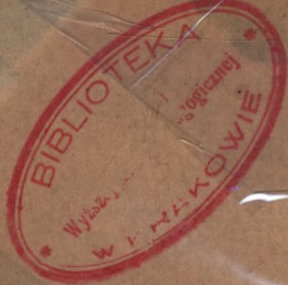


БИБЛИОТЕКА
PW
SP
КРАКОВ

607



~~L: 82~~

L: ~~6001~~
11



WŁADYSLAW JERZYŃSKI

1700: P
II

L: 82

L: ~~6007~~
II



PLAN JENAJSKI

1000:3
11

PLATE 12

JÓZEF MIRSKI

PLAN JENAJSKI

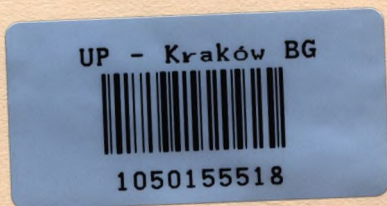
JAKO

SZKOŁA WSPÓLNOTY

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1932



607



P R Z E D M O W A

W rzędzie licznych organizacyj lub systemów neopedagogicznych, dla których w Stanach Zjednoczonych A. P. utarła się w ostatnich czasach nazwa „planów”, Uniwersytecka Szkoła Ćwiczeń w Jenie, zwana „Planem Jenajskim”, należy do najmłodszych. Mimo to i mimo stosunkowo nieznaczny jeszcze zasięg jej wpływów, uznaliśmy ją z wielu względów za godną opracowania monograficznego.

Odkładając ostateczną jej ocenę do końcowego rozdziału niniejszej pracy, wymienimy w tem miejscu tylko te cechy, które uważamy za najważniejsze.

Jedną z nich jest sama struktura Planu, odznaczająca się niezwykle gruntowną podbudową teoretyczną oraz niepospolitą zwartością organizacyjną. Są to walory tem cenniejsze, że budowa Planu opiera się świadomie na nader skromnych danych zewnętrznych, które punkt ciężkości przesuwa-ją tem samem na wewnętrzną jego konstrukcję, pozwalając realizować go nawet wśród najprostszych warunków.

Drugim momentem, podnoszącym wartość Planu Jenajskiego, jest podstawowa jego idea „w s p ó l n o t y’”, idea, niezmiernie rozpowszechniona obecnie w Niemczech,

a w Planie Jenajskim ujęta i zastosowana w sposób wysoce oryginalny i, co więcej, sprzężona ściśle z szeregiem zasad pedagogicznych, uznanych za istotne w całym t. zw. „nowem wychowaniu”.

Dzięki temu też Plan Jenajski nabiera, poza wartością pewnego określonego typu neopedagogicznego, także znaczenia symptomatycznego dla myśli pedagogicznej i kultury Niemiec współczesnych wogóle.

Sądzymy, że już same te względy usprawiedliwiałyby dostatecznie zarówno z teoretycznego, jak i z praktycznego stanowiska podjęcie naszej pracy. Poza tem jednak praca ta ma jeszcze pewien cel szczególny: stanowi mianowicie pierwszą w cyklu monografij, które zamierzamy poświęcić najwybitniejszym typom współczesnych szkół „nowych” lub „doświadczalnych”, a które w całości złożyć się mają na ich „typologję”.

Samą teorię takiej typologii oraz próbę systematyki typologicznej współczesnych „szkół nowych” zostawiamy do osobnej pracy. Tu tylko podkreślić chcemy, że mówiąc o „typach”, wyłączamy z nich zgóry szkoły, biorące swą nazwę od tej czy innej stosowanej przez się metody naczelnej, jak np. tak zwane „szkoły pracy”; mamy bowiem na myśli tylko szkoły, reprezentujące pewien odrębny typ strukturalny, jak np. „wiejskie ogniska wychowawcze”, „wolne gminy szkolne”, „Plan Daltoński”, system Decroly’ego i t. d. Są to zarazem tytuły prac, które, nie kusząc się narazie o przedwczesną, zdaniem naszym, systematykę typów neopedagogicznych, zamieścić chcemy we wspomnianym cyklu.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga: znane są monograficzne opracowania rozmaitych typów współczesnych „szkół nowych”. Są to jednak prace o charakterze, żeby tak rzec, propagandowym; pisane bowiem zazwyczaj przez samych autorów owych „planów” i systemów lub przez wybitniejszych ich ucz-

niów, że wymienimy tu tylko nazwiska takich pedagogów, jak Dewey, Miss Parkhurst, Decroly i Hamaïde, Washburne, B. Otto, Lietz, Petersen i in., mają one na celu nie tylko opis ich i uzasadnienie, lecz przede wszystkim propagandę. Jest to stanowisko twórców do własnego tworu lub też typowe stanowisko reformatorów. Inne zgoła jest natomiast nasze stanowisko do owych planów i systemów i inna też nasza metoda w ich ujmowaniu. Moglibyśmy ją określić, jako „fenomenologiczną”, rozumiejąc przez nią obiektywne przedstawienie ich struktury zapomocą opisu, porównania i krytyki. Taką też deskrypcyjno - krytyczną, nie zaś propagandową, jest i niniejsza praca o Planie Jenajskim.

J. Mirski.

I. GENEZA PLANU

Jena, do niedawna główna twierdza herbartyzmu, stała się obecnie jednym z najbardziej ożywionych ośrodków ruchu wychowawczego w Niemczech, a co więcej, zdołała wytworzyć odrębny typ nowej szkoły, znany dziś w świecie pedagogicznym, jako t. zw. Plan Jenajski. Twórcą jego jest profesor pedagogiki w uniwersytecie jenajskim, Peter Petersen, a terenem realizacyjnym „Uniwersytecka Szkoła Ćwiczeń” (Jenaer Universitäts—Übungsschule) w Jenie na Grietgasse 17-a.

Omówienie Planu poprzedzimy niezbędnymi uwagami o jego genezie, związanej ściśle z dziejami samej szkoły i jej stanowiskiem w ramach organizacji nauk pedagogicznych w Jenie.

JENA

Rozgłos Jeny, jako jedynej niemal w Europie przez długi czas ogniska pedagogiki naukowej, sięga dawniejszych czasów, jej sława zaś, jako miasta uniwersyteckiego, siedziby niezmiernie ongi bujnego życia akademickiego oraz nauki wogóle, jeszcze dawniejszych. Ta malutka, dziwnie przytulna miścina, idyllicznie przysiadła w pięknej kotlinie, okolona jakby przesadnie masywnymi górami i przepasana żywą wstęgą Sali, zachowała do dziś swą archaiczną, nieco

pudełkową architekturę placyków i domków, ozdobionych gęsto, niby herbami, pamiątkowemi tablicami sławnych ludzi, jak to: „profesora” Schillera, Göthego, Fichtego, historyka Ludera, znanego kantysty Reinholda, Aleksandra i Wilhelma Humboldtów, z nowszych słynnego przyrodnika Haeckla, znakomitego filozofa Euckena i in. Tablicą taką uświetniony jest niemal każdy dom, a szeregi ich, ujmujące w stylowe ramy wąziutkie uliczki, tworzą jakgdyby zaklętą w „żywe kamienie” kronikę wielkich czasów i ludzi, którym mieścina ta była piastunką życia i pracy, a dziś jest wierną strażniczką ich pamięci. Muzea, noszące ich nazwiska, i ustawione wzdłuż alei topolowych rzędy ich popiersi nadają temu napoły średniowiecznemu jeszcze grodowi charakter jakgdyby helleński, napozór skłócony z tamtym, zarazem jednak dziwnie harmonijny, a co najmniej harmonizujący się w duszy samego widzą, gdy wspomni, że oto znajduje się w tej obok sąsiedniego Weimaru siedzibie najszlachetniejszych wlotów ducha niemieckiego: neohumanizmu, klasycyzmu i romantyzmu. Aż dziw, że tuż pod murami — niemal dosłownie — tego zbożnym pokojem i twórczą ciszą oddychającego miasteczka rozciąga się owo krwią przepojone pole bitwy napoleońskiej, która echem swych dzieł i jeszcze głośniejszem echem rozpaczy u jednych, nadziei u drugich wstrząsnęła była do głębi duszą nietylko Niemiec, lecz całej Europy. — Niemniej dziwnym wydaje się też fakt inny, a mianowicie, że w tem mieście, jakgdyby przez sam los i dzieje przeznaczonem tylko do skupionej kontemplacji najgłębszych spraw ducha i natury, znajduje się także jeden z najbardziej nowoczesnych i słynnych warsztatów pracy, t. j. fabryki Zeissa. Zamienione dziś na fundację narodową, imponujące ogromem i ładem, a zwłaszcza kooperatywną swą organizacją, żywią one niemal połowę mieszkańców Jeny, żywią nietylko chlebem, ale

i duchem, któremu służy prawdziwie wspaniały, podziwliwy i zazdrości godny „Dom Ludowy”, dzieło wielkiego przyjaciela ludu roboczego, Abbla. Piękny pomnik - świątynia, ku czci jego wystawiony, świadczy, że Jena umie czcić swych synów wielkich nie tylko umysłem, lecz i sercem.

W zacisznej Jenie, obok innych ośrodków wytwórczości (np. znanego wydawnictwa E. Diedericha), fabryki Zeissa stanowią energicznie pulsujący nerw współczesności. Niejedyne zresztą. Współczesność bowiem już przed rewolucją wartkim nurtem podmywała klasyczny grunt Turyngji. Dość wspomnieć Haeckla i — historję socjalizmu. Po rewolucji 1918 r., zamkniętej aktem uchwalenia t. zw. konstytucji weimarskiej, aktem, dokonanym tedy znowu na ziemi turyngieńskiej, i to w najklasycyźniejszym właśnie jej punkcie, współczesność w sensie społecznego i ideowego radykalizmu oładnęła Turyngją i tchnęła w nią „nowego ducha”.

JENA, JAKO TEREN TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Ten właśnie nowy duch przejawiał się tu również, i to w szczególniejszym stopniu, w dziedzinie pedagogicznej. Pedagogja była oddawna jedną z uprzywilejowanych domen Jeny, a Jena jednym z najżywotniejszych ośrodków pedagogicznych Niemiec. Jest nim ona i dziś jeszcze, przedstawiając dzięki temu teren szczególnie korzystny dla badacza, gdyż posiadający w najbliższym lub nieco dalszym promieniu wszystkie niemal typy i stopnie nowoczesnych zakładów wychowawczych i szkolnych, zarówno publicznych, jak i prywatnych. W samej Jenie obok licznych przedszkoli i szkół powszechnych reprezentują szkolnictwo średnie następujące zakłady: gimnazjum klasyczne, wyższa szkoła realna (Ober-

realschule), połączona z t. zw. Deutsche Aufbauschule¹⁾), liceum, zreformowane gimnazjum realne (Reformrealgymnasium), wśród szkół prywatnych zaś m. in. szkoła realna im. Stoya (Stoysche Realschule), słynny zakład leczniczo-wychowawczy Trüpera (Trüpers Erziehungsheim) na t. zw. Sophienhöhe i cały szereg „wiejskich ognisk wychowawczych” (Landerziehungsheime), rozsianych bądź dokoła samej Jeny, bądź po Turyngji wogóle, stanowiącej niewątpliwie dzięki szczęśliwym warunkom swego górskiego i lesistego terenu szczególnie pomyślny grunt dla tych ognisk, z których takie, jak „ogniska” Hermana Lietza w Ettersburg i Haubinda, a zwłaszcza „wolna gmina szkolna” Gustawa Wynekena w Wickersdorf, cieszą się rozgłosem, sięgającym daleko poza granice Turyngji, a nawet Niemiec.

HISTORJA UNIWERSYTECKIEJ SZKOŁY ĆWICZEŃ

a) *Karol Volkmar Stoy*

Na tem tle rozwinął się również wspomniany „Plan Jenajski”. Jest on, jak już napomknęliśmy, ściśle związany z historją t. zw. Uniwersyteckiej Szkoły Ćwiczeń, ta zaś obecnie z organizacją pedagogiki w samym uniwersytecie. Obecnie, a nie od samych swych początków, albowiem pierwotnie powstała ona była niezależnie od uniwersytetu. Założył ją w roku 1844 (przeważnie z własnych funduszków) *Karol Volkmar Stoy*, wierny, bogdaj czy nie najwierniejszy uczeń Herbarta, pedagog wielkiego umysłu i serca, jeden z owych „nieśmiertelnych” w jenajskim Panteonie. Założył ją dla dzieci najuboższych i kierował nią aż do śmierci w roku 1885. Da-

¹⁾ Jest to 6-letnia szkoła średnia, oparta na 7-letniej szkole powszechnej (t. zw. Grundschule).

leki jeszcze od późniejszego formalizmu pedagogiki herbartowskiej, Stoy strzegł raczej w swej szkole wzniosłego ducha nauk swego mistrza i w duchu tym przysposabiał również do zawodu młodzież nauczycielską.

b) *Wilhelm Rein*

Po śmierci Stoya „Szkołę Ćwiczeń” objął *Wilhelm Rein*. On to dopiero uczynił z Jeny a raczej z jej uniwersytetu twierdzą herbartyzmu. Zdobywszy, jeden z pierwszych w Niemczech, specjalną katedrę pedagogiki, stał się pionierem naukowej jej samodzielności i zgodnie z zasadniczym stanowiskiem samego Herbartu bronił tej idei aż do ostatecznego jej zwycięstwa. To właśnie stanowi też jedną z głównych jego zasług, obok niezmiernie bogatej zresztą i pożytecznej działalności literackiej,¹⁾ tudzież praktycznej. Tę ostatnią wykonywał Rein na terenie swego głośnego Seminarjum Pedagogicznego, które ściągało do Jeny młodzież nauczycielską ze wszystkich stron świata, wydało wielu wybitnych pedagogów, a herbartyzmowi zapewniło na długi czas bezsprzeczne i bezkonkurencyjne panowanie w dziedzinie wychowania, a zwłaszcza szkolnictwa publicznego, i to nietylko w Niemczech, lecz także w innych krajach na obu półkulach ziemi. Organizację tego pierwszego uniwersyteckiego seminarjum pedagogicznego należy również poczytać Reinowi za zasługę. On pierwszy bowiem nietylko zrozumiał konieczność wyposażenia takiego seminarjum w specjalną szkołę ćwiczeń, lecz także pierwszy zdołał ją urzeczywistnić, tworząc w ten sposób prawzór instytucji tego typu.

¹⁾ Główne jego dzieła stanowią: „Pädagogik in systematischer Darstellung” (Langensalza, H. Beyer, I wyd. 1902), oraz „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik” (Langensalza, H. Beyer, I wyd. 1895 — 1899).

Do tego celu służyć miała właśnie owa szkoła ćwiczeń, którą Rein objął w spadku po Stoyu, którą jednak zmienił tak gruntownie, że w istocie niewiele więcej z niej pozostało poza samą nazwą i organizacją zewnętrzną. Nawet budynek bowiem, przez Stoya umyślnie wzniesiony, a podobno zupełnie nowoczesny, przypadłszy po śmierci założyciela miastu, uległ całkowitej rozbiórce. Swoją własną szkołę natomiast Rein zorganizował zarówno pod względem architektury, jak i urządzeń wewnętrznych, w sposób „typowy”, t. j. taki, ażeby mogła służyć wszystkim szkołom, jako typ, odpowiadający całkowicie duchowi t. zw. „ogólnej metody” herbartowskiej, a zarazem tak, ażeby tworzyła zakład możliwie najlepiej przystosowany do szczególnych celów seminaryjnych. One to bowiem, nie zaś cele badawczo-naukowe, przyświecały w pierwszym rzędzie Reinowi, dodajmy: w specjalnem przykrojeniu do jego własnej i Zillera, mocno już sformalizowanej koncepcji herbartyzmu. Oto jak szkołę tę, zapewne niezupełnie bezstronnie, opisuje następca Reina, profesor Petersen: ¹⁾).

„Przejrzyście ugrupowane klasy, po jednej dla stopnia niższego, średniego i wyższego, rozmieszczenie dzieci takie, jakie dziś jeszcze najczęściej stosuje się po szkołach, a więc: w ławkach z czarnymi pulpitemi na przodzie, złączonych ze sobą żelaznemi prętami i tworzących system sztywny, przedniemi podjumi z pultem, ostatnia pozostałość wysokiej katedry, „zdobiącej” izbę szkolną; nie brakło też przesuwalnej i przypominającej narzędzia tortur „ławki karnej”, do której można było „zasadzać” niespokojnych uczniów celem poprawienia ich „konduity”; ponadto stał tam po obu stronach klasy

¹⁾ Peter Petersen — Hans Wolff: „Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits — und Lebensgemeinschaftsschule” (Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, str. 2).

rząd ławek dla hospitantów, którzy mieli „podpatrywać” metodę nauczyciela, a wreszcie była tam także „sala szkolna”, przeznaczona do demonstrowania „lekcyj wzorowych”, przerobionych bezpośrednio przedtem z uczniami, i tym podobne urządzenia, stanowiące w całej Europie wybitne znamiona „szkoły werbalnej” (Lernschule); na czoło wysuwało się „własne ćwiczenie się” nauczyciela i praktykujących studentów. W tych warunkach mogła „gmina szkolna” istnieć tylko formalnie... *nie zaś jako idea podstawowa, ożywiająca całą rzeczywistość szkolną*”¹⁾.

c) Petersen i powstanie Planu Jenajskiego

Ostatnie słowa Petersena wiodą nas wprost w centrum idei twórcy Planu Jenajskiego.

Petersen, były nauczyciel gimnazjum im. Lichtwarka w Hamburgu,²⁾ przybył do Jeny, powołany przez rząd re-

¹⁾ Tę, jak zaznaczyliśmy, niewątpliwie stronną, choć w zasadzie trafną charakterystykę należałoby jednak uzupełnić podkreśleniem osobistego wpływu Reina, o którym świadczy nie tylko znaczny poczet jego uczniów, tak wybitnych, jak np. H. Lietz, ale także niezmierna cześć, którą dla zmarłego „ojca-Reina” żywi dziś jeszcze całe starsze pokolenie jenajczyków.

²⁾ Uniwersytecka karjera nauczycieli nie tylko szkół średnich, lecz i powszechnych, jest czemś nader charakterystycznym dla współczesnych Niemiec. Petersen nie stanowi pod tym względem wyjątku; z nauczycielstwa bowiem pochodzi również bliższy jego kolega uniwersytecki, wykładający filozofję pedagogiki w Jenie, prof. H. Johannsen, autor prac: „Der Logos der Erziehung” (Jena 1925) oraz „Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Philosophie der Pädagogik” (Lipsk 1925), G. Deuchler, profesor Wydziału Pedagogicznego w Uniwersytecie hamburskim i autor wielu rozpraw psychologicznych i pedagogicznych, m. in.: „Die neue Lehrerbildung” (Braunschweig 1925), a nawet E. Kriek, doktor „honoris causa” oraz profesor Akademii pedagogicznej w Frankfurcie n/M., autor tak poważnych dzieł, jak „Menschenformung” (Lipsk 1925) i „Philosophie der Erziehung (Jena 1925).

wolucyjny do objęcia katedry pedagogiki po spensjonowanym 80-letnim Reinie. Przybył, ożywiony duchem Wilhelma Paulsen, hamburskiego „Wendekreis” i t. zw. „wolno-niemieckiego ruchu młodzieży” (Frei - Deutsche Jugendbewegung), a więc ideami radykalnie rewolucyjnymi nie tylko w ściślejszym zakresie ideologii pedagogicznej, lecz także w sensie gruntownej przebudowy społeczeństwa przez szkołę, a szkoły przez społeczeństwo, przebudowy, opartej na nowym poczuciu t. zw. „wspólnoty” (Gemeinschaft). Tę ideologię, a w szczególności zasadniczą ideę wspólnoty omówimy w dalszym ciągu.

Razem z katedrą objął profesor Petersen po Reinie jego szkołę ćwiczeń, zmienił ją jednak *in capite et in membris*, przetwarzając ją stopniowo przy pomocy swych współpracowników na tę formę, którą w roku 1927 zwiedzające ją panie Miss Clare Soper i Miss Dorothy Matthews ochrzciły, jako „Plan Jenajski”, a którą on sam w tymże roku przedstawił na kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno ¹⁾.

Zmienił przede wszystkim zasadniczo jej przeznaczenie; gdy bowiem Rein uważał swą szkołę ćwiczeń przede wszystkim za szkołę wzorową i praktyczną pepinię przyszłych nauczycieli, Petersen po niejakiach wahaniach wcielił

¹⁾ Petersen należy do niezmiernie pracowitych i płodnych pisarzy pedagogicznych. Głównymi jego pracami są: „Der Aufstieg der Begabten” (Lipsk 1916), „Gemeinschaft und freies Menschentum, die Zielforderungen der neuen Schule” (Gotha 1919), „Der Kampf um die Schuldauer” (Berlin 1921), „Der Bildungsgang des neuen Erziehers auf der Hochschule” (Lipsk 1921), „Allgemeine Erziehungswissenschaft” Cz. I. (Berlin 1928), „Innere Schulreform und neue Erziehung” (Weimar 1925), wraz z H. Wolffem: „Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule” (Weimar 1925), wraz z Zimmermannem: „Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde” (Weimar 1925),

ją w uniwersytecki „Instytut Pedagogiczno - Naukowy” (Erziehungswissenschaftliche Anstalt), już nie jako szkołę ćwiczeń, lecz wyłącznie jako teren badań pedagogiczno-naukowych. W ten sposób zaś uzyskał zupełną swobodę dla swych celów, mających złączyć organicznie owe badania naukowe z praktyczną realizacją pewnego określonego typu szkoły, zreformowanej w duchu nowej idei wychowawczej. Koncepcja to coprawda niezbyt jasna i niecałkiem szczęśliwa; w ten sposób bowiem pojęta i zorganizowana szkoła, przestawszy być wogóle szkołą ćwiczeń, stała się czemś w swej istocie dwoistym i nieorganicznym, jak nieorganicznym jest łączenie żywej działalności z równoczesną postawą teoretyczno-naukową.

