorzewskiej jest nie tylko pierwszym w piśmiennictwie wszechświatowym opracowaniem monograficznym psychologii niewidomych, opierającym się na głębokim znawstwie dawniejszych i najnowszych źródeł naukowych, ale równocześnie pracą nawskroś indywidualną, wnoszącą do całego szeregu rozpatrywanych zagadnień pierwiastki twórcze i odkrywcze. Tak np. całkowicie nowem jest w dziele tem ujęcie t. zw. zmysłu przeszkód u niewidomych, który według badań autorki stanowi zespół czuciowy jakościowo specyficzny, składający się z czterech głównych członów: 1) z członu czuciowego, powstającego ua tle specyficznych bodźców dotykowo-słuchowych, wywołanych obecnością przeszkody t. zn. z wrażeń ściśle ze sobą zespolonych w czasie, 2) z członu intelektualnego, polegającego na zrozumieniu grożącego niebezpieczeństwa, 3) z członu emocjonalnego w postaci niepokoju lub obawy wobec grożącego niebezpieczeństwa oraz 4) z reakcji ruchowej, mającej na celu uniknięcie niepożądanego zetknięcia. W ujęciu tem zmysł przeszkód ograniczony jest do tych percepcyj, które pozwalają niewidomemu na odczuwanie z oddali obecności przedmiotów, zaś sama akcja ma na celu samoobronę osobnika.

Następnie, odrzucając dotychczasowe koncepcje t. zw. wiskarjatu zmysłów u niewidomych, redukuje autorka stronę fizjologiczną zmysłów do pobudliwości, która nie podlega działaniu wprawy w ciągu życia indywidualnego, przyznając natomiast zdolność do rozwoju osobniczego procesowi różniczkowania i percepowania. Według teorii tej rolę zastępują odgrywają tu całości strukturalne, a nie pojedyncze człony, najdalej przeto idąca kompensacja nieobecnego wzroku odbywa się na podstawie strukturalnego połączenia dotyku z jednym przynajmniej zmysłem dalekonośnym, głównie słuchem a także i powonieniem, a nie na podstawie udoskonalenia poszczególnych czynności psychicznych (uwaga, pamięć, kojarzenie i t. p.). Również i wobec nowoczesnych teorii o percepcji dotykowej u niewidomych zajmuje autorka odrębne stanowisko, twierdząc, że rozwijają się, kształcą i doskonalą nie czucia, lecz percepcje i struktury dotykowe i że na tem właśnie polega wyższość dotykowa niewidomych szukających w dotyku wskazań poznawczych. Niepospolitą wartością dzieła tego, które powinno zainteresować nie tylko psychologów i pedagogów, ale i lekarzy — zwłaszcza psychiatrów, neurologów i okulistów; podnosi jeszcze imponujące opanowanie olbrzymiego materiału oraz nieskazitelną jasność i przejrzystość, z jaką wyłożone zostały zagadnienia niejednokrotnie sporne i bardzo złożone. O ile mi wiadomo, w przygotowaniu znajduje się przekład niemiecki pierwszego tomu, to też niewątpliwie jest, że po wykończeniu tomu drugiego, całość stanie się trwałym dobytkiem nauki nie tylko polskiej ale i międzynarodowej.

Dr Wł. Sterling.

Stefania Ciesielska-Borkowska. Język Francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny, Książnica-Atlas, Lwów Warszawa, 1930, str. 316, zł. 16

W dziedzinie neofilologii ostatnie dopiero lata przyniosły u nas pewne ożywienie. Jest rzeczą pocieszającą, że ożywienie to wyszło od samego nauczycielstwa, objawiając się w r. 1929. nader interesującymi obradami pierwszego Zjazdu Neofilologicznego w Warszawie, następnie założeniem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i własnego organu „Neofilologa“, wreszcie szeregiem prac, ogłoszonych w czasach ostatnich na łamach tego pisma i innych. Także władze zajęły się ostatnio wcale energicznie i szczerze neofilologją, należy się więc spodziewać, że poziom nauczania języków nowożytnych w naszej szkole stopniowo zacznie się podnosić.