Urzeczywistnienie swych planów zawdzięczał Petersen wprowadzonej równocześnie w Niemczech nowej organizacji kształcenia nauczycieli, z powodu której jednak sprawa jeszcze bardziej się skomplikowała. Oto spełniając za przykładem innych krajów niemieckich postulat konstytucji weimarskiej, zalecającej w paragrafie 143, ażeby i kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywało się w uczelniach wyższych¹⁾, Turyngja utworzyła w tym celu właśnie w Jenie specjalny Instytut Pedagogiczny, wiążąc go organizacyjnie z uniwersytetem w ten sposób, że uniwersytet objąć miał

„Die neuuropäische Erziehungsbewegung” (Weimar 1926), „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (Langensalza, J. Beltz 1927). Poza tem Petersen napisał szereg prac filozoficznych, poświęconych Wundtowi, Trendelenbergowi, Goethemu i Arystotelesowi, oraz rozpraw w postaci wstępów do redagowanych przez się dwu wydawnictw pedagogicznych: „Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft” (np. o Landerziehungsheim'ach we wstępie do przekładu książki Elżbiety Huguenin: „Die Odenwaldschule”) oraz „Pädagogik des Auslands”.

¹⁾ „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln”.

przedmioty teoretyczne (psychologję, logikę, socjologję, historję wychowania i pedagogikę ogólną¹⁾), całą zaś pedagogiczno - praktyczną stronę tego trzyletniego studjum wspominany Instytut.

O organizacji tego studjum napomykamy tu ze względu na ową komplikację z pedagogiczno - naukowym Instytutem Uniwersyteckim i jego szkołą, które, odciążone z funkcij praktycznych, miały odtąd służyć wyłącznie, a raczej w pierwszym rzędzie celom naukowym.

Widzieliśmy już powyżej, że Petersen złączył z naukowym charakterem swej szkoły również cel praktyczno - reformatorski. Wszak chodziło mu nietylko o stworzenie rodzaju laboratorjum pedagogicznego, lecz także pewnego nowego typu szkoły ludowej, określonego przezeń jako „wolna szkoła pracy i wspólnoty życiowej” (Freie Arbeits — und Lebensgemeinschaftsschule). Ponadto przyświecała Petersenowi jeszcze jedna, a zatem już trzecia zrzędu myśl i zadanie: oto szkołę swą tworzył on z wyraźnym, a ze swego społecznego stanowiska bodaj czy nie najważniejszym zamiarem utworzenia wzoru dla *nowej wiejskiej szkoły ludowej* i z tego powodu postanowił wyrzec się rozmyślnie wszelkich szczególnych i wyjątkowych urządzeń i środków, a warunki swej szkoły przystosować o ile możności jak najbardziej do rzeczywistych warunków przeciętnej szkółki wiejskiej²⁾. W ten

¹⁾ Por. Alfred Eckart: „Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in ausserdeutschen Staaten” (Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar 1927) oraz Henryk Rowid: „Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą” (Gebethner i Wolff, Warszawa, str. 73 i n.).

²⁾ „Celem tej pierwszej próby było tak zorganizować pracę w szkole elementarnej (Grundschule) wedle zasad szkoły pracy i wspólnoty, by brak środków finansowych i wogóle nic poza samą tylko wolą wychowawczą nie mogło nigdzie stanąć na przeszkodzie jej wprowadzeniu” (Petersen - Wolff: „Eine Grundschule...” str. 5).

sposób powstała już nie dwoistość, lecz troistość zadań, co do której można mieć wątpliwość, czy nie podważa ona jednolitości struktury tej szkoły, a zwłaszcza jej charakteru naukowego.

Dzieje jej są pokrótce następujące. Pod znamienym, choć nieco drastycznym ze względu na żyjącego jeszcze podówczas Reina znakiem: *Stoy contra Rein!* otwarto uroczyście „szkołę ćwiczeń” na wiosnę roku 1924, jako cztero - oddziałową szkołę elementarną z 21 dziećmi. Liczba ta podniosła się w następnym roku do 72 i została rozdzielona na trzy grupy, obejmujące osiem oddziałów, a pracujące w trzech wzgl. razem z dwoma innymi jeszcze, do specjalnych celów przeznaczonymi grupami, w 5-iu izbach szkolnych. W ten sposób powstała zasadnicza struktura tej szkoły, która przetrwała do dziś i pod względem liczebnym niezbyt się od-tąd rozrosła. Mieściła się ona zrazu w jednej izbie, w budynku parterowym, więcej niż skromnym. Początki jej były niemal typowe dla wszelkich „rewolucyjnych” poczynań szkolnych. Oto jak je opisuje sam Petersen: „Bez żadnych szczególnych środków sporządzono w warsztacie szkolnym z pomocą studentów i bezrobotnych proste stoły, a oprócz kilku ławek służyły zrazu do siedzenia nieociosane kozły. Na jednej ścianie zawiesiliśmy trzy tablice, jako pola pracy dla dzieci, a na drugiej ścianie tablicę, przeznaczoną tylko dla nauczyciela; poza tem ustawiliśmy szafę klasową, szafkę ścienną ze szklanymi drzwiami, proste biurko na miejscu dawnego podjum, stojak i stopień z dwoma schodkami dla najmniejszych dzieci, ażeby i one mogły korzystać z tablicy aż do samej góry”. (o. c.) — Są to zatem, jak widzimy, urządzenia dostępne istotnie nawet dla najuboższej gminy; kierujący tą szkołą nauczyciel (Hans Wolff) odpowiadał pod względem kwalifikacyj formalnych również warunkom nauczyciela przeciętnej szkoły wiejskiej: posia-

dał bowiem tylko wykształcenie seminaryjne dawnego typu, prowadził dotąd przez cztery lata klasę elementarną na wsi, „nowe szkoły” zaś znał tylko z literatury i krótkiej podróży pedagogicznej. Głównymi tedy podstawami całej akcji były: pewna zasadnicza ideologia, zapał twórców i zaufanie rodziców.

W ten sposób powstała „szkoła uniwersytecka” Petersena. Znajduje się ona wciąż jeszcze w stadium rozwoju. Zasadniczo stanowić ma pełną (8 — 10-letnią) szkołę ludową i przygotowywać swych uczniów bądź do tak zw. Aufbauschule (6-letniej szkoły średniej), do której przechodzą po 7-iu wzgl. po 6-ciu latach nauki na podstawie egzaminu wstępnego, bądź do zawodów praktycznych lub do szkoły uzupełniającej (Fortbildungsschule). Wspomnieć tu należy o jeszcze jednej zasadzie Petersena, pozostającej w związku z reformatorsko - społecznym charakterem jego szkoły, a mianowicie o zasadzie przyjmowania młodych nauczycieli tylko na krótki stosunkowo przeciąg czasu (około trzech lat) i wysyłania tak wyszkolonych, jako pionierów jego idei, do zwyczajnych szkół wiejskich i małomiejskich. (W tym samym też poniekąd propagandystycznym celu, a poniekąd także dla celów naukowych urządza Petersen co roku t. zw. „tydzień pedagogiczny” (Pädagogische Woche), przeznaczony do zaznajamiania zjeżdżającego się z Niemiec i zagranicy nauczycielstwa z duchem, urządzeniami i pracą szkoły zapomocą hospitacyj, referatów, dyskusyj i pogawędek).

Ażeby zdać sobie sprawę z jej typu, musimy przed przedstawieniem jej organizacji wewnętrznej i zewnętrznej, poznać ogólną ideologję jej twórcy, z której wyłoniła się idea samej szkoły i jej organizacja.

II. IDEOLOGJA PETERSENA

Ideologję tę możemy w tem miejscu omówić tylko pokrótce i to jedynie ze stanowiska obchodzącego nas tu bliżej Planu Jenajskiego. Jest to rzecz o tyle trudna, że Petersen opiera swą pedagogikę na bardzo rozległej i nader wszechstronnie ugruntowanej podstawie filozoficznej, a w szczególności socjologicznej.

Oto najogólniejsza linja rozumowań Petersena: ¹⁾.

MASA, SPOŁECZNOŚĆ, WSPÓLNOTA

Opierając się na współczesnej socjologii, a zwłaszcza na pracach F. Tönniesa, ²⁾ i O. Spanna, ³⁾ z dawniejszych zaś na pracach A. Schefflego ⁴⁾ i Lorenza von Steina, ⁵⁾ Petersen odróżnia *masę fluktuacyjną* lub atomistyczną, t. j. grupę przejściową i zmienną, tworzącą się pod wpływem pewne-

¹⁾ Por. „Allgemeine Erziehungswissenschaft”, zwłaszcza pierwszą część: „Grundbegriffe”.

²⁾ „Gemeinschaft und Gesellschaft”, (7 wyd. Berlin 1926).

³⁾ „Gesellschaftslehre” (1914).

⁴⁾ „Grundriss der Soziologie” i „Bau und Leben des sozialen Körpers” (1881).

⁵⁾ „Handbuch der Verwaltungslehre” (2 wyd. 1876).

go wspólnego wrażenia zmysłowego i uczucia, a rozpadającą się natychmiast po ich przeminięciu, od *masy zorganizowanej*, t. j. uświadomionej i związanej wspólnymi konkretnymi celami. Podział ten krzyżuje się z podziałem drugim, a mianowicie z podziałem na *społeczność* (Gesellschaft) i *wspólnotę* (Gemeinschaft). Społeczność określa Petersen za Spannem jako zespół grup, które tworzą pewien „system zorganizowanych usług” a zatem system celowy, utylitarny i racjonalny. Taki zespół (jak np. stowarzyszenie właścicieli domów, związek zawodowy i t. p.) o charakterze wybitnie użytkowym nie jest jeszcze „wspólnotą”. Trwa on niewątpliwie dłużej od masy fluktuacyjnej, nie dłużej jednak, niż wiążący go cel konkretny, który go zrodził i utrzymuje. „Wspólnota” natomiast oznacza głębokie, duchowe powiązanie z sobą pewnej grupy ludzi węzłami wspólnej przynależności do tej samej wiary, form życia i pracy, najwyższych idei i dążeń, stanowi tedy strukturę czysto duchową, sięgającą korzeniami aż do najelementarniejszych popędów i uczuć sympatycznych. „Społeczność — mówiąc słowami samego Petersena — to suma społecznych stosunków i wytworów, ...wspólnota zaś — to twórcze, wzajemne działanie ludzi na siebie” („Berufsschulpädagogik...” str. 75), a tem samem to „grunt macierzysty, z którego rodzą się wszystkie cele” danej grupy społecznej („Allgemeine Erziehungswissenschaft” str. 28). Jest to rozwinięcie idei Tönniesa, który określa społeczność, jako „mechaniczny zbiór (agregat) i twór sztuczny (artefakt)”, jako coś „przejściowego i pozornego”, wspólnotę zaś jako „trwałe i prawdziwe współżycie” (o. c. str. 5) ludzi, złączonych z sobą — w porządku rowojowym — węzłami *krwi, miejsca i ducha*. Ta ostatnia, wspólnota ducha, stanowi też najwyższy stopień rozwoju ludzkości, urzeczywistniający się we *wspólnocie narodowej oraz ludzkości*.

IDEA WSPÓLNOTY, JAKO OBJAW NOWEGO HUMANIZMU

Już tu pragnęlibyśmy stwierdzić, że owa idea wspólnoty, centralna w ogólnej i, jak to jeszcze zobaczymy, w ściślejszej ideologii pedagogicznej Petersena, jest zarówno teorią, jako też wyrazem pewnych rzeczywistych tendencji, niezmiernie charakterystycznych nie tylko dla dzisiejszych Niemiec (choć dla nich w szczególniejszym stopniu), lecz także dla całej ludzkości powojennej. Jeżeli prawdą jest, że, jak powiada Tönnies, w rozwoju kultury zawsze „po okresie *społeczności* następuje okres *wspólnoty*”, to zgodnie z tą rytmiką wolno nam widzieć w tym nowym ruchu, który niewątpliwie nurtuje dzisiejszą ludzkość, z jednej strony reakcję na zbyt zmechanizowane i utylitarne formy przedwojennego życia społecznego, z drugiej zaś jeden z objawów głębszego i rozleglejszego nurtu duchowego, widocznego w antyracjonalnym zwrocie do wiecznie żywych, twórczych, nieobjętych źródeł życia zarówno biologicznego, jak i duchowego. Wielka klęska polityczna Niemiec i wywołana przez nią konieczność rewizji podstaw kultury spotęgowała w szczególniejszym stopniu ten prąd, wszczęty zresztą w samych Niemczech już przed wojną (Nietsche), i stała się jednym z głównych czynników niezmiernie bujnego ruchu myśli pedagogicznej¹⁾, tudzież postulatu gruntownej przebudowy szkolnictwa w nowym duchu, a zwłaszcza w duchu nowej wspólnoty społeczno-narodowej. Stąd właśnie bierze początek ów najbardziej rozpowszechniony dziś w Niemczech, najbardziej żywotny i syn-

¹⁾ Por. pracę Bogdana Suchodolskiego: „Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech” (Książnica - Atlas 1927) — oraz moją rozprawę p. t. „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy” (Ruch Pedagogiczny, Nr. 7 i 8, 1930).

tetyczny typ „szkół wspólnoty pracy i życia” (Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule), jednym zaś z czołowych przedstawicieli i teoretyków tego ruchu, a zarazem twórców jednego z podtypów tego typu ogólnego jest właśnie Petersen. Innych przedstawicieli i inne odmiany tego ruchu omówimy jeszcze z uwzględnieniem szerszego tła kulturalnego w jednym z następných rozdziałów tej pracy, a obecnie, śledząc ideologję Petersena w dalszym ciągu, stwierdzamy, że „wspólnota” jest dla niego nie tylko pozytywnym socjologicznym faktem, lecz także *ideą i ideałem*, oznacza tedy nie tylko pewną rzeczywistość istniejącą formę życia społecznego, lecz także pewną najwyższą, najdoskonalszą i najbardziej pożądaną jego strukturę. W tym punkcie styka się jej zagadnienie z dalszemi zagadnieniami, a zwłaszcza z zagadnieniami *kultury i osobowości*.

WSPÓLNOTA A KULTURA

Kultura jest *wytworem*, — *procesem* — i *celem* życia ludzkości. Jako *wytwór*, oznacza ona ogół dóbr kulturalnych, wytworzonych przez ludzi w pożyciu z naturą i w pożyciu społecznem, — jako *proces*, samo wytwarzanie ich lub też przyswajanie sobie już istniejących wytworów, — jako *cel* wreszcie, najwyższą ideę pełnego osobistego rozwoju w kierunku wolnej i rozumnie działającej istoty, t. j. osobowości (o. c. str. 79). Realnem podłożem tak pojętej kultury jest we wszystkich trzech jej znaczeniach „wspólnota”. Ona to bowiem jedynie wytwarza kulturę, ona wciela ją w siebie i ożywia, przeszczepia na dalsze pokolenia i w ten sposób utrzymuje, ona nakoniec w sensie pewnej idealnej struktury stanowi także cel *idealny* ustroju społecznego.

ROZWÓJ A POSTĘP

W tem ujęciu mieści się też cecha *rozwoju* wzgl. *postępu*, związana również nierozłącznie z kulturą. *Rozwój* oznacza „rozwijanie naturalnych dyspozycji pod wpływem ciągłego oddziaływania bodźców aż do stanu zupełnej dojrzałości i owocowania i wykazuje ciągłość kierunku zmian w obrębie pewnej dynamicznej całości”, *postęp* zaś oznacza bądź to samo, co *rozwój*, ale rozważany w granicach określonego czasu i przestrzeni, bądź też pojęcie wartości, która „umożliwia porównawcze rozpatrywanie poszczególnych stopni i elementów rozwoju oraz ich ocenę, jako względnie bardziej celowych lub lepszych” (o. c. str. 95).

Powyższe określenie jest coprawda czysto formalne. Pod względem treści opisuje Petersen kulturę i rozwój w drugiej części swego dzieła p. t. „Die Reiche der Lebensnot” (Dziedziny potrzeb życiowych), rozpatrując w niej: czynnik gospodarczy, państwo, kościół i lud (naród). Musimy jednak pominąć je w tym związku, gdyż narazie chodzi nam tu tylko o pewne formalne cechy jego konstrukcyj ideowych, tem bardziej, że najistotniejsze wartości tkwią już w samych określeniach *kultury* i *wspólnoty*, jako ideałów: są niemi z jednej strony *pełnia osobistego rozwoju człowieka, jako istoty wolnej i rozumnej*, a z drugiej *żywy organiczny związek narodowej wzgl. ogólnoludzkiej „wspólnoty”*.

WSPÓLNOTA A OSOBOWOŚĆ

Droga do żywej kultury prowadzi jedynie przez żywą wspólnotę. Czy bezpośrednio? Wszak ani kultura (poza konkretnemi jej dobrami i symbolami), ani „wspólnota” nie są czemś samem przez się realnem, samoistnem, lecz jedna

i druga istnieć może tylko w jedynie realnych istotach, t. j. w poszczególnych ludziach, jednostkach, jaźniach czy też osobowościach. Tu Petersen rozprawia się z klasycznym problematem stosunku jednostki do społeczeństwa, indywidualizmu do socjalizmu. Odrzuca jeden i drugi w czystej jego skrajności, stara się zaś złączyć je syntetycznie: oto przyznając i uznając do najdalszych konsekwencji prawo indywidualizacji, stwierdza jednakowoż, że jednostka, wyposażona pędem do własnego rozwoju, może urzeczywistnić go jedynie w ramach społeczności, do całej zaś pełni, wyrażonej w pojęciu osobowości, dojść może jedynie we „wspólnocie” i przez nią, podobnie jak sama społeczność, a zwłaszcza „wspólnota” nie jest tylko (jak sądził Hobbes i Macchiavelli) mechanicznym i ilościowym agregatem, lecz strukturą swoistą, wyższą, nie tylko zewnętrznie obejmującą, lecz także „ogarniającą” i przenikającą tworzące je jednostki.

WYCHOWANIE A PEDAGOGJA

Przez wspólnotę ku wspólnocie — oto droga rozwoju jednostki ku osobowości autonomicznej a zarazem to, co Petersen w odróżnieniu od „pedagogji” nazywa „wychowaniem”. Wychowanie bowiem — powiada — to ogólny proces przystosowania, wżywania się nietyle świadomego, ile raczej organicznego we „wspólnotę”, to organiczne stawanie się przez asymilację społeczną, wżywania się nie tylko w dobra i formy kultury, lecz także w jej wartości. W całym tym zakresie człowiek wrasta we „wspólnotę”. W tem znaczeniu wychowanie jest procesem naturalnego wzrostu *poprzez całość* i w niej pod naturalnym wpływem najrozmaitszych czynników. W ten sposób „całe życie człowieka i ludzkości jest *jednem* ciąglem wychowaniem” („ein Leben der Erziehung” —

Fr. Froebel) („Allgemeine Erziehungswissenschaft” str. 105). Prawdziwym tedy i najgłębszym wychowawcą jest sama owa „wspólnota”, „obejmująca człowieka niby ramionami matki, dźwigająca go przez życie i składająca do grobu” (o. c. str. 104), wszystko inne zaś, sztucznie i celowo przez człowieka wytworzone, jest tylko „pedagogją”, „sztuką wychowawczą”. Przez wychowanie zatem rozumie Petersen nie „sumę wymyślonych i stosowanych przez człowieka urządzeń sztuki wychowawczej, lecz ową funkcję, która przenika całą rzeczywistość społeczną i kulturalną i dokonywa tego, co w człowieku nazywamy jego uduchowieniem, humanizacją, życiem osobistem, osobowością. Wychowanie w tem znaczeniu jest w równym stopniu faktem, jak samo życie, i czemś w swej istocie równie, jak ono, niewytłumaczonym.” („Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule” str. 9).

WYCHOWANIE PRZEZ „WSPÓLNOTĘ” KU „WSPÓL- NOCIE” A WYCHOWANIE SPOŁECZNE

Petersen zastrzega się przeciwko utożsamianiu wychowania w duchu „wspólnoty” z t. zw. wychowaniem społecznym. Gdy bowiem sama społeczność jest dlań tylko organizacją celową, sztuczną, praktyczną i utylitarną, opartą na prawie, hierarchji, władzy, a tem samem narzucającą swą wolę składającym ją członkom, przeto i wychowanie społeczne może być w wychowaniu ogólnem czemś tylko niezbędnem i dodatkowem, ale nie istotnem. We „wspólnocie” panuje *wolność*, jako zasada konstytucyjna, w społeczności zaś *przymus* zewnętrzny; tam cel stanowi prawdziwe wychowanie osobowości, tu zaś kształcenie indywidualności. „Celem kształcenia jest rozwinięta w pełni indywidualność, wewnętrzna swoboda jednostki, celem wychowania natomiast jest i będzie zawsze wspólnota, jednostka zaś jedynie ze

względu na nią, t. j. jako osobowość" (o. c. str. 106). Czyli inaczej jeszcze: „Tam, gdzie indywidualność wypełnia się celami wspólnoty i wszystkimi siłami duszy i ciała oddaje się w służbę tych celów i im się podporządkowuje, tam indywidualność przetwarza i rozwija się w osobowość. Jako osobowość zaś człowiek staje się sługą w królestwie wartości, i tylko jako sługa w tem królestwie jest prawdziwie wolny, a służba jego staje się dlań najwyższem rozkoszowaniem się samym sobą; wyżywa się on bowiem w tem, co w nim jest najlepsze, i jest jako strumień jasny i niewyczerpany, odbijający w sobie czyste obrazy" („Allgemeine Erziehungswissenschaft" str. 255).