W kierunku tym szczególnie ważne są wydawnictwa, wytyczające praktyce neofilologicznej drogę, jaką powinna kroczyć, by dojść do pożądaných rezultatów. Takim wydawnictwem, jest także książka Dr Ciesielskiej-Borkowskiej p. t. „Język Francuski“.

Słusznie zaznacza autorka w przedmowie, że w dziedzinie metodyki jakiegokolwiek przedmiotu wybitną rolę odgrywa osobowość danego nauczyciela i danych uczniów. Z tego stanowiska należy też ocenić poglądy metodyczne jakiegoś autora. Nie daje on i nie chce dać recept czy dogmatów metodycznych, lecz pragnie jedynie pobudzić do myślenia, do samokrytycyzmu, do samodzielnego poszukiwania odpowiednich dróg pracy. Tylko z takiego punktu widzenia oceniać winniśmy dzieła metodyczne, a w tym wypadku i książkę niniejszą.

Treść książki obejmuje uwagi wstępne na temat ogólnych problemów nauczania języków nowożytnych, rozważania nad naukową metodą bezpośrednią, zagadnienie fonetyczne, zagadnienie leksykalne, konwersację francuska, zagadnienie gramatyczne, naukę o języku, lekturę francuska, metodykę literatury, naukę o kulturze francuskiej, uwagi o roli języka polskiego w nauczaniu języka francuskiego, wypracowania piśmienne, technikę nauczania, koncentrację i korelację języka francuskiego z innymi przedmiotami, uwagi o Dalton-Planie i uczeniu się pod kierunkiem, wreszcie obszerną bibliografię wedle poszczególnych dziedzin i zagadnień.

Książka jest nastawiona nawskróś nowocześnie. To jest najważniejsza jej cecha i zaleta. Postulat twórczej pracy nauczyciela, aktywizacja pracy uczniowskiej, zbliżenie do życia i współczesności, uwzględnienie w szerszym zakresie kultury obcej, podkreślanie swobody metodycznej, koncentracja z innymi przedmiotami nauczania itp. — wszystko to są hasła współczesnej pedagogiki i dydaktyki, zastosowane rozumnie do dziedziny nauczania języków.

Chciałbym z szeregu omówionych przez autorkę zagadnień poruszyć kilka, jak mi się zdaje, szczególnie ważnych. Oto w pierwszym rzędzie ciągle sporne jeszcze zagadnienie wychowawczego znaczenia języków nowożytnych. Może za przesadnie określa autorka cel wychowawczy jako „najwyższy i syntetyczny cel nauki języków obcych“; przyznać jednak należy, że dotychczas nie doceniano wartości wychowawczych tego przedmiotu nauczania i temsamem wychowawczego znaczenia nauczyciela-neofilologa. Ujęcie tego zagadnienia przez autorkę w tym kierunku, że jednym z naczelných celów neofilologii szkolnej jest wychowanie humanistyczne, kształcące umysł, uczucia i wolę młodzieży, przyczynić się może do zmiany zakorzenionych fałszywych poglądów na ten przedmiot tak w sferach szkolnych jak i wśród szerszego społeczeństwa.

Oto w dalszym ciągu zagadnienie, dotychczas zaniebywane: uczeń a materiał nauczania. Wysuwa tu autorka postulat ogólnie dziś znany („ale tak mało przestrzegany“): indywidualizowania uczniów jako grup i jako jednostek, podkreśla postulat aktywności ucznia w każdej dziedzinie, domaga się nauczania młodzieży, jak się uczyć w domu samodzielnie, zaleca popieranie twórczości młodzieży.