Tylko „szkoła wspólnoty" zatem wychowuje prawdziwe osobowości i przysposabia je do współpracy nad rozwojem i doskonaleniem wyższych wspólnot, t. j. „wspólnoty" narodowej, a przez nią i „wspólnoty" ogólnoludzkiej. „Tylko zapomocą szkoły, opartej na wspólnocie wolności, pracy i życia, można rozwinąć stopniowo poczucie swobody w całej ludzkości i wytworzyć nowy humanizm". (Vladimir J. Spasitsch: „Die Lehrerfrage in der neuen Schule. Vorwort von P. Petersen." Weimar 1927, str. 83—84).

ZASADNICZE ZAGADNIENIE SZKOŁY WSPÓLNOTY

Tak się przedstawia najogólniej ideologia Petersena, stanowiąca podstawę jego Planu. Są w niej wprowadzie pewne niejasności i teoretyczne nieścisłości, ale jest niewątpliwie także jednolity kierunek, wyraźnie określona dążność. I z niej to wynika bezpośrednio najogólniejsza jej zasada: „przez wspólnotę ku wspólnocie", określająca tedy „wspólnotę", jako naczelną cel a zarazem jako zasadniczy środek wychowawczy. Jak jednak realizować praktycznie tę zasadę w ramach szkoły skądinąd *normalnej*, a więc uznającej w istocie

prawa społeczne i państwowe, i, co więcej, tradycyjny postulat przekazywania dzieciom pewnych wiadomości i technik, niezbędnych do życia osobniczego oraz przystosowanych do szczególnych warunków bytu i pracy całego narodu? Czyli, wyrażając się słowami autora: „Jak musi być ukształtowana owa wspólnota wychowawcza, ażeby rozwijający się w niej człowiek mógł zdobyć jak najlepsze wykształcenie, odpowiadające jego własnemu przyrodzonemu popędowi do kształcenia się, przekazywane mu w obrębie tej wspólnoty, wiodące go z większym i cenniejszym zasobem wartości zpowrotem do większej wspólnoty i oddające go jej jako czynnego jej członka? Albo krócej: Jak powinna wyglądać wspólnota wychowawcza, w której i przez którą mógłby człowiek udoskonalić swą indywidualność w osobowość?” („Allgemeine Erziehungswissenschaft” str. 107).

SKŁADNIKI WSPÓLNOTY

Przedewszystkiem, kto ma ową wspólnotę szkolną tworzyć? Petersen odpowiada: *uczniowie, nauczyciele* oraz *rodzice* danej szkoły, złączeni własną dobrą wolą, ożywieni wspólną ideą i jednym duchem wychowawczym i samowychowawczym, w obrębie samych uczniów zaś mniejsze lub większe, możliwie samorzutnie krystalizujące się grupy. Nie jest to wprawdzie myśl nowa, gdyż powstała już przedtem w hamburskim „Wendekreis”, niemniej przeto jest w stosunku do panującego stanu rzeczy wręcz rewolucyjna, zwłaszcza ze względu na kierownicze dotąd w wychowaniu publicznem czynniki, t. j. państwo i kościół. Petersen odmawia im właśnie tego kierowniczego stanowiska, twierdząc, że jako twory społeczne, organizacje sztuczne i mające własne cele, muszą one z konieczności narzucać szkole swój program, żądania i normy, niezgodne z podstawową zasadą wychowawczą, t. j. z wolnością rozwoju oraz z istotą „wspólnoty”, gwałcące tedy

i wypaczające swobodny rozwój dzieci i rozprzęgające ducha prawdziwej „wspólnoty”.

„Jedynymi czynnikami, powołaniami w naszej dobie do kierowania szkołą, jej sprawami zewnętrznymi i wewnętrznymi, są *rodzina* i *wychowawcy* w nierozdzielnym z sobą związku... Rodzina bowiem pośredniczy pomiędzy jednostką a ludem (narodem), w rodzinie istnieje szerszy widok, gdyż obejmuje ona wszystkie zagadnienia życiowe, nie tylko jednostronną sprawę zdobywania środków do życia, politykę, religję czy inne sprawy tego rodzaju, lecz, spleciona tysiącem węzłów, ogarnia wielość spraw, całość życia. Przytem tkwi ona w samej pełni życia realnego z jego potrzebami i niedolą. Nie stanowi nigdy wspólnoty wyidealizowanej, lecz wspólnotę, pełną prawdy życiowej i hartu i rozumiejącą głęboko znaczenie konieczności pracy. A dalej: rodzina tworzy wpośród narodów ten związek ludzki, w którym rodzą się, utrzymują i najwcześniej ulegają zmianom wartości, wykraczające poza życie gospodarcze, państwo i kościół, oraz teren, na którym budzą się i objawiają w czynie najgłębsze uczucia przyjaźni między ludźmi. Tylko w niej (pomijając przyjaźń, rzadko jednak trwającą przez całe życie) człowiek jest przedmiotem uczuć i oceny w całkowitym zakresie swej istoty. Niema żadnego innego czynnika, któryby tak żywo interesował się młodzieżą, jak rodzina interesuje się swemi dziećmi”, a pośrednio dziećmi wogóle (o. c. str. 273) ¹⁾.

¹⁾ Ten pogląd na rodzinę i wychowawczą jej rolę (a zarazem na rolę państwa i kościoła) budzi wielorakie zastrzeżenia, choćby nawet nie tak daleko idące, jak u tych, którzy rodzinie wogóle, a współczesnej w szczególności odmawiają wręcz prawa i zdolności do właściwego wychowania (np. Wyneken, Kawerau). Pogląd Petersena tłumaczy się niewątpliwie tem, że ma on przed oczyma idealny typ rodziny patryarchalnej i pełnej, dziś z rozmaitych powodów społecznych i ekonomicznych coraz bardziej rozpadający się i zanikający.

Obok rodziny staje jako czynnik równorzędny z nią *nauczycielstwo*. Kierując się jedynie miłością do dziecka i w jego wychowaniu widząc swe powołanie, nauczycielstwo dopełnia rodzinę w dziele wychowania a zarazem samo jest przez nią uzupełniane. Jeżeli rodzina wnosi do szkoły pełnię rzeczywistego życia i pracy, chroniąc w ten sposób nauczycielstwo od skrzepnięcia w formalizmie, martwej ideologii i rutynie, to zadaniem nauczycielstwa, ogarniającego zawsze ogół dzieci, a, co więcej, całość narodu, jest prostować naturalny egoizm i jednostronność rodziny.

W ten sposób zakłada Peterson ideowe i konkretne podwaliny pod swoją „wolną powszechną szkołę ludową”, *wolną i ludową* ze znanych nam już powodów, *powszechną* zaś dlatego, że łączy dzieci wszech stanów, wyznań, stopni uzdolnień i obojga płci.

ZASADA ŻYCIA W NOWEJ SZKOLE

Te ostatnie cechy wymagają jeszcze kilku uwag. I one wynikają wprost z pojęcia „wspólnoty ludowej”, mają jednak ponadto jeszcze swoje własne uzasadnienia *pedagogiczne*. Przedewszystkiem następujące: oto wedle Petersena należy obalić konstrukcję dawnej szkoły z całym jej niezmiernie skomplikowanym i nawskroś sztucznym mechanizmem. Mechanizm ten bowiem wyodrębniał szkołę od reszty życia, oddzielał dzieci od nauczycieli ¹⁾, wskutek wszechwładnego indywidualizmu i intelektualizmu nie wytwarzał żadnej spójni wewnętrznej między samymi dziećmi, odrywał szkołę od rodziny i żywego narodu, a wreszcie przez swój sztywny program, związany ściśle z kwestją t. zw. upraw-

¹⁾ Por. mój artykuł: „Dlaczego — ławka?” — w czasopiśmie „Praca Szkolna” 1931, Nr. 1 i 2.

nień, obowiązujący wszystkie dzieci w równym stopniu, a ustalony jedynie z punktu widzenia potrzeb i poglądów społeczeństwa dojrzałego, nie zaś natury i praw rozwoju samych dzieci, tudzież przez swe sformalizowane metody unieruchamiał nauczyciela, odbierał mu całkowicie swobodę twórczą, zamieniał go w oschłego metodyka.

Otóż na miejsce tego nienaturalnego mechanizmu wprowadza Petersen zasadę życia i rzeczywistości w najszerszem i najwszechstronniejszym jej zastosowaniu, zasadę tedy, stanowiącą, jak wiadomo, zawołanie całego ruchu neopedagogicznego, aczkolwiek realizowaną w sposób rozmaity. I u Petersena zasada ta przybrała specjalną postać dzięki pewnym założeniom ideowym, a przede wszystkim dzięki zaakcentowaniu pojęcia „*ludu*” (narodu) i „*wspólnoty*”. Istota jej jednak pozostała ta sama; jest nią *życie*, jako cel, oraz *życie*, jako jedyny żywioł wychowawczy, którego nauczyciel ma być tylko baczny, subtelnym i twórczym kierownikiem. Najogólniejszą formą owego życia w zakresie szkoły ma być owa „wspólnota”, utrzymująca bezpośredni związek szkoły z całą rzeczywistością pozaszkolną. Dalszą zaś prostą konsekwencją tej zasady stanowić ma nie owa sztuczna imitacja życia, którą, ulegając nowoczesnym prądom, wprowadzają niektóre t. zw. szkoły postępowe w postaci oderwanych a wskutek tego i nieżywotnych inowacyj (jak np. samorząd szkolny i t. d.), lecz przetworzenie szkoły na naturalny, t. j. zgodny z naturą dziecka i z rzeczywistymi warunkami wychowania rodzinnego teren życia. „Dom dzieci”, „Nasz dom”, „Nasza szkoła”, „Ognisko życia młodocianego” („*Lebensstätte der Jugend*”, jak ją nazywa W. Paulsen) i t. d. — oto ulubione nazwy takiej szkoły. Dom i rodzina, jako jedyne prawdziwe ogniska wychowania naturalnego, stały się wogóle prawzorem żywej szkoły wspólnoty.

ZASADA „WSPÓLNOTY” DZIECIĘCEJ

Jeżeli postulat łączenia dzieci wszech stanów (postulat szkoły demokratycznej, jednolitej) oraz wszech wyznań (postulat szkoły międzywyznaniowej) wypływa z idei nowej wspólnoty ludowej (narodowej), to postulat, przeciwny selekcji zdolności i rozdziałowi obojga płci w wychowaniu, należy odnieść ściślej do zasady życia i wychowania naturalnego. Albowiem w życiu pozaszkolnym, w naturalnym, rodzinnym wychowaniu dzieci nie spotyka się tych rozdziałów; dzieci różnych zdolności, chłopcy i dziewczęta chowają się tu razem, pomagają sobie, współzawodnicząc z sobą i wzajemnie się dopełniając. Z drugiej strony także życie osobników dorosłych nie zna również tych rozdziałów, lecz łączy z sobą we wzajemnym współżyciu i współpracy osobniki obojga płci i o różnych pod względem stopnia i jakości uzdolnieniach. To też i szkoła, mająca być przygotowaniem do życia, nie może wyodrębnić się w system sztuczny, obcy rzeczywistemu życiu, nie może w takim systemie utrzymywać dzieci przez cały wieloletni okres ich rozwoju, nie narażając ich tem samem na zupełnie sztuczny i spaczony rozwój, niedostosowany do warunków i zadań rzeczywistości, w którą bezpośrednio po ukończeniu szkoły dzieci mają przecież wstąpić.

Za tą „wspólnotą” płci i zdolności przemawiają ponadto względy czysto pedagogiczne. Oto obie te formy selekcji stanowią w ostatecznej regresji znowu postulaty i urządzenia, oparte przedewszystkiem na określonych wymaganiach, potrzebach i normach życiowych społeczeństwa dorosłego, a raczej pewnych tylko form jego kultury. Bezwzględna bowiem selekcja płci w szkole pochodzi nie tylko z pewnych ogólniejszych założeń natury religijnej i etycznej, lecz także ekonomicznej i obyczajowej, selekcja zdolności zaś z potrzeb i celów utylitarno-technicznych, a mianowicie z chęci jak najsku-

teczniejszego kształcenia wrodzonych energii intelektualnych, oczywiście, pod kątem widzenia przyszłych celów i zadań społecznych. Otóż niewątpliwie w jednym i drugim postulacie mieszczą się również elementy naturalne i postulaty słuszne: wszak rozdział płci i zróżnicowanie zdolności intelektualnych stanowią fakty zupełnie realne i naturalne, które wychowanie musi zatem mieć na uwadze nietylko ze względu na przyszłe życie, lecz także na sam proces rozwoju i akt wychowywania. To też samych tych faktów i wynikających z nich wskazań pedagogicznych nie zaprzecza także teoria „nowego wychowania”; owszem, opierając się na wynikach badań psychologicznych, stwierdzających istotne różnice płci nietylko pod względem ich rozwoju w ściślejszym znaczeniu płciowego, lecz także pod względem ogólno-psychicznym, a niemniej wykrywających wybitne zróżnicowanie duchowe i umysłowe poszczególnych jednostek i typów, teoria ta nawet w silniejszym stopniu, niż dotychczasowa pedagogika, podkreśla obowiązek i konieczność jak najdalej posuniętej indywidualizacji, a więc uwzględniania w jak najszerszej mierze owych konstytutywnych różnic psychicznych. *Uwzględniania* jednak, lecz nie izolowania dzieci i sztucznego ich treningu. I oto w tym właśnie punkcie, t. j. w poglądach na samą istotę aktu wychowawczego, różni się zasadniczo „nowa pedagogika” od „starej”. Wychowanie bowiem pojmuje ona nie jako jednostronny trening człowieka, pojętego jedynie jako środek przyszłej produkcji czy jakichkolwiek innych przyszłych specjalnych funkcji, lecz jako organiczny rozwój całego człowieka, t. j. człowieka, łączącego nieużytą pełnię sił z pełnią samowiedzy i ducha. Z tego ogólniejszego zatem, t. j. ogólno-wychowawczego stanowiska, teoria „nowego wychowania” uważa bezwzględną selekcję płci i zdolności za błędną i zgubną, a natomiast za jedynie zdrową i naturalną formę wychowania uznaje ich „wspólnotę”, oczywiście, nie w symplistycznym sensie zacierania i uni-

fikowania głęboko naturalnych różnic, lecz w sensie jedynej i zupełnie swoistej formy organicznej, która, uwzględniając je w całym ich zakresie i głębi, pozwala jednak osobnikom płciowo i psychicznie zróżnicowanym rozwijać się normalnie, t. j. jak najpełniej i najzdrowiej realizować swe struktury indywidualne. Przytem, jak wiemy z poprzednich uwag, chodzi nie o *indywidualności* w znaczeniu jednostek przeintelektualizowanych, oderwanych od gruntu społecznego i wskutek tego obdarzonych nadmiernie wybujałą samowiedzą (świadomością *dystansu* od innych), lecz o *osobowości*, t. j. o jednostki, łączące wspomnianą pełnię sił twórczych, samowiedzy i ducha z pełnym poczuciem organicznej przynależności do bliższych i dalszych grup wspólnoty. Koedukacyjna i koinstrukcyjna szkoła dla dzieci różnych płci i zdolności, szkoła tedy organiczno-wychowawcza ma nietylko czynić zadość naturalnym warunkom najlepszego ich rozwoju, lecz chce zarazem stworzyć poprzez nią nową przyszłość w duchu owego ideału, wiążącego syntetycznie „wspólnotę” i *osobowość*.

ZASADA KOEDUKACYJNA

Petersen przytacza jeszcze szczególniejsze argumenty, przemawiające za wspólnym wychowywaniem dzieci różnych płci i zdolności: 1) oto do początku okresu pokwitania (10 — 11 roku życia) nie przejawiają się wogóle u dzieci zdrowych i przez otoczenie niezepsutych żadne specyficzne oznaki życia płciowego. Okres to tedy obojętny, nie przedstawiający żadnych niebezpieczeństw, ale też i żadnych problemów seksualno-wychowawczych, a natomiast nadający się doskonale do wytwarzania u chłopców i dziewcząt pewnego stosunku naturalnego, pewnego „nastawienia”, którego doniosłość ukaże się w całej pełni w okresie pokwitania i towarzy-

szącego mu różnicowania się płciowego. Budzące się wówczas popędy znajdują niejako przygotowane już formy czy nawyki „pokojowego” współżycia z osobnikami płci przeciwnej. Ponadto: 2) szkoła wychowawcza, szkoła życia musi być tak zorganizowana, by wyrazić się w niej mogły swobodnie psychiczne przejawy owego głucho budzącego się nowego życia i znaleźć w ramach „wspólnoty” i pod kierunkiem wychowawcy odpowiednie formy, a nie, jak dziś, być wydane na łup niepowołanych czynników pozaszkolnych czy też ulegać zbyt gwałtownemu, a nieraz wręcz chorobowo-twórczemu tłumieniu; 3) jako forma rzeczywistego życia i do życia wiodąca, „wspólnota szkolna” musi również i z tego względu obejmować osobniki obojga płci; szkoła „jednopłciowa” jest sztuczna, pod względem wychowawczym i dydaktycznym jednostronna, szkoła koedukacyjna i koinstrukcyjna zaś, łącząca dzieci obojga płci we wspólnym życiu i pracy, czyni zadość naturalnemu procesowi organizowania się grup mieszanych i wykazuje w całej pełni dodatnie skutki współżycia obu elementów.

ZASADA ANTYSELEKCYJNA

Analogiczne argumenty przemawiają także za łączeniem dzieci *różnych zdolności* w grupie, a więc przeciwko selekcjonowaniu ich bądź zapomocą osobnych szkół czy oddziałów nadnormalnych i podnormalnych (t. zw. szkół pomocniczych), bądź zapomocą pozostawiania ich na drugi rok w tej samej klasie. Petersen przytacza w tym związku następujące argumenty: 1) skutek dotychczasowej selekcji zapomocą cenzur i powtarzania klasy ogromny odsetek dzieci (wzwyż 50%) nie kończy szkół i wstępuje w życie z wykształceniem niezupełnym, tworząc t. zw. proletarjat inteligencji, złożony z ludzi umysłowo, a często i moralnie niedorozwiniętych;

2) „szkoły pomocnicze” (a odnosi się to również i do t. zw. powtarzania klasy) obciążają psychicznie swych wychowanków poczuciem mniejszej wartości, upośledzając tem samem ich rozwój; te same dzieci, pozostawione w swojej klasie, a przytem i pod względem fizycznym należycie chowane, ujawniają nieraz po upływie krótszego lub dłuższego czasu nagłe wzmożenie się energii intelektualnych, pozwalające im na dalszy normalny rozwój w sensie ogólnym, o który przede wszystkim powinno chodzić, a nie wszechstronnym; każde dziecko bowiem ma swoją odrębną strukturę, zakreślającą zarazem jego maksymalne możliwości jakościowe i ilościowe, z którymi wychowawca musi się liczyć; należy więc zerwać ostatecznie ze sztywnym postulatem dawnej szkoły, wymagającym od wszystkich dzieci równej miary zdolności i pracy, równego tempa rozwoju i równych wyników, a natomiast tak zorganizować szkołę, by w ramach elastycznych jej form każde dziecko mogło osiągnąć swój własny stopień rozwoju; 3) dzieci mniej uzdolnione stanowią w każdej żywej i organicznej grupie, jako strukturze wspólnoty moralnej, element niezbędny; nietylko bowiem one same znajdują w takiej grupie wielorakie możliwości współdziałania i ujawniania swych specjalnych zdolności i umiejętności, zyskując tem samem niezbędne dla swego zdrowia duchowego poczucie siły własnej i wartości, ale potrzebne są one także dla moralnego rozwoju innych, zdolniejszych, lepiej wyposażonych od natury członków grupy, w których budzą i rozwijają uczucia tkliwości, postawę ofiarności i wzajemnej pomocy i t. d.; ta właśnie pomoc, okazywana najczęściej samorzutnie przez „silniejszych” członków grupy „słabszym”, stanowi pod względem wychowawczym czynnik niezmiernej wagi; 4) już z powyższych powodów wypływa również niezbędność owych „silniejszych”, nadnormalnych członków grupy zarówno dla grupy, jak i dla nich samych, albowiem tylko w takiej grupie

i oni ustrzec się mogą moralnego wyjąłowania, egoizmu i niezdrowego indywidualizmu, a natomiast rozwinąć w sobie cechy pod względem moralnym niezbędne, tem ważniejsze, że chodzi tu przecie o ten stosunkowo nieznaczny procent młodzieży, który dzięki swym szczęśliwym warunkom zająć ma w przyszłości kierownicze stanowiska w społeczeństwie. Czy jednak na tej symbiozie ze słabszymi nie traci własny ich rozwój umysłowy? Dla wszystkich dotychczasowych koncepcyj selekcyjnych, opartych na psychologii doświadczalnej, ale zorientowanych tradycyjnie (np. dla systemu mannheimskiego), ten właśnie wzgląd intelektualno-utyliarny był najważniejszy. Nie zaprzeczając jego doniosłości, należy jednak przeciwstawić mu powyższy wzgląd ogólnowychowawczy, a następnie stwierdzić, że w ramach nowej, elastycznej organizacji szkolnej i te dzieci znajdują dla swych nadnormalnych zdolności umysłowych pełną możliwość rozwoju.

III. OGÓLNA ORGANIZACJA SZKOŁY WSPÓLNOTY

GRUPY

Na terenie szkoły ową formą wspólnoty są grupy dzieci, jako najnaturalniejsze zespoły współżycia i współpracy. Na tej właśnie grupowej organizacji, jako na swych fundamentach, zasadza się Plan Jenajski. To też psychologia i pedagogia grupy stanowi dlań problem szczególnie doniosły. W tem miejscu musimy ograniczyć się tylko do niezbędnych uwag o tem zagadnieniu, tem bardziej że odnośne badania są zaledwie w zaczątkach.

Przez grupę (szkolną) rozumie Petersen taką formę społeczną, która pod kierunkiem wychowawczym uważa się świadomie za środek duchowej „wspólnoty” i czuwa nieustannie nad tem, by organizacyjną tę jedność utrzymać jedynie jako *środek* właśnie, a nie pozwolić jej stać się *celem* dla samej siebie (i dla grupy bowiem najwyższym celem jest nadrzędna, wszystkie podgrupy ogarniająca idea, w danym wypadku: idea *gminy szkolnej*); w ten sposób, t. j. przez tę swoją poważną i usilną pracę nad sobą grupa, jako zespół, wytwarza w sobie dopiero właściwy swój sens; przytem jest rzeczą zasadniczej wagi, by zapewnić jej istotną dla wszelkiej

„wspólnoty” swobodną dynamikę wewnętrzną struktury („Jena-Plan” str. 22).

Grupa jest więc strukturą i to strukturą dwustronną, *naturalną* i *idealną*, psychiczną i pedagogiczną. Jako struktura w sensie Sprangera i strukturalistów psychologicznych, musi być ona ową „*unitas multiplex*”, t. j. jednością (celu, ducha, idei, siły kierowniczej) w wielości (elementów, członków, przejawów), czyli jednością zorganizowaną. Tę jedność tworzą w grupie psychicznej (naturalnej) uczucia sympatji, która to więź, zrazu czysto biologiczna i psychiczna, wiotka i zmienna (zwłaszcza u małych dzieci), w miarę rozwoju coraz bardziej się utrwala, pogłębia i wzbogaca dzięki wielu innym nowym siłom, jako to: wspólne uczucia i poglądy, a przede wszystkim cele i prace, przemieniając w ten sposób grupę psychiczną i naturalną w grupę ideową. I tu właśnie otwiera się pole do ciekawych spostrzeżeń. Zaczniemy od grupy naturalnej: 1) grupa naturalna tworzy się i krystalizuje, oczywiście, pod warunkiem pozostawienia jej swobody, a więc powstrzymywania się nauczycieli od mniej lub więcej imperatywnych zasięgów i wkraczań; różni się ona tedy zasadniczo od tradycyjnych, mechanicznie zestawianych klas, stanowiących raczej organizacje społeczne, aniżeli grupy wspólnoty; 2) grupy naturalne nie są stałe, lecz zmieniają się zarówno pod względem ilości, jak i samych elementów; 3) zmiany te zależne są od jakości pracy grupowej, a więc także od „przedmiotów naukowych”, 4) ponadto od naturalnego rytmu wzrostu i rozwoju w ciągu roku szkolnego; 5) grupy wiążą się samorzutnie w większe zespoły i 6) posiadają własną dynamikę i organizację.

O tej organizacji słów kilka: oto potwierdza ona tezę Galtona i Ferrière'a wzgl. wyniki badań socjologicznych. I tak np. wedle statystyki zawodów w Niemczech za 1907 rok 75% ludności przypadało na rękodzielników, 20% na

tak zwane zawody średnie, a tylko około 1% na przedstawicieli najwyższej inteligencji. Galton z miliona ludzi odlicza 838.140 na przeciętnych, 80.930 na podprzeciętnych, tyleż na nadprzeciętnych, a z tych ostatnich tylko 250 na t. zw. genjuśzów. Wedle Ferrière'a na 100.000 ludzi przypada 10.000 t. zw. „zmysłowców” (t. j. ludzi, tylko konsumujących dobra kulturalne), 10.000 „konwencjonalistów” (t. j. tylko biernie uczestniczących w kulturze narodowej), 1.000 „intuitywnych” (t. j. czynnych) i 100 „racjonalistów” (t. j. umysłowo twórczych). Z tych dwóch ostatnich kategorii pochodzą wedle Petersena t. zw. kierownicy, czyli przywódcy („Allgemeine Erziehungswissenschaft” str. 263). Otóż i w naturalnej grupie szkolnej odnajdujemy zazwyczaj powyższy stosunek, wyrażający zatem jakgdyby pewne prawo strukturalne. W każdym razie we wszelkiej nawet najmniejszej grupie odnajdujemy przywódcę. Wyłania się on samorzutnie dzięki pewnym szczególnym właściwościom (bynajmniej niezawsze natury intelektualnej), zdobywa uznanie i autorytet u członków grupy i kieruje jej pracami ¹⁾.

W sprawie samorzutnego organizowania się owych naturalnych grup pracy (wspólnej nauki) Petersen przytacza ciekawe spostrzeżenia, poczynione w ciągu trzech lat. Stwierdził on, że najwyższa liczba dzieci, łączących się dobrowolnie w grupę pracy, wynosiła 6. Najczęstsze były grupy, składające się z 3 lub 4 dzieci. Grupę z 2 Petersen uważa za pedagogicznie najmniej wartościową, a nawet dla rozwoju jej

¹⁾ Por. William Mc Dougall: „Psychologia grupy”. Przełożył i wstępem zaopatrzył Józef Chałasiński. (Książnica-Atlas 1930), Adolphe Ferrière: „L'Education et la Solidarité” (Éditions Delachaux et Niestlé S. A.), Bogdan Nawroczyński: „Uczeń i klasa” (Książnica-Atlas, wyd. II, 1931), A. Kruckenberga: „Die Schulklasse” (Lipsk, 1926) i Charlotte Bühlera: „Kindheit und Jugend” (III. wyd. Lipsk 1931). Ta ostatnia praca w przekładzie polskim Wandy Ptaszyńskiej jest w druku.

członków wręcz szkodliwą. Najrzadziej występuje owa maksymalna grupa złożona z sześciu, która jednak przeważnie sama rozpada się na dwie podgrupy po 3; podobnie ma się rzecz z częstszą piątką („Jena-Plan” str. 18/19).

NAUCZYCIEL I JEGO ROLA W SZKOLE WSPÓLNOTY

Przywódcą grupy naturalnej jest nauczyciel. Jest nim nie z tytułu swego urzędu, lecz dobrowolnie uznanego przez dzieci autorytetu swej osoby, wiedzy, wyższości moralnej i dojrzałości fizycznej. O jego funkcji będzie mowa jeszcze później. Ogólnie biorąc, reprezentuje on wobec samorzutnych grup psychicznych kierownictwo pedagogiczne, t. j. czuwać ma nad przetwarzaniem się wspólnoty naturalnej na wspólnotę samowiedną i ideową, a zarazem nad należytem ustosunkowaniem się obu jej biegunów: zbiorowego i jednostkowego, grupy i indywidualności, wspólnoty i osobowości.

Stanowisko nauczyciela w „szkole wspólnoty” łączy się ściśle z zasadą swobody. Swoboda jest duszą szkoły. Grupy organiczne i prawdziwa „wspólnota” mogą tworzyć się tylko w duchu swobody. Swoboda też warunkuje jedynie prawdziwą skuteczność, rzetelność i prawdziwość pracy i rozwoju. Nie oznacza tu ona jednak swobody w sensie „filozoficznym”, lecz, jak powiada Spasitsch (o. c. 81), „swobodę fenomenologiczną i genetyczną”, t. j. tę, „którą każdy człowiek i każde dziecko przeżywa *na własną miarę* w zakresie swej przestrzeni życiowej”, jakiej potrzebuje dla spełnienia swego przeznaczenia. Nie jest więc ona równoznaczna z anarchią, lecz jest tylko przeciwieństwem przymusu, stanowi zasadę nie bezwzględną, lecz warunkową, t. j. określoną koniecznościami czynników obiektywnych.

Zgodnie z tem pojęciem „swobody normowanej” i nauczyciel nie wypada poza nawias wzgl. nie spada na poziom

„równego z równymi”, lecz ma w tej roli kierownika, a zarazem starszego towarzysza łączyć syntetycznie stanowisko członka grupy ze stanowiskiem reprezentanta owych czynników wyższych, normatywnych. Stąd niezbędny, acz płodny, dystans oraz to, co Petersen nazywa „autorytetem w stanie funkcji” — przy równoczesnej zupełnej naturalności i swobodzie zewnętrznej we współżyciu z dziećmi. Ten postulat prostoty i naturalności w stosunku wychowawczym między nauczycielem a dzieckiem przypomina żywo stosunek ojca do dziecka (porównaj, co powiedzieliśmy powyżej o wychowaniu rodzinnem, jako typie przyświecającym „szkole wspólnoty”); o tyle jest jednak od niego „wyższy”, że nauczyciel obejmuje większy zespół dzieci i reprezentuje „wspólnotę” całej „gminy szkolnej”, a w dalszym zasięgu całej gminy ludowej (narodowej).

ROLA RODZINY W GMINIE SZKOLNEJ

Tu wiąże się ze szkołą współdziałanie rodziny, tworzącej wraz z nią „wolną gminę szkolną”. O jej zasadniczej funkcji w łonie „wspólnoty” była już mowa. Konkretnie rola jej w „gminie szkolnej” dałaby się określić w następujący sposób: 1) rodzina oddaje dobrowolnie swe dzieci szkole, o której duchu, celach i organizacji jest uświadomiona; 2) tem samem wstępuje we „wspólnotę gminy”, którą odtąd ideowo i czynnie w pracy wychowawczej wspomaga; 3) uzyskane w ten sposób jak najżywsze i najzgodniejsze współdziałanie domu i szkoły wytwarza skutki nader dodatnie, obie te instytucje bowiem przestają tworzyć dwa przeciwne lub wzajemnie paraliżujące się lub co najmniej obojętne obozy, przestają być ową fatalną „cezurą” w życiu i psychice dziecka, a stają się jedna i druga wzajemnym ciągiem dalszym, dwo-

ma członami jednego organizmu, t. j. „wspólnoty”; 4) rodzice, jako członkowie „gminy”, biorą bezpośredni udział we wszystkich jej dążeniach i pracach, mają tedy zasadniczo dostęp do lekcyj, mogą przypatrywać się pracy dzieci w szkole, a nawet wspomagać je czynnie, np. jako zawodowi kierownicy pewnych „kursów” (szycia, gotowania i t. d.), uczestniczą w specjalnych zebraniach ogólnych i w uroczystościach „gminy”, w wycieczkach jej i wędrownkach, wspierają ją finansowo, kontynuują jej dążenia w domu itd. Z drugiej strony także szkoła, jako ciąg dalszy domu, nawiązuje swą pracę bezpośrednio do życia rodzinnego, do jej trosk i radości, doli i niedoli, wypadków codziennych i niepowszednich, a gdy dokładna znajomość każdego dziecka stanowi dla niej nieodzowny warunek skutecznej pracy wychowawczej, przeto zasięga nieraz informacji i porad u rodziny i sama jej fch udziela.

IV. ORGANIZACJA SZCZEGÓŁOWA PLANU JENAJSKIEGO

Przedstawiając w ten sposób ogólne podstawy i ramy Planu Jenańskiego, jako „szkoły wspólnoty”, przejdziemy obecnie do szczegółowej jej organizacji.

1. USTRÓJ WEWNĘTRZNY

STOSUNEK NAUCZANIA DO WYCHOWAWCZYCH ZADAŃ SZKOŁY

Istotne zadania szkoły wypływają wprost z omówionego powyżej jej ducha i celów, które określiliśmy, jako wychowanie osobowości przez wspólnotę i dla niej. Z tych naczelných założeń wynika też, że w prostym odwróceniu poglądów tradycyjnych wychowanie w sensie rozwoju moralnego i obyczajowego stanowić musi główne zadanie szkoły, nauka zaś w sensie nabycia niezbędnych wiadomości i technik zadanie wtórne. Temu odpowiadać też musi ustrój i życie szkoły. Petersen nie zaprzecza ważności nauki, owszem, mocno ją podkreśla, nawet w zakresie 8-10-letniej szkoły ludowej, o którą tu chodzi; równie daleki jest jednak od herbartowskiej teorii „nauki wychowawczej” czy też raczej wychowywania głównie przez naukę, jak i od encyklope-

dyzmu heglowskiego. Podporządkowując naukę wychowaniu, czyni to nietylko w sensie stopnia ważności, ale i w tym, że samą naukę wiąże organicznie z procesem wychowawczym. Czyni to na podstawie następujących przesłanek: 1) żadna nauka nie kształci „formalnie”, jak stwierdza nowsza psychologia, natomiast każda kształci tylko pewne szczególne dyspozycje; 2) tem samem upada teoria nietylko t. zw. formalnego, lecz i ogólnego wykształcenia, zorientowanego wedle pewnego typu czy schematu; 3) w miejsce jej zaś wstępuje wykształcenie organiczne (integralne) i indywidualne, jako jedynie związane z najgłębszemi potrzebami i naturą rozwijającego się człowieka, a przez to jedynie także prawdziwie wychowawcze, t. j. prowadzące do ogólnego wzrostu i dojrzałości duchowej; 4) wykształcenie to zdobywa się pracą osobistą i dobrowolną w bezpośrednim zetknięciu z życiem i światem, a nie z wyizolowanemi t. zw. przedmiotami nauki, oraz zapomocą metod indywidualnych, t. j. przystosowanych do wrodzonych jakościowych i ilościowych właściwości poszczególnych ludzi; 5) obok tego swobodnego i naturalnego uczenia się istnieje jeszcze grupa wiadomości i umiejętności, mających charakter bardziej techniczny (np. języki obce, ortografia, rachunki itd.), które każdy człowiek w danej sferze cywilizacyjnej musi sobie ze względów praktycznych, t. j. celem opanowania pewnej rzeczywistości w mniejszym lub większym zakresie przyswoić, i to właśnie zapomocą nauki „technicznej”, ¹⁾ 6) zakres tych nauk zależy od stopnia indy-

¹⁾ Termin ten (równoznaczny z Maxa Schelera „Leistungswissen”, „Herrschaftswissen”) nie pokrywa się bynajmniej z tem, co się zazwyczaj rozumie przezeń w szkole tradycyjnej, przeciwstawiając t. zw. przedmioty techniczne (roboty ręczne, rysunki, śpiew i t. d.), jako niższe i mniej ważne, a często nieobowiązujące, przedmiotom „naukowym”, uważanym za główne; pojęcie wiedzy technicznej jest w nowych szkołach zgoła inne i szersze, a ocena kształcącej jej wartości poniekąd wręcz przeciwna, aniżeli w szkole tradycyjnej.

widualnego rozwoju wzgl. charakteru szkoły, należy go jednak (jak to czynią np. amerykanie zwłaszcza dla szkoły ludowej) zapomocą naukowych metod ściśle określić i ile możności zredukować, ażeby w ten sposób uzyskać możliwość rozszerzenia zakresu owej nauki swobodnej, t. j. prawdziwie kształcącej; 7) przytem należy również i wiedzy technicznej nietylko uczyć, lecz nabycie jej pozostawić także swobodnej pracy naturalnej uczenia się; 8) tak pojęta nauka wiąże się ściśle z wychowaniem i to nie pośrednio przez swą treść, jak w dydaktyce herbartowskiej, lecz wprost przez sam akt uczenia się, musi, jak ono samo, oprzeć się na zasadzie swobody i indywidualnej dynamiki rozwojowej i, jak ono, może dokonywać się jedynie w podstawowej formie wszelkiego zdrowego wychowania, t. j. w formie „wspólnoty”.

NACZELNE ZADANIE SZKOŁY LUDOWEJ

Rzecz jasna, że takiemu stosunkowi nauki do wychowania i takiemu określeniu zadań i charakteru nauczania w zakresie szkoły ludowej odpowiadać musi zarówno sam ustrój tej szkoły, jako też formy jej życia i metody pracy nauczyciela. Zanim jednak przejdziemy do tych zagadnień, nasuwa się inne zagadnienie, a mianowicie bliższego określenia zadań szkoły ludowej wogóle wzgl. przyświecającego jej i kierującego jej działalnością ideału człowieka, który ona ma kształtować. Jakoż Petersen i ten ideał gruntuje oczywiście na swych założeniach podstawowych. W konstrukcji jego (por. wstęp do „Die Lehrerfrage...” Spasitscha str. XX i nast.) dadzą się wyróżnić następujące 4 cechy człowieka „wykształconego”: 1) jednostka „dojrzała sama z siebie i uczyłowiczona” (aus sich selbst reif und human), t. j. samodzielnie rozwinięta w całej pełni swych indywidualnych sił

plastycznych, 2) współczesna i aktualna (weltoffen), t. j. jak najwszechstronniej związana z rzeczywistością, jej dążeniami i celami, a zarazem mająca własną „formę i styl”, świadoma i karna, 3) jak najgłębiej zrośnięta z „wspólnotą” własnego ludu (narodu) oraz 4) z wspólnotą ogólno - ludzką. Sumując te postulaty, Petersen powiada:

„Szkoła ludowa, jako teren pracy szkolnej i wspólnoty życia z wyzwoleniem i uduchowieniem niedojrzałego jeszcze dziecka w wieku od 7 — 14 wzgl. 16 lat, jako naczelnym celem wychowania, powinna być tak zorganizowana, by właściwa każdej rozwijającej się jednostce ludzkiej indywidualna jej siła twórcza mogła ujawniać się w niej w sposób wolny i wszechstronny i stężyć się w postać człowieka, znającego i odczuwającego swą współczesność, otwartego na świat i życie; osobiste życie musi się w niej wyrażać w całej pełni, głębi i swoistym stylu i uzyskać *pierwszą* swą formę; *ostatecznej* dojrzałości bowiem nie da się nigdy osiągnąć w szkole, lecz tylko pośród samego czynnego życia. Wychowanek, żyjąc w ścisłym i ciągłym powiązaniu z wspólnotą, musi indywidualną swą wartość i osobiste życie przeżywać i oceniać jako służbę dla wspólnoty swego ludu, a przez nią całej ludzkości. To jest owo *podstawowe (elementarne) wykształcenie*, stanowiące zadanie szkół ludowych w naszym okresie kultury. Musi ono tworzyć naczelną cel, kierujący nieustannie wszystkimi cząstkowymi celami pracy codziennej” (o. c. str. XXIII).

SZCZEGÓLNE ZADANIA SZKOŁY JENAJSKIEJ

Z powyższym ogólnym celem swej szkoły Petersen łączy pewne cele natury bardziej konkretnej i lokalnej, o których wspomnieliśmy na wstępie. Oto pragnie on przedewszystkiem uczynić ze swej szkoły wzór czy nowy typ, dający się

bez większych trudności urzeczywistnić w każdej turyngieńskiej szkole ludowej. W tym celu musiał przystosować się do warunków, panujących w Turyngji, w której jedną trzecią wszystkich szkół stanowią 1 — 3 klasowe szkoły wiejskie. Jest to dla całej konstrukcji Planu Jenajskiego okoliczność znacznej wagi. Najpierw ze wspomnianego przez nas względu na społeczny, a jeszcze ściślej, społeczno-reformatorski charakter i cel całej jego ideologii pedagogicznej, wywodzącej się zresztą z szerszego tła, a mianowicie z ogólniejszego ruchu socjalno - pedagogicznego w Niemczech. Ruch ten, zmierzający do gruntownej przebudowy społeczeństwa niemieckiego, oparł się na ludzie pracującym, nie tylko jako głównym i ilościowo najważniejszym elemencie narodu, lecz i tym, który nadaje się najbardziej do owej przebudowy i odnowy, jako fizycznie i duchowo najmniej zużyty, pracujący, a więc i najbardziej też decydujący o postaci rzeczywistości, nieskośnialy w tradycji, a więc dostępny wpływom kształcącym, żywy i twórczy, posiadający formy życia naturalne, niewypaczone jeszcze fałszywą kulturą, i dzięki temu stanowiący opokę, na której wedle owej ideologii musi oprzeć się przyszły nowy „świat pracy”. W tej ideologii ma swe najgłębsze źródła najsilniejszy dziś w Niemczech ruch t. zw. „szkół wspólnoty”, z którym niejedno wiąże również grupę t. zw. szkół produkcyjnych (Oestreich, Kawerau, Hilker). W ruchu tym Petersen zajmuje stanowisko o tyle odrębne, że gdy przeważna dotąd część szkół wspólnoty i ich ideologów (np. grupa hamburska „Wendekreis”, Fritz Karsen, W. Paulsen, Uhlig i wspomniani powyżej) obejmuje przede wszystkim miejski lud roboczy, proletarijat fabryczny, skupiony w wielkich centrach przemysłu, to Petersen ze swą ideą „nowej wspólnoty” ma na oku przede wszystkim wieś i miasteczka. Te dwa tak różne pola działania musiały, oczywiście, wpłynąć bardzo głęboko na zewnętrzny i wewnętrzny ustrój tych

nowych szkół. Nie tu miejsce na szersze o tej sprawie uwagi, które wypowiemy w rozdziale końcowym; wystarczy jednak porównać choćby owe ogromne gmachy szkolne w Hamburgu (np. szkoła przy Breitenfelderstrasse) lub gmach gimnazjum dyr. Karsena w Neukölln, a zwłaszcza projektowany przezeń plan nowego gmachu (p. „Der Plan einer Gesamtschule in Berlin - Neukölln” w „Pädagogische Beilage der Leipziger Lehrerzeitung” paźdź. 1928 Nr. 35) ze szkołą Petersena w Jenie, ubożuchnym, parterowym domczkiem z surowej cegły, mieszczącym w sobie tylko 5 ubikacyj i otoczonym małym dziedzińcem¹⁾). Różnice jednak sięgają o wiele głębiej; rzecz jasna bowiem, że o ową tak ważną wspólnotę szkoły z rodzicielstwem łatwiej jest na wsi i w miasteczkach, aniżeli w wielkich miastach i ośrodkach robotniczych, w których rodzice są wprawdzie bardziej uświadomieni, ale też i bardziej zajęci swą pracą zawodową. Inaczej też wygląda sama ta „wspólnota” tam i tu. Jest ona bardziej bojowa, rewolucyjna, socjalistycznie klasowa lub wręcz komunistyczna, antykościelna i anacjonalna w miastach, natomiast bardziej idealistyczna, uniwersalna i społeczno - narodowa w swym typie wiejskim. Idąc jeszcze dalej, wypadnie też stwierdzić, że i wewnętrzna, międzyuczniowska, grupowa „wspólnota szkol-

¹⁾ Opis swój opieram oprócz wymienionych prac samego Petersena na podanych przezeń we wstępie do pracy p. t. „Jena-Plan” artykułach: Ady Weinel: „Aus dem Leben einer Jenaer Schule” („Kindergarten” 1926), G. Sievekinga: „Die Erziehungswissenschaftliche Anstalt und ihre Schule” („Werdendes Zeitalter” V. 1926, Z. 4, tudzież „Pour L'Ère Nouvelle” wrzesień 1926) i rozdziale Adolfa Ferrière'a w „L'école active”, a przede wszystkim na własnych spostrzeżeniach, poczynionych na miejscu w październiku r. 1929. — Pierwszy opis Szkoły Jenańskiej w formie sprawozdania z t. zw. tygodnia pedagogicznego dała u nas dr. Zofja Szybalska w artykule: „Szkoła naukowo - doświadczalna przy uniwersytecie jenańskim” („Ruch Pedagogiczny” 1930, luty).

na" musi kształtować się inaczej w owych wielkich szkołach miejskich, inaczej zaś w 1 — 3 klasowych szkołach typu jenajskiego. Petersen, kreśląc obraz takiej szkółki „idealnej” żąda, by był to budynek parterowy lub jednopiętrowy z boiskiem lub ogródkiem, by mieścił 7 — 8 izb, po jednej dla każdej grupy, licząc po 30 dzieci na każdą (czyli łącznie ok. 250 na całą szkółkę), ponadto by posiadał jeszcze dwa warsztaty, jedną pracownię przyrodniczą i jedną salę na gimnastykę i ćwiczenia cielesne, służącą zarazem jako aula.