Oto dalej nawskróś współczesne zagadnienie nauki o kulturze, określonej przez autorkę jako „korony usiłowań i pracy nauczyciela i uczniów“, jako „reakcji przeciw praktycznemu charakterowi języków żywych i bezplanowości lektury“, jako „idealnej części nauki“, jako wreszcie ważnego środka wychowawczego w duchu „idei federacji intelektualnej narodów cywilizowanych“. Słusznie stawia autorka maksymalny program tej nauki o kulturze, uważając, że nie chodzi tu o ilość wiadomości, lecz o odpowiedni ich dobór i jakość. „Lepiej roztoczyć jak najszerszy program i jakąś przynajmniej część jego wykonać, niż poruszać się niewolniczo w obrębie małych zamierzeń“.

Autorka nie pomija zagadnień codziennej praktyki szkolnej, nie lekceważy drobnostek, wie bowiem znakomicie z doświadczenia, jak ważne są owe drobnostki dla rezultatów pracy. Czy to chodzi o poprawianie zadań przez nauczyciela i uczniów, czy o pomoce naukowe, czy o kwestję podręczników i dobór ustępów, czy o przykłady nauki fonetyki, czy o dobór lektury, referaty, dyskusje itp. — dla wszystkich tych rzeczy znajdujemy praktyczne wskazówki.

Chętnie widzielibyśmy szersze opracowanie zagadnienia Dalton-Planu w nauce języka obcego, pożądanym byłby rozdział specjalny o nauczycielu-neofilologu, skupiający poroz-

rzucane na ten temat w innych rozdziałach uwagi i odpowiednio uzupełniony, oraz skorowidz rzeczowy. Nie wchodzi tu w ocenę specjalnych zagadnień metodyki francuskiej, pozostawiając ją fachowcom-romanistom.¹⁾ Chciałabym niniejszą recenzją podkreślić właśnie znaczenie tej książki dla każdego neofilologa, chcącego poinformować się w sposób przystępny i interesujący o współczesnych poglądach w tej gałęzi wiedzy. Książka pani Ciesielskiej-Borkowskiej jest cennym nabytkiem dla polskiej myśli neofilologicznej.

M. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Odezwa Sekcji Polskiej Międz. Ligi Now. Wych. do Nauczycielstwa.

Sekcja Polska M. L. N. W., będąca federacją zrzeszeń pedagogiczno-naukowych na terenie Rzpltej Polskiej, ma na celu propagowanie nowoczesnych idei pedagogicznych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania oraz ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni wychowania. Jednocześnie Sekcja Polska służy jako łącznik między polskim światem pedagogicznym, a międzynarodową centralą, która żywo interesuje się sprawami szkolnictwa odrodzonej Polski. Numer specjalny „New Era”, oficjalnego organu Zarządu Głównego M. L. N. W., poświęcony szkolnictwu polskiemu, odsłonił przed oczami pedagogów zagranicznych szereg twórczych poczynań naszego szkolnictwa.

Wobec tego Sekcja Polska postawiła sobie za zadanie zobrazowanie całokształtu polskiej nowoczesnej działalności pedagogicznej dla przedstawienia zagranicą i pragnie ułatwić wymianę doświadczeń w kraju. Szereg twórczych i niezmiernie cennych poczynań pozostaje w ukryciu — ujawnione zaś będą stanowiły wartościowy materiał dla dalszego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej.

W celu zgromadzenia odpowiednich danych Sekcja Polska M. L. N. W. uprasza wszystkich pedagogów, zainteresowanych nowym wychowaniem, i starających się je urzeczywistnić, o wzięcie udziału w ankiecie i o zgłaszanie nawet najskromniejszych swych doświadczeń w tej dziedzinie. Wyniki ankiety będą podane do wiadomości Kongresu Pedagogicznego Wszechsłowiańskiego, który odbędzie się w lipcu 1931 r. Z konieczności ograniczyliśmy się do wyszczególnienia w ankiecie pytań, dotyczących pracy wychowawczo-dydaktycznej. Bardzo jednak ważnym dla ogarnięcia całokształtu zagadnienia jest zorientowanie się w warunkach lokalnych, w jakich odbywa się praca szkoły, oraz podanie szerzej charakterystyki typu szkoły.

¹⁾ Ukazała się obszerna recenzja pióra prof. Czernego w czasopiśmie „Neofilolog” Nr. 4/1930.

Nie wątpimy, iż wezwanie nasze nie przebrzni bez echa. Odpowiedzi należy nadsyłać do dnia 15 lutego 1991 r. na ręce p. Jadwigi Michałowskiej, przewodniczącej Sekcji Polskiej M. L. N. W. Warszawa, Hoża 74.

UWAGA:

a. Odpowiedzi na kwestjonariusz należy podać na osobnym arkuszu, oznaczając je odpowiednio do numeracji pytań.

b. Pożądane są odpowiedzi na wszystkie pytania, można jednak ograniczyć się do kwestyj najbardziej interesujących odpowiadającego.

ANKIETA.

1. Miejscowość (charakterystyka środowiska)...

2. Szkoła (typ szkoły)...

I. METODY PRACY (Czy stosuje się własne pomysły, metody pracy i oddziaływania wychowawczego, ewentualnie inne: Dalton, Metodę Projektów (zamierzeń) Decroly, Winnetkę).

W jakim zakresie (klasy, przedmioty)... Jak dawno szkoła czyni próby nowych metod pracy i wychowania...

Jakie osiągnęła rezultaty (dokładnie scharakteryzować wyniki zarówno dodatnie jak ujemne) poziom wiedzy rozbudzone zainteresowania do pracy i nauki, rozwój umysłowy, społecznienie dziatwy i młodzieży.

Stosunek dziatwy i rodziców do systemu pracy

System zadawania prac piśmiennych (domowych i klasowych)

Ilość i rozmiar

Czy istnieją biblioteki w poszczególnych klasach; jakie braki w księgozbiorze i w literaturze szkoły odczuwa

Czy istnieje współdziałanie szkoły z bibliotekami i z jakimi

System oceny pracy uczniów i klasyfikowania (czy stawia się ocenę za każdą odpowiedź... za każdą pracę piśmienną).

II. METODY WYCHOWAWCZE. Jak zorganizowana jest praca wychowawcza szkoły. Oddziaływanie nauczyciela i grona nauczycielskiego na ucznia i klasę

Czy w szkole istnieje koedukacja

Jakie w związku z tem napotyka się trudności

Udział młodzieży w wychowywaniu

Czy istnieje samorząd uczniowski (jaki)

Organizacje młodzieży: współdzielnie uczniowskie... kółka naukowe (jakie) harcerstwo Czerwony Krzyż Młodzieży ..., inne organizacje uczniowskie

Współzycie szkoły z innymi szkołami: korespondencja międzyszkolna, wymiana zbiorów, wycieczki itp.

Współdziałanie szkoły z organizacjami międzynarodowymi młodzieży: korespondencja międzynarodowa, udział w konkursach it. p.

Czy młodzież wydaje pismo uczniowskie....

Udział młodzieży i wychowawców w organizacji uroczystości szkolnych.... Charakter tych uroczystości....

Jak są organizowane zajęcia pozaszkolne (wycieczki, warsztaty, świetlica, drużyny harcerskie, przysposobienie wojskowe i t. d.) ...

Na czym polega wychowanie estetyczne (muzyka, śpiew, przedstawienia szkolne, dramatyzacja).

O ile w szkole uwzględniany jest regionalizm.

Napiek trudności wychowawcze napotkała szkoła i jak je pokonywa.

III. WSPÓLDZIAŁANIE DOMU I SZKOŁY. Forma i zakres współdziałania. Organizacje rodzicielskie.

Rodzaj zebrań z rodzicami (informacyjne, samokształceniowe)....