GRUPOWE I JEDNOSTKOWE FORMY PRACY.

Cała praca szkolna opiera się na grupach. Ideałem byłoby tworzenie się grup spontanicznych, t. j. powstających przez wolne zrzeszanie się dzieci dokoła osoby przewodnikanauczyciela. Tak się też w niejednej „wolnej szkole wspólnoty” dzieje w istocie. Tak właśnie powstały owe liczne „wolne gminy szkolne” (Freie Schulgemeinden) np. Wynekena w Wickersdorf, Geheeba w Odenwald, Luserkego w Juist („Schule am Meer”), farma w Scharfenberg pod Berlinem i w. inn. W „normalnej” szkole jest to sprawa trudniejsza. I tu wprawdzie dąży się do przetworzenia dawnych klas czy oddziałów w grupy, związane poczuciem wspólnoty i sympatji do nauczyciela - kierownika, którego nazwisko grupy te często noszą (np. w „Versuchsschule” w Dreźnie lub w „szkole pracy” w Hellerau pod Dreznem). Nie są to już jednak, a w każdym razie niezawsze, grupy *spontaniczne*. Rzeczą nauczyciela właśnie umieć je stworzyć, a stworzywszy, utrzymywać, pogłębiać i niemi kierować.

W Szkole Jenajskiej rozróżnia się: 1) grupy, odpowiadające klasom, 2) grupy, złożone z kilku (2 — 3) oddziałów, 3) grupy, obejmujące ogół dzieci szkolnych, 4) grupę w znaczeniu całej „gminy szkolnej”; w obrębie zaś grup klasowych

5) mniejsze podgrupy, dobrowolnie wiążące się i rozchodzące, bądź luźne i przejściowe, bądź trwalsze i spójniejsze, — a wreszcie 6) jednostki.

Najogólniejszą bowiem formą pracy w tej szkole jest obok jednostkowej praca grupowa. Formie grupowej podporządkowuje się druga forma pracy, t. zw. *nauka zespołowa*, (Gesamtunterricht) oraz forma „kursów”. Ten podział znowu odpowiada naogół podziałowi samego materiału naukowego na t. zw. naukę podstawową (Kernunterricht) oraz naukę przedmiotów technicznych i specjalnych (Fachunterricht), z których jedne są ogólnie obowiązujące, drugie zaś fakultatywne (Wahlfächer).

„NAUKA ZESPOŁOWA”

Główny nacisk spoczywa na „nauce zespołowej”. Obejmuje ona przedmioty centralne, wspólne dla wszystkich uczniów, jest więc pracą grupową i stanowi podstawę „wspólnoty”. Rzecz, pojęcie i nazwa pochodzą od znakomitego pedagoga Bertolda Otto, twórcy głośnej szkoły im. Holbeina w Lichterfelde pod Berlinem, jednego z głównych patronów nowoczesnego ruchu pedagogicznego a zwłaszcza t. zw. „szkół wspólnoty” w Niemczech. Jest on też niewątpliwie również inspiratorem Planu Jenajskiego. Stworzona przezeń t. zw. nauka zespołowa („łączna”, „koncentracyjna”, lub, jak ją nazywa B. Nawroczyński, „syntetyczna”) ¹⁾ posiada już

¹⁾ „Zasady dydaktyki”. (Książnica — Atlas 1930 str. 400). Autor zwraca tu również za K. F. Sturmem („Allgemeine Erziehungswissenschaft”, Osterwieck 1927) uwagę na wieloznaczność terminu „Gesamtunterricht”. Termin „nauczanie syntetyczne” nie oddaje dobrze nawet *objektywnej* strony wspólnoty naukowej, w której chodzi raczej o analizę całości, niż o syntezę części, pomija zaś zupełnie tak ważną stronę *subiektywną* (i organizacyjną). Z tego powodu proponuję raczej termin „nauka zespołowa” lub, jak również proponuje prof. Nawroczyński, „łączna”.

dziś wielką literaturę. Lekceważona zrazu i wręcz wykpiwana, stała się zczasem jedną z podstaw nowego wychowania, a nawet zdobyła uznanie czynników oficjalnych i przeszła do publicznych szkół ludowych w Niemczech¹⁾.

Niesposób nam szczegółowo jej tu omawiać, ograniczymy się więc tylko do kilku uwag niezbędnych.

„Nauka zespołowa” łączy w sobie wspólnotę *materjalną*, t. j. koncentrację pewnego zakresu wiedzy, z *podmiotową* wspólnotą uczących się wzgl. z pedagogiczną wspólnotą w sensie metody nauczania. Istotne jest tu wspólne dochodzenie przez całą grupę do pewnych wiadomości, sądów i poglądów na rzeczy i sprawy, nienarzucone jej z zewnątrz przez nauczyciela czy program, lecz rodzące się samorzutnie z życia, potrzeb i zainteresowań samej grupy wzgl. składających ją członków. Tę formę „nauki zespołowej” uzasadnia Petersen w następujący sposób:

„Praca powinna wyrastać z potrzeb samych dzieci, t. j. z potrzeb indywidualnych i wspólnych; żadno dziecko nie może samo przez się bez zetknięcia się z innymi, więc jakgdyby dziecięcy Robinson, znać potrzeb, wychodzących poza jego własną osobę; muszą one dochodzić do niego z zewnątrz, przez innych. Potrzebuje ich też, ażeby samo się przez innych rozwinąć i to rozwinąć właśnie swój osobisty, wrodzony pierwiastek duchowy, dążący do rozwoju”. („Allgemeine Erziehungswissenschaft” str. 153).

Jeszcze u Bertolda Otto „nauka zespołowa” miała, a poniekąd i dziś ma jeszcze, charakter swobodnej pogawędki, ta-

¹⁾ Por. „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule”: „Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr ein Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände abwechseln. Im Mittelpunkt dieses Gesamtunterrichtes steht der heimatkundliche Anschauungsunterricht...”

klej, jaka tworzy się w rodzinie i w jakiej biorą udział dzieci różnej płci i wieku oraz rodzice, omawiając żywo obchodzące wszystkich wspólne sprawy. Ten charakter swobodnego i organicznie z życiem powiązanego wspólnego wypowiedzania się zachowała „nauka zespołowa” we wszystkich swych odmianach. Zmianie ulega tylko 1) sposób łączenia się w niej dzieci różnego wieku i 2) stopień swobody. Co do pierwszego już Otto odróżnia pogawędkę grupy mniejszej (grupy klasy) od pogawędki grup większych wzgl. grupy ogólnej. Podział ten w wyższym stopniu stosują szkoły publiczne, normalne, zależnie od szczególnych celów i zadań owych pogawędek. Podobnie też i owa swoboda musiała zostać ujęta w pewne karby, nie zewnętrzne i formalne. Zarówno bowiem sam Otto, jako też jego uczniowie, stosujący ją czasem w jeszcze większej mierze, niż sam mistrz, stwierdzają, że owa swoboda, przysługująca dzieciom w poruszaniu rozmaitych zagadnień, nie wyradza się nigdy w pustą paplaninę, w anarchiczne gadulstwo, lecz wykazuje zawsze — oczywiście pod właściwym kierownictwem nauczyciela — nietylko dostateczną powagę, ale także (zwłaszcza w większych okresach czasu) pewne *typowe* i *organiczne centra zainteresowań*, odpowiadające naturalnemu rozwojowi dzieci ¹⁾). Wspomniane kierownictwo nauczyciela stanowi tu czynnik niezmiernie ważny, ujawniać się zaś może dzięki następującym momentom: 1) nauczyciel, jako członek grupy, ma zawsze prawo narówni z dziećmi poruszać pewne kwestje, 2) jako kierownik zaś, podejmuje tylko *niektóre* z poruszonych przez dzieci zagadnień, nadając im przez to samo charakter szczególnie ważny, 3) jego też rzeczą jest podtrzymywać zainteresowanie dzieci dla

¹⁾ Spotykamy się tu tedy jakby z syntezą naturalnego „wzrostu” i „kierownictwa” — wedle terminologii Th. Litta. („Führen und Wachsenlassen”, Lipsk - Berlin 1927).

pewnego zagadnienia, uznanego przezeń za szczególnie ważne, oczywiście, w granicach naturalnych, t. j. w granicach rzeczywistego trwania tego zainteresowania. Ten trzeci moment właśnie pozwala na przetwarzanie „nauki zespołowej” na formę, zbliżoną do formy t. zw. ośrodków zainteresowania w systemie Decroly’ego, od którego jednak „nauka zespołowa” różni się tem, że owe „ośrodki” nie są tu zgóry metodycznie określane i ustalane, lecz rodzą się zawsze bezpośrednio z żywego zainteresowania dzieci, są zatem co do treści i czasu zmienne i elastyczne. Nawet w tej swobodnej formie jednak poszczególne „ośrodki” „nauki zespołowej” trwają pono po dwa i więcej tygodni.

Z „nauki zespołowej” wyłaniają się zagadnienia i zainteresowania, wymagające szczegółowszego opracowania i specjalnej wiedzy. Nabywać jej mogą uczniowie bądź w drodze studjów jednostkowych, bądź na t. zw. „kursach”, które w ten sposób łączą się organicznie z owym żywym podłożem „nauki zespołowej” i same przez to nabierają również charakteru nauki naturalnej. Z drugiej strony, łączą się „kursy” z „nauką zespołową” za pośrednictwem biorących w niej udział „kursistów”, którzy wnoszą do niej swoją specjalną wiedzę, nabytą na „kursach”, a służącą do wyjaśniania rozmaitych zagadnień szczegółowych. Moment ten występuje, oczywiście, w jeszcze wyższym stopniu w „nauce zespołowej” większych grup mieszanych, w których rolę objaśniających, a tem samem niejako współpracujących z nauczycielem obejmują starsi uczniowie lub uczennice. Wychowawcza rola takiego urządzenia jest jasna.

ZAKRES „NAUKI ZESPOŁOWEJ”

Jaki jest zakres „nauki zespołowej”? Obejmuje ona wszystko to, co nie wymaga specjalnych ćwiczeń, co więc jest nietyle nauką techniczną (Leistungswissenschaft), ile

raczej *wiedzą*, do czego zatem dochodzimy w drodze osobistego przemyślenia i łączenia zjawisk życia. To też obejmuje ona nie, jak t. zw. „przedmioty”, poszczególne klasy zjawisk, już wyodrębnione przez prawdziwą naukę, a tem samem abstrakcyjne i zrationalizowane, lecz całe realne kompleksy zjawisk czyli „pola życia” (Lebensgebiete), inaczej: dziedziny rzeczywistości i życia, nie w sposób sztuczny skoncentrowane (jak tego żąda herbartyzm), lecz realnie jeszcze współlistniejące, a tylko przez naturalne zainteresowania dzieci, a poniekąd także przez postulaty praktyczne wyodrębnione z realnej rzeczywistości.¹⁾ Oto drugi istotny moment materialny w formie „nauki zespołowej”, oparty zarówno na pewnych przesłankach psychologicznych (psychologii strukturalnej i globalnej) i filozoficznych (teorjopoznawczych), jako też pedagogicznych: wszak, szczególnie w zakresie szkoły powszechnej, chodzi przede wszystkim o opanowanie większych mas rzeczywistości, o to, by pomóc dzieciom, ażeby „uświadomiły sobie swe otoczenie, o ile im się ono narzuca i je niepokoi, a zarazem dostarczyć im elementów porządkujących i elementarnych środków do jego opanowania” (Petersen — Wolff: „Eine Grundschule:...” str. 17). Do nich zalicza Petersen: *środki techniczne*, jak: pisanie, czytanie, rachowanie, malowanie, kształtowanie i roboty ręczne, *środki logiczne*, a więc: myślenie logiczne, udzielanie swych myśli, obserwowanie i praktyczne stosowanie swej obserwacji, oraz *środki etyczne*, t. j. odpowiednie formy towarzyskie, tudzież wzajemne świadczenie sobie usług w życiu grupowym.

¹⁾ Forma ta zatem przypomina żywo analogiczne formy nite „ośrodków zainteresowania” (por. A. Hamaïde: „Metoda Decroly”. — Tłum. M. Górską. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych, Nr. 1), ile raczej „metodę projektów” (por. Dr. John Alfred Stevenson: „Metoda projektów w nauczaniu”. Przełożyła Wanda Piniówna. Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, T. 8).

MATERJAŁ, PLAN I PROGRAM „NAUKI ZESPOŁOWEJ”

Materiał wyłania się, jak wspomnieliśmy, przedewszystkiem z samorzutnych zainteresowań dzieci, wykazując pewne naturalne ośrodki i punkty zaczepienia, mogące służyć nauczycielowi, jako wytyczne do celowego grupowania materiału. Są to przedewszystkiem: pory roku, zdarzenia lokalne, wspólne wycieczki, przeczytane książki, zasłyszane bajki i podania, środki komunikacyjne i t. d. Petersen stawia następujące ogólne postulaty co do wyboru i grupowania tego materiału: „1) materiał musi być bliski życiu dziecka (lebensnah), zwłaszcza w latach szkoły elementarnej (moment biopsychiczny), 2) odpowiadać indywidualnym potrzebom kształcenia się dziecka (cecha wartości kształcącej), 3) pozostawać w związku z potrzebami współczesności, jej wymaganiami i czasem, w którym żyją dzieci... (cecha wartości kulturalnej), 4) posiadać charakter, pełen duchowej treści dla życia szkolnego w obrębie „wspólnoty” szkolnej, ożywiający i podnoszący całość szkoły (cecha „wspólnoty”) („Eine Grundschule...” str. 16).

W tym duchu zakres organizacyjny „nauki zespołowej” musi zmieniać się zależnie od wieku i stopnia rozwoju, wzgl. od szkoły i jej celów pedagogicznych. Zakres ten określają zresztą rozmaici przedstawiciele „szkoły wspólnoty” rozmaicie. Naogół szkołę elementarną (Grundschule), t. j. pierwsze 4 wzgl. 3 lata nauki oddają prawie całkowicie formie „nauki zespołowej”, żądając jednak, by jeszcze na średnim i wyższym stopniu szkoły powszechnej stosować ją ile możności jak najczęściej — obok niezbędnych tam „kursów”, pracy grupowej w mniejszych grupach i pracy jednostkowej, które powinny jednak wiązać się zawsze jak najściślej z życiem i pracą całej „wspólnoty” (grupy) szkolnej.

Nie znaczy to również, by już na najniższych stopniach nie tworzyły się małe i odrębne grupki pracy; są one jednak tylko przejściowe, a tworzą się samorzutnie dla pewnych poszczególnych celów, jak np. dla wzajemnej pomocy w czytaniu, porządkowaniu izby szkolnej, pracy ogrodowej i t. d. Nie znaczy to również, by owa swobodna praca wykluczać miała pewien stały porządek, plan, a nawet „rozkład godzin”. Ten ostatni uważa Petersen nawet za niezbędny nietyle ze względów zewnętrznych, ile ze względu na same dzieci, potrzebujące ładu i zmiany zajęć. Szerzej będzie o tem mowa w rozdziale o organizacji zewnętrznej szkoły; tu jako przykład podaję tygodniowy rozkład godzin dla najniższego stopnia Szkoły Jenajskiej (t. j. dla I grupy = trzem pierwszym oddziałom), jaki zastałem tam w czasie swego pobytu.

Godz.	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
7—8	Rachunki 3 ¹⁾	—	Rachunki 3	Rachunki 3	—	Rachunki 3
8—9.30	Koło 1,2,3, ²⁾	Praca w grupach 1,2,3	Praca w grupach 1,2,3	Praca w grupach 1,2,3	Koło 1,2,3	Praca w grupach 1,2,3 (Pisanie 2,3)
P A U Z A						
10 ¹⁴ —11	Śpiew	Pisanie 2,3	Rachunki 2	Zabawy i gimnastyka	Praca w grupach 1,2,3	Praca swobodna
3—6	Swobodna praca ręczna	—	—	—	—	—

Nauka przedpołudniowa

Nauka pop.

¹⁾ Cyfry przy przedmiotach oznaczają „oddziały”.

²⁾ „Koło” (Kreis) oznacza zespół kilku oddziałów (tu trzech) dla „nauki zespołowej”.

Co się tyczy materiału naukowego, „szkoły wspólnoty”, a więc i Szkoła Jenajska, podobnie zresztą, jak wszystkie publiczne „szkoły nowe” lub „doświadczalne” w Niemczech

(t. zw. Versuchsschulen), przyjmują z konieczności, acz niechętnie, program urzędowy, jednakowoż naogół tylko w większych odcinkach czasu, a więc np. jak w Jenie, zgodność programu w trzechletnich odcinkach. W obrębie tych odcinków jednak zachowują zupełną swobodę nie tylko pod względem metody, ale i rozkładu materiału naukowego na lata i na mniejsze odcinki czasu.

Ogólny plan tej nauki zbudowany jest na t. zw. zasadzie naturalnej, postępującej od otoczenia bliższego do dalszego; obejmuje tedy następujące kręgi: dom, wieś wzgl. miasteczko, okolica, powiat, kraj i t. d. Poza tem każda grupa łącznie z nauczycielem układa tygodniowy plan pracy, który zachowuje jednak swą elastyczność, gdyż może ulegać zmianom i przesunięciom zależnie od wypadków zewnętrznych, zdarzających się w ciągu tygodnia, i od wywołanych przez nie aktualnych zainteresowań dzieci. Poza tym planem dla całej grupy istnieją plany indywidualne, t. j. możliwość przystosowania planu ogólnego do indywidualnych potrzeb rozwojowych poszczególnych dzieci. Zasada swobody bowiem zachowuje i tu charakter zasady naczelnej. Wreszcie każdy przedmiot posiada swój plan własny.

Przytem warto zaznaczyć, jako znamienity rys Szkoły Jenajskiej, że i przy pracach ręcznych przestrzega się „wspólnoty płci” w tym sensie, że niema podziału na osobne prace dla dziewcząt i chłopców, lecz że w równej mierze chłopcy ćwiczą się w pracach kobiecych, jak naodwrot dziewczęta w pracach męskich. (Co do szczegółowego planu por. Petersen — Wolff: „Eine Grundschule...”).

STOSUNEK IDEI WSPÓLNOTY DO FORM NAUKI ORAZ DO FORM ŻYCIA I PRACY

Zanim pójdziemy dalej, uważamy za stosowne ustalić raz jeszcze pewne pojęcia istotne dla „szkoły wspólnoty”,

a więc i dla Szkoły Jenajskiej. „Wspólnota” oznacza, jak wiemy, nietylko i nietyle organizację, ile raczej ideę i ducha, przenikającego całe życie i pracę szkoły, jest więc dla struktury tej szkoły zasadą najogólniejszą, nadrzędną i naczelną. „Nauka zespołowa” stanowi tylko jedną z form organicznych owej „wspólnoty”, odnoszącą się specjalnie do nauki. Oprócz niej bowiem wspólnota obejmuje szereg innych form: a) nauki, b) życia i pracy, tworząc zawsze, mimo niewspólnego nieraz, indywidualnego i grupowego charakteru, ich duszę. Do tych innych form wspólnoty zarówno w nauce, jako też w życiu i pracy, przejść chcemy obecnie.

NAUKA PODSTAWOWA, KURSY I PRACA JEDNOSTKOWA

Obok „nauki zespołowej” istnieją w szkole wspólnoty, jak już wspomnieliśmy, grupowa i jednostkowa forma nauki. Z formą grupową wiąże się do pewnego stopnia podział na „naukę podstawową” i „kursy”. Pierwsza obejmuje zakres wiedzy, wspólny dla wszystkich, a pokrywa się tylko częściowo z „nauką zespołową”; na pewnym stopniu bowiem (nieraz nawet najniższym) przechodzi również w naukę kursową i jednostkową. Temu właśnie odpowiada podział „kursów” na „obowiązkowe” i „dowolne”. Te ostatnie tworzą się same na podstawie pewnych wspólnych potrzeb i zainteresowań grupy uczniów, są mniej lub więcej okolicznościowe i przejściowe, a kierują nimi wybrani przez samych uczniów nauczyciele lub rodzice, posiadający odpowiednią wiedzę. Mają one na celu wykonanie np. pewnych zadań (analogicznych z „projektami”), wynikających z życia szkolnego (przedstawienia teatralne, wycieczki i t. d.), lub pogłębienie swej wiedzy, dokończenie się, wyrównanie braków. Takie

grupy nazywają przedstawiciele lipskiego kierunku „szkół wspólnoty” „grupami wspólnych przeżyć” (Erlebnisgruppen), chcąc już przez samą nazwę podkreślić charakter „wspólnoty”, a zapobiec przedwczesnej „materjalnej” specjalizacji i dyferencjacji, jaką w bardzo daleko posuniętym stopniu stosuje np. Plan Daltoński. „Kursy obowiązkowe” natomiast obejmują poszczególne przedmioty naukowe lub techniczne, i to bądź wchodzące w skład t. zw. ogólnego wykształcenia, a więc niezbędne dla wszystkich i *bezwzględnie obowiązujące*, bądź też o charakterze bardziej specjalnym lub też zawodowym, wchodzące zatem w skład pewnego odrębnego planu wykształcenia, np. języki obce, matematyka, rozmaite rodzaje technik i t. d. Są one również elastyczne i mają czynić zadość wymaganiom selekcji indywidualnej. Te kursy „*względnie obowiązujące*”, lub, jak się je u nas nazywa, „nadobowiązkowe”, trwają przez trymestr (który stanowi wogóle podstawową jednostkę w podziale roku szkolnego); jest ich najwyżej trzy. Uczeń, który wybiera pewien kurs, zobowiązuje się odbyć go *bezwzględnie*. Co się tyczy formy pracy *jednostkowej*, to nie wymaga ona, oczywiście, osobnych uwag poza tą jedną, że zgodnie z duchem swobody pozostawia się jej szerokie pole i dostarcza wielorakich możliwości w postaci środków samokształcenia.

Niezmiernie ważną jest zasada następująca: oto zgodnie z elastycznym, indywidualnym i psychologicznym charakterem całej organizacji nie stosuje się tu mechanicznej i sztywnej zasady „klasy”, nie wymaga się tedy od wszystkich uczniów danego wieku czy też danej „klasy” równego, przeciętnego opanowania wyznaczonego materiału. O przydziale do danej grupy (klasy) stanowią nie postępy co najmniej „dostateczne” we wszystkich przedmiotach, lecz „ogólna dojrzałość duchowa”, nawet pomimo braków w pewnych poszczególnych dziedzinach nauki szkolnej. W związku z tą zasa-

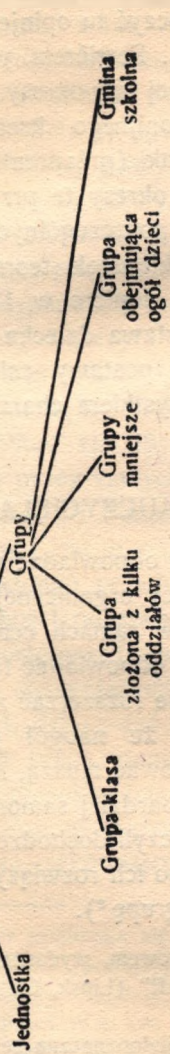
dą oceny *globalnej* ucznia organizacja „kursów” służy również do wyrównania pewnych konstytutywnych lub przygodnych braków. Organizacja bowiem grupy obejmuje nietylko uczniów normalnych, lecz i zacofanych w danym przedmiocie, a więc i tych, dla których w innych szkołach istnieją specjalne klasy pomocnicze (Hilfsklassen, Förderklassen), a w szkołach belgijskich t. zw. „classes de réadaptation”.

Dla orientacji podajemy schemat graficzny wymienionych powyżej form organizacyjnych życia i pracy oraz form nauki (str. 63).

„NAUKA ZESPOŁOWA” A „KURSY”

Stosunek „nauki zespołowej” do „kursów” stanowi zagadnienie niezmiernie ważne w budowie „szkoły wspólnoty” w najrozmaitszych jej odcieniach. Wiąże się on bowiem ściśle z wspólną im wszystkim ideą i postulatem „szkoły jednolitej”, której istotą — poza wszystkimi kwestjami organizacyjnymi i społeczno - politycznymi — jest właśnie ta zasada, by ile możliwości jak najdłużej utrzymywać całą młodzież szkolną w ramach współżycia i współpracy, a nie rozбивać jej przedwcześnie i nie różnicować wedle odrębnych kierunków kształcenia i zawodu. Zasadę tę teoretycy „szkoły wspólnoty” uzasadniają zresztą nietylko względami na wspólnotę ogólnoludową, lecz i względami psychologicznymi, a przede wszystkim tym względem, że teoretyczne i zawodowe zainteresowania specjalne budzą się w młodzieży dopiero w wieku pokwitania, a więc około 12 — 13 roku życia, a nawet że do 15 — 16 roku życia istniejące już zainteresowania nie rozбивają samej wspólnoty, lecz, przeciwnie, przyczyniają się tylko do wewnętrznego jej zróżnicowania i wzbo-

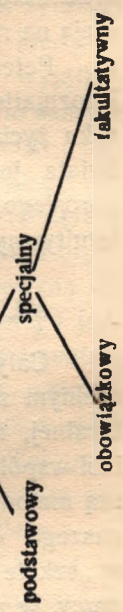
I. FORMY ORGANIZACJI ŻYCIA I PRACY



II. FORMY NAUKI



III. MATERJAŁ NAUKOWY



gacenia.¹⁾ Wynikające stąd wnioski organizacyjne nasuwają się same przez się. Godzi się przytoczyć tu opinię Petersena: otóż wyróżnia on, poniekąd za A. Ferrière, w ciągu 10-letniego pobytu dzieci w szkole ludowej trzy okresy, a mianowicie: okres wszechstronnie harmonijnego kształcenia („nauka zespołowa”), wstępny okres nauki (préaprentissage) oraz okres właściwej nauki, przyczem okresy te przypadają mają na różny wiek biologiczny w życiu poszczególnych dzieci. Petersen stwierdza również, że kierunek teoretyczny i rozmaite jego odmiany ujawniają się dopiero w 12—13 roku życia, przed tym okresem zaś postawa dziecka wobec świata jest zgoła różna od myślącej postawy człowieka dorosłego, a znamionuje się przede wszystkim charakterem intuitywnym (poglądowym).

METODY I STANOWISKO NAUCZYCIELA

Cały ten ustrój wewnętrzny szkoły odpowiadać ma naczelnym zasadom: życia, swobody, pracy organicznej i naturalnej, indywidualizacji i twórczości w ramach centralnej idei wspólnoty. Temu samemu duchowi odpowiadać też muszą metody i rola nauczyciela. Ażeby nie rozszerzać zbytnio naszego opisu, wystarczy stwierdzić, że naogół panują w „szkole wspólnoty”, a, co więcej, panować muszą, *metody pracy*, w znaczeniu ile możności jak najbardziej samorzutnego stawiania „pytań” przez same dzieci, czyli dochodzenia do zagadnień i jak najbardziej samodzielnego ich rozwiązywania bądź przez jednostkę, bądź przez całą grupę²⁾.

¹⁾ Por. uwagi Karsena w dziele zbiorowym, wydanem przez H. Deitersa, p. t. „Die Schule der Gemeinschaft” (Lipsk, Quelle und Meyer).

²⁾ „Szkoła wspólnoty” nie jest jednak jednoznaczna ze „szkołą pracy”. Praca bowiem stanowi dla niej tylko część jej życia, a nauka tylko część pracy, związanej z tem życiem. Ten właśnie

Pod tym względem ustaliły się już pewne formy dydaktyczne. I tak: 1) w „nauce zespołowej” panuje forma *pogawędki naukowej*, na której uczniowie mają bezwzględne prawo stawiania pytań i przemawiania; oczywiście ma je i nauczyciel; 2) *pytanie* jest zasadniczym punktem wyjścia dla wszelkiej pracy umysłowej; rodzi się ono z sytuacji; to też rzeczą szkoły jest stwarzanie właśnie takich sytuacji i to ile możliwości jak najbardziej naturalnych; 3) kierowanie pogawędką należy do nauczyciela, a tylko w wyjątkowych wypadkach, zwłaszcza na wyższym stopniu, do samych uczniów. Należyte kierowanie rozmową nie może być poza niektórymi wyjątkami sprawą dzieci. „Należy się tu wystrzegać popadania w pustą igraszkę” (Petersen „Jena-Plan” str. 28). Kierownictwo to ma iść po linii organicznej pracy samych dzieci, a nie być tylko zewnętrzną ich korekturą. 5) Podstawą samodzielnej pracy grupowej i jednostkowej jest to, co Petersen nazywa „gramatyką elementarną” każdego przedmiotu lub techniki: są to owe wstępne wiadomości podstawowe, niezbędne, ażeby sam uczeń mógł dalej postępować o własnych siłach, własną pracą. Tej „gramatyki elementarnej” musi oczywiście udzielać nauczyciel, dalszą zaś pracą *kieruje* tylko. 6) Ta właśnie samoistna praca stanowi następną fazę; samoistność jest tu prostą konsekwencją najogólniejszej zasady samowychowawczej, która w zakresie pracy naukowej przybiera formę samouctwa, jako najcenniejszą formę wszelkiego uczenia się.

charakter podkreśla się też celowo w nazwie „Lebens und Arbeitsgemeinschaft”, pomijając już fakt, że samo pojęcie „pracy” w „szkole wspólnoty” dalekie jest nietylko od ekonomicznego charakteru zasady pracy w t. zw. szkole produkcyjnej, lecz i od zbyt rękodzielniczego, np. u Kerschensteinera czy Seiniga, i zbyt intelektualnego w „wolnej twórczości duchowej” (freie geistige Tätigkeit) u Gaudiga i t. d.



W tym też celu uczeń ma w każdej chwili dostęp do wszystkich środków naukowych i oczywiście do — nauczyciela. 7) Praca samodzielna łączy się często z pracą grupową na podstawie podziału pracy; oto zagadnienie ogólne, omówione w zarysach w „nauce zespołowej”, opracowują następnie tworzące się samorzutnie podgrupy, oczywiście i one pod kierunkiem nauczyciela. 8) Pierwsze trzy lata szkolne obejmuje niemal wyłącznie „nauka zespołowa”, w czwartym roku występuje pierwszy „kurs”, poświęcony t. zw. nauce o rzeczach rodzimych (Heimatkunde), w 5 i 6-ym roku nauki liczba „kursów” wzrasta zależnie od życzeń samych dzieci, w 8 i 9 roku przybierają one charakter coraz bardziej fachowy. 9) „Kursy” służą „ćwiczeniu”, tudzież przyswajaniu sobie pewnych wiadomości niezbędnych; jedną z form kursów, obok obowiązujących i fakultatywnych, stanowią grupy również dobrowolne, które możnaby nazwać „grupami pomocy koleżeńskiej”; łączą się w nich bowiem uczniowie lepsi z gorszymi, ażeby pomóc im w pracy nad wyrównaniem pewnych braków, np. w czytaniu i t. d.

Taka organizacja nauki nie wyklucza czynnej roli nauczyciela, ale ogranicza ją i modyfikuje; nauczyciel bowiem nie jest tu „panem katedry”, nie „udziela wiedzy” i nie „wykłada”, nie „wydobywa” też heurystycznie czy też katechetycznie wiedzy z samych uczniów, lecz tylko kieruje, doradza i uzupełnia indywidualną i samoistną pracę ucznia. Praktycznie oznacza to, że nauczyciel, widząc trudności, nie usuwa ich sam, lecz naprowadza ucznia na właściwą drogę, że, widząc pewne obiektywne błędy i niedociągnięcia w pracy, nie poprawia ich ze swojego stanowiska dojrzałego, a tem mniej, oczywiście, je krytykuje, wyszydza, potępia czy cenzuruje, lecz ze stanowiska indywidualnych zdolności ucznia wskazuje, zachęca i pomaga. Odnosi się to zwłaszcza do t. zw. „pracy wyrażającej”, jak rysowanie, malowanie, kształ-

owanie i t. d., będącej wytworem i wyrazem subiektywnych uczuć, wrażeń i dążeń dziecka. Dalsza rola nauczyciela polega na tem, że w ramach grupy pewne zagadnienia podejmuje, a inne narazie usuwa, że sam, wnikając i wczuwając się w psychikę grupy, poddaje pewne zagadnienia lub też w pewnej chwili omawianie danego zagadnienia kończy albo kierunek jego zmienia, przedewszystkiem zaś, że nie śpieszy się, nie „dopinguje” sztucznie rozwoju uczniów, umie czekać, wiedząc, że nauka to nie trening, lecz część wychowania ogólnego, wychowanie zaś stanowi część rozwoju, a rozwój wymaga cierpliwości.

Zgodnie z powyższą zasadą nauczyciel musi nie tylko dokładnie znać swych uczniów (na co mu w dużej mierze pozwala samo życie we „wspólnocie” i swobodzie, ujawniającej bez obłonek naturę każdego dziecka) i w tym celu dokładnie ich obserwować, spostrzeżenia swe notować i omawiać z innymi nauczycielami, a zwłaszcza z rodzicami, ale musi także umieć posługiwać się więcej niż jedną tylko „ogólną” metodą dla wszystkich i umieć stosować je w miarę potrzeby do indywidualnych umysłowości swych uczniów. Te ogólne cechy „nowego nauczyciela”, do których należy wiedza psychologiczna i pedagogiczna, miłość wychowawcza oraz intuicja, t. j. zdolność wżywania się w psychikę rozwijającej się istoty ludzkiej, te cechy, o których tak pięknie piszą Kerschensteiner, Dawid i Spranger¹⁾, uzupełniają się w „szkołach wspólnoty” pewnemi szczególnemi jeszcze cechami: oto nauczyciel tej szkoły musi przedewszystkiem odznaczać się żywym poczuciem wspólnoty zarówno ściślejszej,

¹⁾ G. Kerschensteiner: „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung” (II wyd. Lipsk 1927), Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa” (Warszawa, 1927), Eduard Spranger: „Gedanken über Lehrerbildung” (1927).

szkolnej, jako też ogólniejszej, ludowej (narodowej), w zakresie naukowym zaś posiadać nie tylko wiedzę fachową, lecz także ogólną „wiedzę o życiu”, stanowiącą niezbędny warunek „nauki zespołowej”, a zatem wiedzę żywą, ogarniającą wielkie odłamy życia i rzeczywistości, przeżytą, doświadczoną i pogłębianą własną myślą i duszą, — wiedzę, której nie należy utożsamiać jedynie z praktyczną znajomością życia, ani z czemś w rodzaju nauki obywatelskiej czy społecznej, gdyż jest ona czemś nieskończenie więcej jeszcze, jest mądrością życiową, jest własną filozofją życia, a ze stanowiska nauczyciela oznacza jego pełną osobistą dojrzałość duchową.

ZESPÓŁ NAUCZYCIELSKI.

Już na pograniczu z organizacją zewnętrzną, ale zarazem jeszcze w związku z wewnętrzną pozostaje podział pracy pomiędzy nauczycieli i wzajemny ich stosunek do siebie. Otóż z samej zasadniczej struktury „szkoły wspólnoty” wynika, że w szkole tej przeważać musi system nauczycieli „grupowych”¹⁾, t. j. nauczycieli, obejmujących w przeciwieństwie do nauczycieli „fachowych” ile możliwości całość życia i pracy w grupie. Rola nauczycieli „fachowych” zaczyna się dopiero na wyższym stopniu nauki wraz ze zróżnicowaniem się wspólnoty wzgl. z wyłanianiem się z niej specjalnych „kursów”. Na niższych stopniach tylko pewne techniczne przedmioty wymagają współpracy nauczycieli fachowych.

¹⁾ Nauczyciele „grupowi” różnią się od nauczycieli „klasowych” tem, że 1) „grupa” oznacza nie mechanicznie skonstruowany zespół uczniów tego samego wieku i stopnia wiedzy, jak „klasa”, lecz strukturę duchową i 2) obejmować może kilka oddziałów (klas) (w Szkole Jenajskiej np. trzy).

Niezwykle ważnym jest też następnie zespół wszystkich nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli danej grupy. Rzecz jasna bowiem, że oni sami stanowić muszą również „wspólnotę” poglądów i metod pracy, muszą tworzyć głęboko zharmonizowaną i jednolicie działającą całość. Wzajemne ich stanowisko jest bezwzględnie równorzędne, łączy ich zaś nie urząd, lecz dobrowolna praca, płynąca z miłości do dzieci i z zamiłowania do niej samej. *Kierownik szkoły* nie może oczywiście również w tej demokratycznej „wspólnotcie” być urzędnikiem, lecz jest „pierwszym wśród równych”, wybranym przez cały zespół głównie celem spełniania czynności administracyjnych.

OGÓLNY PLAN ŻYCIA I PRACY

Podkreślaliśmy wielokrotnie, że nauka stanowi w „szkole wspólnoty” tylko część, i to nie najważniejszą, jej życia i pracy. Zakres tego życia jest znacznie obszerniejszy. Już w obrębie samej nauki Petersen odróżnia od jej „treści” moment „życia” (*Unterrichtsleben*), mając na myśli kształcące i wychowawcze, formalne i organizacyjne czynniki w pracy uczenia się i samouczenia. W sposób niezbyt jasny zresztą ujmuje on całą pracę szkolną wzgl. pedagogiczne jej zadania w następujący schemat:

A) *P r z e d s z k o l e n a u k i* (*Die V o r s c h u l e d e s U n t e r r i c h t s*), które obejmuje życie wspólne i kształcenie wyrazu, a w szczególności:

I. wychowanie fizyczne, II. formy towarzyskie i obyczajowe, III. mowę i śpiew, IV. kształcenie ręki i zmysłów, V. kształcenie serca (uczuć).

B) *Ż y c i e i p r a c a n a u k o w a*, obejmująca: VI. a) wiadomości elementarne, b) wiedzę, wymaganą przez społeczeństwo lub służącą do opanowania życia (*Ge-*

sellschaftswissen oder Herrschafts — und Leistungswissen) i c) wiedzę osobistą.

Stosunek grup A. i B. jest nie następczy, lecz równoczesny, t. j. oba szeregi przechodzą poprzez wszystkie klasy. Za szczególnie ważne Petersen uważa dział I. i II. W wychowaniu fizycznym przyjmuje obok gimnastyki rytmicznej (według systemu Blensdorf — Dalcroze'a) zabawy, wycieczki, gimnastykę, sport i td. Niemniej silny nacisk kładzie na formy i obyczaje. Ponieważ jednak należą one raczej do wychowawczej strony życia szkolnego, przeto omówimy je nieco obszerniej w związku z wychowawczą organizacją szkoły. Dział III. oznacza kształcenie samych organów mowy, ćwiczenia w rozumieniu mowy, w technice „żywego słowa” i t. d. Pisanie i czytanie natomiast mieści się w rubryce VI. Zadania, objęte rubryką IV., pokrywają się z ćwiczeniem zmysłów, jakie wprowadza Montessori i Decroly. Petersen dąży jednak do usunięcia z tych ćwiczeń wzgl. z odnośnych środków wszystkiego, co sztuczne, a zastąpienia ich środkami ile możności naturalnymi i żywymi, t. j. pobudzającymi do dalszej samodzielnej pracy. W rubryce V. mieszczą się znowu zadania raczej wychowawcze, niż naukowe. Rubryka VI. po uwagach poprzednich nie wymaga dalszych wyjaśnień.

2. USTRÓJ ZEWNĘTRZNY I POŁĄCZONE Z NIM ŚRODKI WYCHOWAWCZE

Pozostaje nam omówienie owej pracy wychowawczej oraz zewnętrznych urządzeń szkoły. Omówimy je do pewnego stopnia w tym związku, w jakim one rzeczywiście pozostają z sobą w Szkole Jenajskiej. Urządzenia bowiem, przez które rozumiemy zresztą nietylko materialne wyposażenie szkoły,

lecz także pewien stały porządek i formy życia codziennego szkoły, odpowiadają tam ściśle pewnym szczególnym celom pedagogicznym, a zwłaszcza wychowawczym.

IZBY SZKOLNE

O samym budynku, ilości izb i podziale uczniów była już mowa poprzednio. Urządzenie izb szkolnych jest dwojakie, inne w izbach pracy ręcznej, inne zaś w izbach, przeznaczonych na naukę. W pierwszej znajduje się kilka długich stołów i pewna ilość stołków, na ścianach wymalowane są na całą szerokość tablice, wzdłuż jednej ściany poprzecznej tudzież pod oknami znajdują się szerokie parapety, na których stoją akwarja, terarja, rośliny, słoiki, rozmaite przyrządy, przedmioty, przynieszone z domu przez dzieci, pod nimi szuflady i przedziałki, mieszczące ogładzone kawałki drzewa, deseczki z odpowiedniami napisami, informującymi o jakości drewna, i pudła z papierami rozmaitej barwy i jakości. W szafie przechowuje się tekturę w większych arkuszach i pociętych tabliczkach. Przy jednej ze ścian znajduje się zbiór narzędzi stolarskich i introligatorskich, m. i. maszyna do obcinania papieru, płomyk gazowy z garnkiem na klej i t. d. Oprócz tego jest tam piaskownica z małymi modelami domków, drzewek i t. p., sporządzanymi poczęści przez same dzieci; na niej to dzieci wyobrażają rozmaite plany, wzgl. odtwarzają krajobrazy, zapamiętane z wędrówek i wycieczek. — Tok pracy jest, jak wiemy, zupełnie swobodny: uczniowie sami lub w porozumieniu z nauczycielami wybierają swą pracę, najczęściej w grupach dowolnych, i sami ją, acz zawsze pod czujnym okiem nauczyciela, wykonywają. Wolność objawia się również w tem, że dzieci mogą zupełnie swobodnie poruszać się w pracowni, używać wszelkich narzędzi, rozmawiać z sobą, zwracać się do nauczyciela, wychodzić i t. d.