IV. WSPÓLDZIAŁANIE SZKOŁY Z INSTYTUCJAMI OPIEKI SPOŁECZNEJ NAD DZIEĆMI ORAZ ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI I KULTURALNYMI (kółka rolnicze, domy ludowe, teatr ludowy, straż pożarna i t. p.).

V. Jaki stosunek utrzymuje szkoła z byłymi wychowankami....

Redakcja Ruchu Pedagogicznego zwraca się do Sz. Czytelników z uprzejmą prośbą, by jak najusilniej poparli akcję Zarządu Sekcji Pol. M. L. N. W. przez nadesłanie obiektywnych i dokładnych odpowiedzi na powyższą ankietę.

Warunki przyjęcia do Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

Ministerstwo WR. i OP. ogłosiło konkurs na urlopy płatne dla kandydatów na 1 rok P. L. N. w Warszawie w roku szkolnym 1931/32 na podstawie następujących warunków:

1) O przyjęcie mogą się ubiegać kierownicy (czki) i stali (le) nauczyciele (ki) publicznych szkół powszechnych, szkół ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich i szkół specjalnych, którzy (re) najpóźniej w roku 1928 ukończyli (ly) wyższy kurs nauczycielski lub inne analogiczne studia. 2) Przy przyjmowaniu będą przedewszystkiem uwzględnione osoby, które wykazały szczególne zainteresowanie i uzdolnienie pedagogiczne oraz zamiłowanie do pracy o charakterze społecznym na terenie szkoły (zrozumienie wpływu czynników socjologicznych w poznaniu dziecka, współpraca szkoły z domem itd. 3) Kandydaci winni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu, umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej. 4) Pierwszeństwo będą mieli kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia. 5) podanie o przyjęcie na I. rok studjów należy wnieść drogą służbową do Ministerstwa WR. i OP. w terminie od dnia 1 marca 1931 r. i zaopatrzyć w następujące załączniki: a) dokładny życiorys, w którym należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej; i dołączyć referat na temat dokonanych przez petenta spostrzeżeń z życia dzieci na podstawie dotychczasowej praktyki; b) świadectwa szkolne i egzaminacyjne oraz inne dowody wykonanych prac i odbytych studjów, np. zaświadczenia z udziału w kursach wakacyjnych; c) odpis wykazu stanu służby; d) wykaz przerobionej lektury; e) deklarację (wzór deklaracji podany jest w Dzienniku Urz. Ministerstwa WR. i OP. Nr. 5 z r. 1930 oraz w „Głosie Nauczycielskim” Nr. 20—21 z dn. 15. V. 1930 r.). 6) O ostatecznym przyjęciu do Instytutu rozstrzygnie kolokwjum wstępne, które odbędzie się z końcem roku

szkolnego 1930/31. Przy kolokwium tem winni kandydaci wykazać znajomość anatomji i fizjologii człowieka w zakresie podręcznika Sosnowskiego lub Wyhowskiego oraz ogólną znajomość najnowszych kierunków wychowania i nauczania, up. na podstawie przestudjowania dwu poniższych książek:

1) Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa. Nasza Księgarnia. 2) a) Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa. Towarzystwo Wydawnicze lub b) Rowid. Szkoła twórcza. Kraków. Gebethner i Wolff.

Jeżeli z dotychczasowych studjów kandydata nie wynika w sposób niewątpliwy, iż opanował on dostatecznie język obcy, sprawdzona będzie przy egzaminie jego możność posługiwania się literaturą w języku obcym.

7) Kandydaci, dopuszczeni do egzaminu wstępnego, poddani będą na miejscu badaniu lekarskiemu dla stwierdzenia, czy stan zdrowia umożliwia im studia.