Inaczej, przedewszystkiem o wiele estetyczniej, wygląda izba naukowa: biblioteczka, obrazki, kwiaty, białe firanki nadają jej miły charakter izby rodzinnej, nastrajając na ton swobodny i spokojny. Brak też w niej wszelkich narzędzi do pracy fizycznej¹⁾. Na urządzenie jej składają się małe, lekkie stoły i stołki, dające się łatwo przestawiać (np. w formę półkola), a nawet przenosić z izby na dziedziniec lub na pole. Kolor drzewa naturalny, a nie czarny, nietylko za względów estetycznych, ale i dla tego, by przyuczyć dzieci do schludności. Stołki są składane, z ruchomem oparciem, które same dzieci mogą łatwo regulować zależnie od zmęczenia kręgosłupa. Znamienne są stoły różnej wielkości, przeznaczone na 1, 2 i 4 stołki, a więc przystosowane do różnych dowolnych grup i umożliwiające swobodne ich kombinacje. Tradycyjnych kałamarzy brak, dzieci bowiem zaprawia się już od samych początków do posługiwania się wiecznym piórem lub przyniesienia z sobą przyborów do pisania. W tej izbie odbywają się „koła” oraz prace grupowe i jednostkowe, najczęściej również dowolnie wybierane. Tak np. w grupie I., którą odwiedziłem, jedne dzieci usiadły samotnie w kącie i czytały, inne grupy przeglądały książki z obrazkami, a jeszcze inne robiły ćwiczenia rachunkowe, rysowały, pisały (zaproszenia na swe imieniny) i t. d.

WYCHOWAWCZE ZNACZENIE „TERENU” SZKOLNEGO ORAZ JEGO URZĄDZEŃ

Petersen przywiązuje wogóle wielką wagę do samego „terenu” szkoły, jako zamkniętej przestrzeni wspólnego życia i pracy, a więc konkretnego podłoża „wspólnoty”, do której

¹⁾ „Pracę”, t. j. roboty ręczne, uważa bowiem Petersen jedynie za „konieczność życiową” (Lebensnot); dlatego uwzględnia ją wprawdzie, ale daleki jest od przeceniania jej wartości pedagogicznej.

należy od samego początku wdrażać dzieci zapomocą przyzwyczajania ich do pewnych form i obyczajów, jak np. oddawania ukłonów, wzajemnego wymijania się, cichego stąpania, mówienia szeptem podczas pracy innych i t. d. Formy te wymagają nieraz osobnych ćwiczeń, którym, jeśli nauczyciel umie je należycie prowadzić, np. w postaci pewnego sportu, dzieci bardzo chętnie się oddają. Tak więc sam teren szkoły odgrywa rolę wychowawczą, wyobrażając konkretnie „prawo wspólnoty”, ograniczające swobodę indywidualną ze względu: 1) na równe prawa i obowiązki wszystkich towarzyszy, 2) na granice przestrzenne, 3) na ograniczoną możliwość posługiwania się przyrządami i innymi środkami naukowymi. Po tej samej linii Petersen uzasadnia również wychowawcze znaczenie własnej izby dla każdej grupy, jako terenu jej pracy i życia (w przeciwieństwie np. do Planu Daltońskiego). Takie „odosobnienie” wytwarza żywszą dynamikę grupy i ściślej ją z sobą zespala, wiąże szeregiem uczuć wzajemnych, przywiązuje do siebie i do swojej izby. Ma ona być dla dzieci nie tylko izbą szkolną, lecz raczej „mieszkanem szkolnem” (Schulwohnstube). „Dlatego — powiada Petersen — nie powinien znajdować się w niej warsztat stolarski, piaskownica i t. p., nie tylko ze względów higienicznych i celem uniknięcia związanego z pracą hałasu, lecz także dlatego, że sama „etyka” warsztatu jest inna, niż izby mieszkalnej, i inna od tej, która powinna panować w „mieszkaniu szkolnem”. Jest to ta sama różnica, co między współpracującym *społeczeństwem* a współżyjącą *wspólnotą*. Jeżeli nawet warsztat przyczynia się w skromnej mierze do budzenia uczuć społecznych, to jednak wpływ jego na kształtowanie osobowości jest nikły” („Jena-Plan” str. 25). Takie „mieszkanie szkolne” jest też przedmiotem ustawicznych zabiegów dzieci o jak najpiękniejsze i najbardziej „swojskie” wyposażenie (zapomocą kwiatów, obrazów i t. d.) tudzież o utrzymywanie w nim

czystości i ładu. Ponieważ grupa posiada oczywiście „samorząd”, przeto powstaje w ten sposób zakres rozmaitych prac, przydzielanych poszczególnym członkom grupy, a tem liczniejszych i konieczniejszych, że izba wymaga kilkakrotnej zmiany dziennie: na wspólną naukę, śniadanie, wspólne czytanie, pracę grupową i t. d. Prace te służą zarazem do tego, ażeby dać ujście naturalnym potrzebom ruchu u dzieci. Tę potrzebę uwzględnia się jeszcze inaczej, w związku z głębszemi celami pedagogicznymi, a mianowicie przez pozostawianie im zupełnej swobody w zmianie miejsca i w wychodzeniu z klasy a nawet ze szkoły. Swoboda ta łączy się z kształceniem poczucia odpowiedzialności u dzieci. Odpowiedzialną jest zarówno jednostka, jak i grupa, powołana do czuwania nad swymi członkami. Zresztą sama praca i jej wyniki są wystarczającą kontrolą. To też i nadużywanie tej swobody należy do nader rzadkich wyjątków, korzyści zaś jej są znaczne, albowiem dzięki swobodzie ruchów przejawiają się typy i indywidualne charaktery dzieci, których znajomość w „szkole wspólnoty” stanowi niezbędny warunek pracy wychowawczej (np. przy zmianie miejsc dzieci kłótlive, zgodne, apatyczne i t. d.). Swoboda pozwala też dzieciom czuć się w szkole, jak „u siebie”, daje im możliwość naturalnego regulowania swych potrzeb motorycznych i t. d. W końcu swoboda ta wynika również z ważnej zasady, by traktować dziecko poważnie i okazywać mu pełne zaufanie.

Istnieją zresztą rozmaite sposoby, zapomocą których nauczyciel i grupa może nad dziećmi, niewdrożonemi do porządku i karności, roztaczać opiekę. Należą tu oprócz zwykłego upominania karteczki, artystycznie wykonane i umieszczane na ścianie, z napisem: „cicho!”, lub: „drzwi należy otwierać spokojnie” i t. p. Upominać może i sam nauczyciel, Petersen jednak przestrzega przed słowami, a radzi posługiwać się raczej odpowiedniemi gestem, np. położeniem palca na

usta, jeśli chodzi o wezwanie do ciszy, podniesieniem ręki, uderzeniem delikatnem w gong¹⁾. Uzasadnia to Petersen w następujący sposób: „Wszelkie upominanie słowne jest w zwyż 90% złe i chybia celu, słowo ludzkie bowiem wyzywa do odpowiedzi czy to celem usprawiedliwienia się, czy wytłumaczenia, czy z uporu, czy z innych względów. Ciche i bezsłowne porozumienie się jest zawsze stokroć lepsze od mówienia o tem, czego należy zaniechać. Zwłaszcza słów oskarżających i ganiących należy używać nader oszczędnie, raczej zaś w miarę możności unikać ich zupełnie. W pierwszym rzędzie działa przykład kierownika... Niech każdy nauczyciel zapamięta to sobie, a przede wszystkim przez swe postępowanie własnych uczniów o tem poucza, że 99 na 100 wypadków nie zasługuje na to, by je choćby w najlżejszy sposób podkreślać. Niech nam w całym naszym współżyciu przyświeca dewiza starego Thalesa: „Naucz się znosić od swych bliźnich drobne uchybienia!” („Jena-Plan” str. 26).

Wszystkie te sposoby wymagają oczywiście ciągłej zmiany, gdyż nic łatwiejszego, jak zużywanie się ich i zanik ich wpływu. W funkcji nadzoru, a raczej opieki, uczestniczy zresztą cała grupa samorządna nietylko przez specjalnie mianowanych „upominaczy” (Mahner), lecz i przez innych dobrowolnie zgłaszających się członków grupy, obejmujących opiekę nad „winowajcami”. (Tak np. do stale spóźniającego się — często nie z własnej winy — przychodzi rankiem taki opiekun i zabiera go z sobą do szkoły). Grupa stanowi (bez formalnej zresztą organizacji) „sąd”, rozpatrujący winy i wyznaczający takie kary, jak upomnienie, wypisanie nazwiska winowajcy na tablicy, odesłanie go do domu, uwiadomienie rodziców i t. d. Najcenniejsza jednak współpraca grupy polega na wzajemnej pomocy.

¹⁾ W „Maison des petits” w Genewie pani Audemars posługuje się w tym celu drewnianą piszczałką.

PORZĄDEK DNIA SZKOLNEGO

Porządek dnia jest następujący: pierwsza wczesna godzina od 7.15 do 8-mej obejmuje kursy grupy II i III, po niej następuje 15-minutowa przerwa śniadaniowa, dalsza nauka trwa od 8.15 do 12-tej, przerywana tylko jedną półgodzinną pauzą od 9.50 do 10.20, z której 15 minut przypada na wspólne śniadanie, reszta zaś (10 minut) na gimnastykę i swobodne ćwiczenie. Taki podział dnia szkolnego, różniący się od stosowanego zazwyczaj, Petersen uzasadnia własnem doświadczeniem: oto śledząc występujące u dzieci objawy zmęczenia w postaci zbytnej ruchliwości, nieuwagi, wychodzenia i t. d., stwierdził w ten sposób, że w swobodnych formach pracy, jakie stosuje Szkoła Jenajska, dzieci bez żadnej szkody pracują około 1½ godziny bez przerwy.

Praca dzienna grupy zaczyna się, pomijając wczesną godzinę „kursów”, o godz. 9-tej t. zw. „kołem”, czyli „nauką zespołową”: dzieci ustawiają stołki w krąg, poczem zasiadłszy, śpiewają chóralnie, czytają, wygłaszają „referaty”, opowiadają, stawiają pytania, dysputują, zawsze pod taktownym kierunkiem nauczyciela, który wkońcu zamyka „koło” przemową wzgl. uzupełniającą rekapitulacją. Następnie dzieci, przysunąwszy stołki do stołów, opracowują piśmiennie omówiony w „kole” temat. Prace te nauczyciel przegląda, omawia i „poprawia” i dopiero teraz dzieci przepisują je na czysto, ilustrując lub ozdabiając arkusiki ornamentami własnego pomysłu. Tak wykonane prace grupy przechowywa się w osobnej teczce.

O godz. 9.50 odbywa się wspólne śniadanie, do którego dzieci wraz z nauczycielami zasiadają przy stołach, zaślanych przez nie same obrusami, same też sobie usługując,

swobodnie gawędząc i przestrzegając pilnie dobrych form towarzyskich. — Po pauzie, jak wspomniałem, dzieci w dowolnych grupkach lub oddzielnie oddają się pracom i ćwiczeniom.

STAŁE „KOŁA” I OBCHODY SZKOLNE — TYGODNIOWE I ROCZNE

Z dalszych urządzeń szkoły w ramach tygodnia i większych okresów czasu zasługują na uwagę następujące, wprowadzone dla celów wychowania społeczno-moralnego i to bądź w obrębie wszystkich grup, bądź w obrębie grup poszczególnych (cała „gmina szkolna” bowiem zbiera się tylko stosunkowo rzadko celem załatwienia rozmaitych spraw administracyjnych lub też z okazji wyjątkowych uroczystości):

a) Wszystkie grupy razem gromadzą się w poniedziałek przed nauką w sali: na program zebrania składa się chór, deklamacja i przemowa nauczyciela lub samego profesora Petersena, podająca i wyjaśniająca pewną dewizę tygodnia. Dalszem świętem szkoły jest akt przyjmowania nowo wstępujących uczniów w terminie powielkanocnym ¹⁾). Co pół roku (z końcem października i marca) odbywa się t. zw. przegląd pedagogiczny, t. j. przegląd dokonanej w ciągu ubiegłego półrocznej pracy; każda grupa zdaje przez swoich przedstawicieli sprawę z pewnej przerobionej dziedziny; z tem łączy się wystawa prac, śpiew, muzyka, przedstawienia. Rzecz jasna, że organizacja tego przeglądu spoczywa w ręku samych dzieci.

Boże Narodzenie stanowi również szczególniejszy fakt, łączący całą szkołę, która już od listopada przygotowuje się

¹⁾ Rok szkolny w Niemczech zaczyna się po Wielkiejnocy.

do tego święta, a następnie wspólnie święci drzewko. — Specjalnem świętem Szkoły Jenajskiej jest t. zw. „święto lata” w czerwcu, połączone z paleniem ognisk (zwyczaj, praktykowany zresztą także przez inne niemieckie szkoły i związki młodzieży, zwłaszcza organizowane przez socjalistycznych i bezwyznaniowych t. zw. „przyjaciół dzieci” (Kinderfreunde). — Drugim takim świętem jest uroczystość ku czci „patrona” szkoły, Karola Volkmara Stoya, przypadająca na 9 grudnia, t. j. na dzień jego urodzin. Z tem świętem łączy się również uroczysty akt przyjmowania do gminy szkolnej uczniów najmłodszych, odbywający się w obecności rodziców: uczniowie ci zjawiają się w towarzystwie swych „opiekunów”, t. j. czuwających nad nimi starszych uczniów; przez złożenie ślubowania stają się rzeczywistymi członkami gminy, uprawnionymi odtąd do brania udziału we wspólnych „nabożeństwach poniedziałkowych”.—Dalszego obrazu owych osobliwszych momentów w życiu całej szkoły dopełniają wspólne wycieczki i dłuższe wędrowki, te ostatnie odbywające się pod koniec tygodnia i łączące się często z pobytem na wsi, niezmiernie korzystnym dla fizycznego i umysłowego rozwoju dzieci; znamienne jest i to, że biorą w nich udział także rodzice.

b) Poszczególne grupy mają stałe swe „uroczystości” w poniedziałek przed nauką i w sobotę po nauce; pierwsze łączą się z ogólnem poniedziałkowym kołem całej gminy o tyle, że w związku z poruszonem w niem „hasłem” omawia się je, czyta, opowiada i t. d. Ostatnią godzinę sobotnią poświęca się na porządkowanie izby, poczem dokonywa się przeglądu pracy tygodniowej, załatwia różne sprawy bieżące, godzi spory, usuwa niesnaski; zebranie kończy kierownik grupy odpowiednią przemową.

OPIEKUŃSTWA

Wszystkie powyższe urządzenia mają na celu ożywianie i umacnianie ducha wspólnoty, budzenie uczuć społecznych, sympatji, braterstwa, przyjaźni, ludzkości i t. d. Oprócz omówionych już urządzeń służyć mają temu celowi jeszcze niektóre inne zwyczaje, jak n. p. święcenie urodzin wszystkich dzieci, odwiedziny rodziców w szkole, a zwłaszcza wspomniana instytucja t. zw. *opiekuństw* (Patenschaften): polega ona na tem, że uczniowie najstarszego rocznika obejmują opiekę nad najmłodszymi członkami, wprowadzają ich do gmin, pomagają w pracy. „Urządziłem te opiekuństwa — powiada Petersen — ażeby przerzucić w ten sposób pomost na rozdział, wytwarzający się łatwo między dziećmi pierwszych i ostatnich roczników szkolnych. Rezultaty okazały się dobre. Na wszystkich wspólnych uroczystościach „wielcy” siedzą obok swych pupilów na oznaczonych miejscach, stanowiących pewnego rodzaju honorowe miejsca w gminie. Jeżeli dziecko wstąpi w jakiś trudny okres wychowawczy, kierownik grupy może zwrócić się do takiego „opiekuna”, odsyłając doń chłopaka czy dziewczynkę, ażeby pracowały obok swych opiekunów dopóty, dopóki nie przeminie owo napięcie nerwowe czy inny jakiś dla nas, starszych, niezrozumiały objaw w życiu dziecka. W ten sposób opiekuństwa okazywały się nader cennym środkiem wzajemnego „wychowywania się” („Jena-Plan” str. 31—32).

Do zamknięcia obrazu Szkoły Jenajskiej pozostaje nam jeszcze omówienie t. zw. *promocyj* i *cenzur*. Użyliśmy terminów, przyjętych w szkole tradycyjnej; w Szkole Jenajskiej jednak odpowiadają im urządzenia o treści zupełnie różnej.

PROMOCJE

Promocja oznacza tu przejście do wyższej grupy. Jak już wspominaliśmy, o przejściu tem decydują nie postępy w poszczególnych „przedmiotach”, lecz ogólna dojrzałość ucznia. Elastyczna bowiem organizacja nauki umożliwia uczniom „nierównym” uzupełnić swe braki nawet w grupie wyższej. Uczeń, promowany do wyższej grupy, ma jednak prawo pozostania na własne życzenie w swojej grupie, przyczem wolno mu także w ciągu roku przejść, skoro tylko zechce, do grupy wyższej. Podobnie też uczeń, który wbrew opinii nauczyciela, wzgl. zespołu nauczycielskiego uważa się za nadającego się do przejścia do grupy wyższej, może to w pewnych wypadkach uczynić, przyczem jednak nauczycielowi, wzgl. zespołowi nauczycielskiemu przysługuje prawo wycofania go z tej grupy. Ta zdolność do samooceny okazuje się podobno zawsze trafną, z wyjątkiem wypadków, w których rodzice, niedość zżyci jeszcze z duchem szkoły, uważają pozostawienie swego dziecka w grupie za hańbiącą je odmowę „promocji”.

O C E N Y

Z tą sprawą łączy się również kwestja „cenzur”, a raczej „ocen”. Szkoła Jenajska bowiem nie zna cenzur w pospolitem znaczeniu ani świadectw, uznaje jednak niekiedy ze stanowiska dziecka i tylko z tego stanowiska potrzebę oceny jego pracy, a przynajmniej niektórych jej działów. Pewne działy bowiem nie wymagają obcej oceny, jak np. pisanie lub rachunki, w których dziecko może na podstawie porównania z kolegami wzgl. na podstawie „klucza” samo ocenić swe postępy; podobnie i w dziedzinie artystycznej i technicznej, gdzie kontrolę i porównanie ułatwiają dziecku wystawy prac

uczniowskich, odwiedzane i omawiane przez całą szkołę, nauczycieli i rodziców. Natomiast dziecko potrzebuje i samo domaga się obcej oceny, a więc i oceny nauczyciela, gdy chodzi o umiejętności mechaniczne, np. rachunek pamięciowy, tabliczkę mnożenia i t. d. Sztuka dobrego czytania, trudna i niedostępna dla oceny przez grupę dziecięcą, stanowi również przedmiot oceny przez nauczyciela, o którą samo dziecko się doń zwraca. Są to, oczywiście, oceny niepisemne, lecz ustne i stwierdzające raczej postęp indywidualny, aniżeli obiektywną, przeciętną wartość w obrębie ustalonej skali. Wypowiadanie jej wymaga, rzecz jasna, od nauczyciela również wielkiego taktu i nie powinno mieć nic wspólnego z dawnym „cenzurowaniem” pracy ucznia, które wypacza sam charakter jego pracy, odbierając jej cechę naturalnej pracy nad sobą, a zamieniając ją na środek, mający służyć jedynie do uzyskania dobrej cenzury lub uznania nauczyciela.

SPRAWOZDANIA

Obok owych przygodnych ocen istnieją jeszcze w miejsce świadectw t. zw. sprawozdania. Petersen rozróżnia sprawozdania obiektywne i subiektywne. Pierwsze są to wszechstronne psychologiczne i pedagogiczne charakterystyki dzieci (karty indywidualne), opracowane przez wszystkich nauczycieli i przeznaczone jedynie dla rodziców; mają one na celu uzgodnienie pracy wychowawczej domu i szkoły; rodzice mogą na nie odpowiadać pisemnie w sensie uzupełniania lub prostowania opinii nauczycieli. — „Subiektywne” sprawozdania otrzymują do rąk same dzieci; cel ich jest wyłącznie pedagogiczny, to też i redakcja ich jest odmienna: jest

to nietylko ocena, ile raczej zachęta, porada, przestroga, dana dziecku dla dalszej jego pracy nad sobą, w każdym tedy wypadku starannie odważona i przystosowana do indywidualnej natury poszczególnych dzieci. —

Na tem kończymy sam opis Planu Jenajskiego.

V. ZWIĄZEK PLANU JENAJSKIEGO Z IDEOLOGJĄ „SZKÓŁ WSPÓLNOTY” W NIEMCZECH

W opisie powyższym wyznaczaliśmy również *typ* Planu Jenajskiego, włączając go w tę grupę „szkół nowych”, która wysuwa na czoło ideę „wspólnoty” albo raczej samo z ducha tej „wspólnoty” wyrasta. Stąd też pochodzi ogólna ich nazwa „Gemeinschaftsschulen” z rozmaitemi zresztą bliższymi określeniami, zależnymi od pewnych momentów, szczególnie akcentowanych przez ich twórców, różniących się między sobą zarówno w swych poglądach na samą „wspólnotę”, jako też na pedagogiczne sposoby jej realizacji (np. Lebensgemeinschaft, Arbeitsgemeinschaft, Lebens — und Arbeitsgemeinschaft, Schulgemeinschaft, Werkgemeinschaft i t.d.).

Taką właśnie poniekąd indywidualną postacią typu „szkół wspólnoty” jest i Plan Jenajski. Omawiając go w niniejszej pracy, a nie chcąc jej zbyt schematyzować, musieliśmy poprzestać jedynie na nieco szczegółowszym opisie owej wspólnoty, napomknąć zaś tylko mogliśmy o jej genezie oraz o innych podtypach, bądź genetycznie, bądź ideologicznie z Planem Jenajskim związanych. Stwierdziłszy również, a tu chcemy raz jeszcze podkreślić, że takie wyodrębnianie typu nie jest równoznaczne z jego całkowitą

odrębnością. Odrębność taka w sensie zupełnej oryginalności byłaby wogóle niemożliwa. Typ, jako pewna struktura, oznacza tylko fakt, że istnieje w nim pewna idea centralna, która organizuje z ośrodka w sposób przyczynowy a zarazem celowy całokształt tworu i w tym celu bądź sama wytwarza jego elementy, bądź dane już i istniejące w pewien swoisty sposób wciela weń i wbudowuje. Elementami w zakresie typu szkolnego są pewne szczegółowe idee, formy, metody i urządzenia wychowawcze i dydaktyczne. Z zasobu więc istniejących w danym okresie elementów typ przyswaja sobie te, które mu odpowiadają, t. j. zgodne są z jego strukturą, przyczem, oczywiście, może je organicznie na swą potrzebę przetwarzać. Stąd też niema czystych typów i podtypów. Każdy typ, jak krystalizujący minerał lub żyjący organizm, czerpie „materjał” z otoczenia, a przede wszystkim ze środowiska „swoistego”. W dziedzinie pedagogicznej owem środowiskiem „swoistem” są istniejące w danym okresie czasu, wzgl. na danym terenie idee bliskie strukturze typu, zrodzone z pokrewnych mu tendencji, z pewnej ogólniejszej sfery ducha, która i jego obejmuje.