8) Nauczyciele, przyjęci do Instytutu, otrzymują płatny urlop na pierwszy rok studjów, t. j. na rok szkolny 1931/32, na warunkach, określonych w deklaracji. Zależnie od wyników pracy w pierwszym roku studjów urlop zostanie przedłużony na następny rok szkolny. Liczba miejsc będzie ograniczona (prawdopodobnie do 30 osób), wobec tego będą mogli być przyjęci istotnie tylko wybitni nauczyciele.

Nowe czasopisma.

„Neofilolog”, czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Rocznik I. za r. 1930. Nakł. P. T. N., Skł. Gł. Książnica-Atlas, stron 298, zł 10.— Redakcja i Administracja: Warszawa, ul Piłtrowa l. 69, prenumerata roczna, będąca zarazem składką członkowską za przynależność do P. T. N., zł 10.— płatna także w kwartalnych ratach po zł 2.50 — Zgłoszenia do Zarządu Głównego pod powyższym adresem oraz do Kół na prowincji.

Po roku istnienia kwartalnika „Neofilolog” można już stwierdzić: powstało i istnieje czasopismo fachowe o pokroju prawdziwie europejskim, o poziomie wysokim, żywe i interesujące, skupiające wokół siebie zwyż 500 prenumeratorów, a przynajmniej trzy razy tyle czytelników, w któremi związane jest silnemi nićmi wspólne dążenia do podniesienia poziomu polskiej szkoły.

Dobrze się stało, że Redakcja czasopisma (Dr. J. Piątek i H. Nieniewska) położyła nacisk na utrzymanie ścisłego kontaktu z życiem współczesnem i z praktyką szkolną. Nauczycielstwo bowiem, zainteresowane przedewszystkiem zagadnieniami codzienności szkolnej, szuka w swoim czasopiśmie nietylko pobudok czysto myślowych, teoretycznych, lecz także praktycznych pomysłów i wskazań, któreby mu ułatwiły codzienną pracę. A tych nie szczędzi mu „Neofilolog” tak w artykułach, jak i licznych sprawozdaniach z czasopism i książek, notatkach i specjalnym dziale „Z praktyki dla praktyki”. Z artykułów wymienimy dla przykładu: J. Jakóbca „Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim” oraz tegoż autora interesujące rozważa-

nia „Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej, E. Semila: doświadczenia z jego pracy w Krzemieńcu pt. „Nauka języków obcych w systemie daltonskim“, M. Friedländera obszerna rozprawa „Zakres nauki o kulturze w nauczaniu języka niemieckiego“, St. Ciesielskiej-Borkowskiej oryginalnie ujęte myśli o „Wartości wychowawczej nauki języków nowożytnych“, M. Deszcza ciekawe uwagi o „Znaczeniu teatru szkolnego w nauczaniu języka francuskiego“, St. Bazińskiego rozprawa „U podstaw nauczania języków obcych“, wraz z artykułami dyskusyjnymi na ten temat A. Wrabecówniej, i J. Ippoldta. Bardzo cenny jest zwięzły, ale pełen myśli artykuł Z. Lempickiego „Drogi i cele współczesnej stylistyki, całkiem specjalny i dlatego tem ciekawszy dla praktyka A. Kleczkowskiego „Rodzaj rzeczowników w języku niemieckim“ i inne. Trudno je wszystkie wymienić.

Liczne, a szczegółowe sprawozdania z książek i czasopism angielskich, francuskich i niemieckich pozwalają orjentować się we współczesnej myśli neofilologicznej zagranicą, bibliografja niejedną daje wskazówkę.

W wykazie współpracowników i prenumeratorów „Neofilologa“ uważamy przedstawicieli wszystkich grup naszego nauczycielstwa, wszystkich stopni i rodzajów szkół. Jest to objaw nader dodatni, świadczący o wzroście zainteresowań naukowych wśród nauczycielstwa, jednoczącego się na jednym gruncie naturalnym, na gruncie czystej wiedzy.

Prenumerata roczna	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P.	8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „		
	Półroczna 6— zł.,	kwartalna 3'50 zł.
	Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.	

Cgłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł. 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:
Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.