Stąd to pochodzi, że „szkoły wspólnoty”, stanowiąc odrębny typ strukturalny w obrębie „szkół nowych”, wykazują jednak mniej lub więcej bliskie powinowactwo z niemi wszystkimi, stanowiącemi znowu pewną strukturę ogólniejszą, w szczególności zaś, że, jak to widziliśmy na przykładzie Szkoły Jenańskiej, asymilują z nich bez względu na brak ściślejszego strukturalnego podobieństwa rozmaite elementy. Ponadto jeszcze dodać chcemy: typ nie jest pojęciem, utworzonym indukcyjnie z porównania, analizy i syntezy cech wspólnych. Byłby to wytwór logiczny, przez typ zaś rozumie my twór żywy i realny, wprawdzie nie w sensie realności konkretnej, lecz ideowej, strukturalnej. „Postacie indywidualne” typu muszą być również strukturami. Niekażda jednak „no-

wa szkoła” mimo swej konkretnej realności jest taką postacią, czyli strukturą. Probiezmem strukturalności danej szkoły jest to, czy posiada budowę strukturalną, a więc czy organizacja jej tworzy całość, we wszystkich swych elementach powiązaną i ożywioną przez jedną wspólną ideę centralną.

Ze stanowiska powyższych rozważań chcemy jeszcze ująć pokrótce związki, łączące Plan Jenajski z ogólniejszą strukturą typu „szkół wspólnoty” oraz z innymi jego postaciami indywidualnymi, a nakoniec odpowiedzieć na pytanie: czy on sam stanowi strukturę?

GENEZA IDEI WSPÓLNOTY W NIEMCZECH

Z typem „szkół wspólnoty” łączy Plan Jenajski, jak już wiemy, wspólne centrum, t. j. sama idea „wspólnoty”, wyodrębnia go zaś w tym typie własne pojmowanie tejże „wspólnoty”. Idea „wspólnoty” zrodziła się w Niemczech a) „z ruchu ptaków wędrownych” (Wandervogelbewegung), wyrażającego rozbudzone w młodzieży pragnienie wolności, romantyczny zwrot do natury i ludu i demokratyczne poczucie jedności z tym ludem, b) z t. zw. ruchu „wolnej młodzieży niemieckiej” (Freideutsche Jugendbewegung), który, jako ciąg dalszy tamtego, oznacza jednak, zwłaszcza od czasów słynnego zjazdu tej młodzieży na t. zw. Hoher Meissner w roku 1913, jego spotęgowanie i programowe ujęcie z hasłem: zupełnego zerwania z dotychczasową kulturą, jej mechanizacją, materjalizmem, imperjalizmem i patryjarchalizmem, a wytworzenia nowych form życia, nowej „kultury młodocianej” (Jugendkultur) i przebudowy całego społeczeństwa w duchu wolności i wspólnoty; c) z prądów, które w łączności z tamtymi obudziły się z wzmoczoną siłą po wojnie, ogarniając szerokie sfery narodu niemieckiego, oparte zaś na ideo-

logji filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej, skrzystalizowały się w program Nowych Niemiec, skądinąd zresztą zróżnicowany, ale skupiony wogół idei „wspólnoty” i dążący do swej realizacji dwiema drogami, a mianowicie przez *politykę społeczną* i przez *wychowanie nowego pokolenia*.

ODMIANY IDEI WSPÓLNOTY

Idea „wspólnoty”, centralna w całym tym ruchu, rozbiła się na liczne odmiany w zetknięciu z realnymi warunkami życia, w przejściu przez rozmaite grupy i jednostki, w skrzyżowaniu z różnymi programami i światopoglądami. Odnosi się to w niemniejszej mierze i do dziedziny pedagogicznej. Tu tylko kilka przykładów najbardziej charakterystycznych.

a) *Kerschensteiner*. Jerzy Kerschensteiner w dziele: „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung” (str. 138 i n) odróżnia również *społeczność* i *wspólnotę*. „Społeczność to związki dla pewnych celów, wspólnota zaś to związki, zrodzone z wartości duchowych. Związki celowe (Zweckverbände) mogą obejmować ludzi zapomocą najrozmaitszych wartości i motywów. W tym wypadku brak wszelkiej więzi wewnętrznej. Związki ideowe (Wertverbände) lub wspólnoty czują się zespolone w wartości duchowej...” Stąd Kerschensteiner dochodzi wprost do wspólnoty *narodowej* lub *ogólnoludowej*, jako jedynej, w której „możliwe jest jeszcze przeżywanie duchowych wartości we wspólnych dobrach i wspólna uprawa tych dóbr, w której istnieją wzajemnie uzupełniające się organizacje celem urzeczywistnienia tych wartości”. Co więcej, naród, zwłaszcza w związku z religią, stanowi — wedle niego — jedyne organiczne podłoże tych wartości, na którym możliwy jest istotnie żywy proces indy-

widualnego kształcenia się. W ten sposób Kerschensteiner dochodzi poprzez wspólnotę do idei wychowania narodowego.

Spranger. Nieco inaczej ujmuje sprawę Edward Spranger — (w dziele „Kultur und Erziehung”, Lipsk 1925 wyd. III, rozprawa „Die drei Motive der Schulreform”): sięgając wstecz do trzech haseł wielkiej rewolucji francuskiej: *wolności, równości i braterstwa*, Spranger w sposób niezmiernie ciekawy wywodzi z nich trzy następujące po sobie fazy w rozwoju ideologii społeczno-kulturalnej w ciągu 19-go wieku, a mianowicie: fazę *liberalizmu, demokratyzmu i wspólnoty*. Pod tym też kątem widzenia rozpatruje on rozwój ideologii pedagogicznej i szkolnictwa. „Wolność — powiada — jest główną socjologiczną zasadą liberalizmu... O ile tem samem wymaga, by jednostka dzielniejsza wyrastała ponad przeciętność, wolność oznacza nietylko zasadę indywidualistyczną, lecz także arystokratyczną. — We wręcz przeciwnym kierunku działa zasada równości. Jeżeli ma być utrzymana przeciw swobodnej konkurencji, potrzebna jest na to centralna władza państwowa, oparta — przynajmniej w sensie prawnym — na ogólnej woli wszystkich, a tem samem przyjmująca zgóry pewną jednorodną masę, złożoną z zasadniczo równowartościowych i równorodnych jednostek. To właśnie stanowi główną zasadę demokracji, która jest zorientowana indywidualistycznie, a zarazem państwowotwórczo. Zależnie od tego, czy przeważają w niej siły indywidualne, czy centralistyczne, mamy typ demokracji liberalnej lub socjalnej. Już pierwsza musi przy pomocy odpowiednich urządzeń dbać o to, by umożliwić wolność przez równość, druga jednakże zapewnia wolność przy pomocy równającej wszystkich organizacyj, tak że w ostateczności równość bierze górę nad wolnością. — Nakoniec motyw braterstwa. Ustanawia on między ludźmi więź wewnętrznej wspólnoty — a nietylko sto-

sunek zewnętrznej równości przy równoczesnem indywidualnem odsobnieniu lub wyłącznie państwowej organizacji. Bo też uczucie wspólnoty nie da się wytworzyć zapomocą państwowo-prawnych urządzeń. Wypływa ono z pełni i głębi serca. Dlatego też socjologicznej tej postawie nie odpowiada żaden zwyczajny program polityczny. Wolność można przynajmniej w sensie prawnym wprowadzić, braterstwo jednak pozostaje poza wszelką możliwością prawną. Typ socjologiczny, odpowiadający tej postawie, nazwać chcemy socjalizmem organicznym". — Na tej podstawie Spranger stwierdza następnie, że liberalizmowi odpowiada w dziedzinie pedagogicznej ideał swobodnie rozwiniętej jednostki, a więc zarazem indywidualistyczny typ szkoły i wychowania, demokratyzmowi typ szkoły społecznej wzgl. jednolitej, a owej wreszcie nowej formie „socjalizmu organicznego” ideał i typ „szkoły wspólnoty”. Ten ostatni i Spranger uważa za najwyższy. Przez wspólnotę bowiem, w przeciwieństwie do zasady demokracji racjonalistycznej i atomizującej społeczeństwo, rozumie „organiczną formę współżycia ludzi, obejmującą ich istotę, a nie tylko interesy” — i to nie na podstawie fikcyjnej równości, lecz wspólności najwyższych dążeń i celów. W zakresie szkolnictwa forma ta oznacza postulat, by „szkołę przemienić z instytucji wspólnego nauczania i uczenia się we wspólnotę życia, obejmującą całe życie młodzieży i utworzyć z niej nie tylko „szkołę pracy”, ale prawdziwą *szkołę życia*". Tu jednak Spranger, dotąd zgodny z ogólną ideologią „wspólnoty”, wprowadza w nią własny swój odcień. Stwierdza mianowicie, że idea „wspólnoty” nie wyklucza indywidualności, lecz, przeciwnie, domaga się jej z głębi własnej struktury; jest ona bowiem „wspólnotą” ludzi różnych indywidualnie, a tylko w swem człowieczeństwie z sobą zespolonych, a co więcej, uznających niezbędną potrzebę kierowników, przywódców, coprawda nie narzuconych z zewnątrz, lecz wyłonionych or-

ganicznie ze „wspólnoty”. — Tą drogą Spranger dochodzi właściwie do nowej koncepcji, akcentującej silnie moment „arystokratyczny” i indywidualny. Spranger nazywa ją związkiem zrzeszeniowym lub kooperatywnym (Genossenschaft), rozumiejąc przezeń dobrowolne zrzeszenie się jednostek w imię wyższej idei w wyższą formę życia.

Jeżeli u Kerschensteinera idea „wspólnoty” przybiera postać narodową, u Sprangera zrzeszeniową z odcieniem arystokratycznym, u obu zaś — mimo różnic — posiada rys „kulturalny”, to u innych znowu kształtuje się ona raczej w kierunku lewicowo-radykalnym, akcentującym moment *zbiorowy* w znaczeniu ekonomicznym i społecznym. Tak np. u Wilhelma Paulsena i Fritza Karsena, tudzież w grupie t. zw. „radykalnych reformatorów szkoły” (Entschiedene Schulreformer) z Pawłem Oestreichem na czele.

Karsen. Karsen w dziele: „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme” (Lipsk, 1923) nazywa swoją koncepcję nowej szkoły „szkołą tworzącego się społeczeństwa” (die Schule der werdenden Gesellschaft).¹⁾ I on, podobnie jak Spranger, wywodzi ją z analizy rozwoju kultury. Rozwój ten jednak widzi inaczej; oto z trzech źródeł, a mianowicie z nowego ruchu robotniczego, walczącego o nowe formy życia i pracy, z ruchu kobiecego o równouprawnienie płci, prawo macierzyństwa, odrodzenie małżeństwa i życia rodzinnego, a wreszcie z ruchu młodzieży, szczególnie proletarjackiej, o prawa swej młodości — Karsen wyprowadza ostatnią fazę w wewnętrznym życiu Niemiec, zakończoną rewolucją i ustanowieniem republiki, t. zn. politycznej „wspólno-

¹⁾ W analogji a zarazem w przeciwieństwie do indywidualnej koncepcji H. Gaudiga, określonej przezeń jako „die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit” (szkoła na służbie tworzącej się osobowości).



ty” wszystkich. W ośrodku tej nowej „wspólnoty” znajduje się *praca*, jako centralne prawo życia społecznego i kulturalnego. Społeczeństwo i kultura bowiem urzeczywistniają się tylko przez pracę,—pracę, pojętą jako twórczość. Ona to stanowi istotny sens życia. Wolność to wyzwolenie społecznych sił pracy, „wspólnota” zaś to zbiorowa praca wszystkich nad wspólnym dziełem. Solidaryzm ten to nie sentyment, lecz wzajemna miłość, wypływająca z miłości do wspólnego dzieła. Z tego stanowiska znika przedział między pracą ręczną (fizyczną) a duchową; nie ręka i umysł bowiem są przeciwieństwami, lecz jedynie praca produktywna i czynność bezmyślna, t. j. aspołeczna. Myślenie i czucie tkwią jedynie w pracy twórczej. Nawet religja, nowa religja „monistyczna” jest tworem świata pracy: w rzeczywistości niema rozdziału między bytem a powinnością, tym a tamtym światem. Ten świat jest urzeczywistnianiem sensu ludzkości. Taka jest wiara mas, płynąca z pracy. Wiara nie w zaświat, lecz w realizację ideału szczęścia tu na ziemi przez pracującą ludzkość. Bóg jest w całym świecie. I On również *staje się* narówni z całą ludzkością.

Na tem myślowem podłożu opiera Karsen swą własną koncepcję nowej „szkoły wspólnoty”. Określa on ją, jako szkołę, „przenikniętą aktualnem życiem społeczeństwa, które dąży do tego, by stać się wspólnotą, i przeżywającą wraz z niem i przez nie proces jego rodzenia się i urzeczywistniania”, albo inaczej jeszcze: „szkoła jest to organ i organizacja nowego społeczeństwa; stanowi ona teren życia młodzieży, która pod ożywym wpływem całego osobowego i rzeczowego środowiska swego czasu zdąży w przyszłość”.

W koncepcji Karsena wybijają się dwa momenty, które uważamy za najistotniejsze dla niej, a mianowicie: 1) idea nowego społeczeństwa, opartego na pracy twórczej i tworzącego przez nią właśnie „wspólnotę pracy”, oraz 2) szkoła,

jako organ tego rodzącego się społeczeństwa, a tem samem pozostająca w najściślejszym z niem związku i sama pracująca już w jego duchu, t. j. w duchu „wspólnoty” pracy twórczej.

Tę swoją idealistyczno - socjalistyczną koncepcję Karsen urzeczywistnia, jako kierownik szkoły „jednolitej”, w dzielnicy berlińskiej Neukölln.

Grupa t. zw. „radikalnych reformatorów szkolnych”. Inaczej grupa „radikalnych reformatorów”, których teoria pozostała dotychczas tylko — teorią. Jeżeli koncepcja Karsena wywodzi się genetycznie z ruchu hamburskiego „Wendekreis”, który był jeszcze jakgdyby raczej nastrojową, aniżeli dokładnie przemyślaną przygrywką do ruchu „wspólnoty szkolnej”, to t. zw. „szkoła produkcyjna” wiąże się ideowo ze „szkołą pracy” Błońskiego, z koncepcją tedy nawskroś ekonomiczną, gdyż opartą na ideologii komunizmu, t. j. wspólnoty wyłącznie ekonomicznej. W tem różnica między nią a koncepcją Karsena, dla którego *praca ludzka* nie jest celem sama dla siebie, lecz tylko środkiem, i to środkiem nie do wytwarzania jedynie dóbr materialnych, lecz do przetwarzania świata i człowieka, do duchowego wyzwalańia się ludzkości. Co prawda i Oestreich nie dochodzi do komunizmu ani w sensie społeczno - politycznym, ani też pedagogicznym. Program jego, zgodnie z niezmiernie żywym i bojowym temperamentem samego twórcy, ulegał w ciągu czasu rozmaitym, nieraz głęboko sięgającym zmianom. Najwyższym jego celem nie jest „wspólnota pracy ekonomicznej”, lecz wogóle bezklasowa „wspólnota społeczna” lub „wolne państwo ludowe”. Temu celowi służyć ma „szkoła jednolita”, której Oestreich jest, jak wiadomo, jednym z najzarliwszych propagatorów. Zadanie tej szkoły jeszcze w roku 1919 określał statut związku „Der Bund entschiedener Schulreformer

unter den akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen an deutschen Schulen" w następujący sposób (w książce zbiorowej pod tytułem „Entschiedene Schulreform" 1920): „Celem nowej szkoły jest wychowanie młodego człowieka na fizycznie wszechstronnie ukształtowanego, duchowo wolnego, społecznie myślącego i silną wolą wyposażonego członka wspólnoty ludowej i ludzkości". W tym celu Związek żąda: „1) wolnej, niezależnej od stosunków majątkowych możliwości kształcenia się przez zaprowadzenie zróżnicowanej szkoły jednolitej z elastyczną nadbudową, 2) przekształcenia dotychczasowej *szkoły nauczającej* z jej jednostronnym kształceniem naukowym w *szkołę pracy*, budzącą wszystkie siły młodociane, ceniącą i kształcącą równomiernie zdolności intelektualne, techniczne, rękodzielnicze i artystyczne, 3) kultury fizycznej i wychowywania popędów, jako niezbędnego uzupełnienia wykształcenia umysłowego". Istotnymi w tym programie są: „wolne państwo ludowe", jako cel pozapedagogiczny, i „zróżnicowana szkoła jednolita z elastyczną nadbudową", t. j. z nadbudową, uwzględniającą różnice uzdolnień i dostępną wszystkim dzieciom, a więc bezpłatną. — I tu zatem „wspólnota" występuje w swem neutralnym znaczeniu, jako cel a zarazem jako środek wychowania. „Wychowanie ku wspólnotcie — powiada we wspomnianej książce Arno Wagner — dokonywa się przez wczesne przeżywanie wspólnoty, obejmującej wszystkie strony życia społecznego, t. j. gospodarczo - socjalną i państwową, oraz kształcącej poczucie obowiązkowości, odpowiedzialności i solidarności".

Pojęcie „produkcji" występuje dopiero w późniejszym programie Oestreicha (nakreślonym w książce p. t. „Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule". Berlin 1923). Stanowi tu ona główny środek wychowawczy, przyczem Oestreich ma na myśli taką organizację szkoły, w której praca nie stanowi jedynie środka pedagogicznego,

czyli, jak mówi Oestreich, „igraszki pedagogicznej”, lecz ma charakter *realnie ekonomiczny*. Tylko poważna praca bowiem kształci istotnie. „Szkoła, jako zakład społeczny, musi obejmować wszystkie dzieci, wciągać w swój zakres wszystkie strony życia i być dostępną także dla rodzin dzieci... Musimy dążyć do szkoły, stanowiącej kompleks gospodarczy, teren życia, otoczony ogrodem i polem, zaopatrzonej w inwentarz żywy i warsztaty, w którymby młodzież spełniała prace rzeczywiste, odpowiedzialne, a nie była tylko uszczęśliwiana papierowym, wymądrkowanym, a w najlepszym razie przyjmującym biurokratyczną pozę „samorządem”...

Typ, propagowany przez Oestreicha, znalazł zresztą po części w przybliżonej formie swe urzeczywistnienie w niektórych t. zw. „wolnych gminach szkolnych”, stanowiących jednak pod względem typologicznym rodzaj szkół zupełnie odmienny, tak np. „w wolnej wspólnocie szkoły i pracy ręcznej” w Letzlingen (kierownik Bernard Uffrecht), dalej w (nie istniejącej już) „Heimschule” Krohna w Bergedorf pod Hamburgiem dla dzieci anormalnych i t. d.

PLAN JENAJSKI, JEGO FILJACJE I ANALIZA

Omówione powyżej „szkoły wspólnoty” reprezentują główne podtypy typu naczelnego. Takim podtypem jest także Szkoła Jenańska. Poznaliśmy jej ideologję: „wspólnota” występuje tu znowu w odmiennej nieco postaci, a mianowicie w postaci raczej socjologiczno - idealistycznej, w której odnajdujemy poniekąd i etycznie - narodowy pierwiastek Kerschensteinera i kulturalno - arystokratyczny Sprangera i moment „pracy twórczej” Karsena i elastyczną, jednolitą i zróżnicowaną „szkołę życia” Oestreicha — bez jej elementu produkcyjnego, a ponadto szereg innych jeszcze właściwo-

ści. Te „inne” właściwości wynikają już ze specjalnej teoretycznej postawy ich twórcy, t. j. z idealizmu socjologicznego oraz z przeznaczenia jego szkoły, pojętej jako typowa szkoła małomiejska, wzgl. wiejska. Jakoż genetycznie szkoła ta wiąże się z typem „wiejskich ognisk wychowawczych” (Landerziehungsheime) i stamtąd zaczerpnęła też niejedną ze swych elementów. Sam Petersen przyznaje: „Pierwszy bodziec w kierunku takiego przekształcenia rzeczywistości szkolnej, by ona mogła naprawdę rozwinąć swe funkcje wychowawcze, dało mi zwiedzenie „wiejskiego ogniska wychowawczego” w Ammersee jesienią 1912 roku, a do przeprowadzenia Planu Jenańskiego w szczególności studjum niemieckich ognisk wychowawczych w czasie od roku 1921” („Jena-Plan” str. 7). Wyznanie to uzupełnić należy uwagą, że w pierwszym rzędzie wpłynęła na Petersena organizacja „Odenwaldschule” (której poświęcił wstęp do niemieckiego przekładu pracy p. Huguenin¹⁾ o tejże szkole). Koedukacja rzeczywista, a nie tylko koinstrukcja, podział nauki na „naukę podstawową” i „kursy”, praca w grupach, „nauka zespołowa” i t. d. — wszystkie te cechy, aczkolwiek nie są pierwotną własnością szkoły odenwaldzkiej, gdyż stanowią *bonum commune* rozmaitych szkół niemieckich, jednakowoż w niej właśnie znajdują się w pełnym realnym zespole. Przedewszystkiem zaś występuje w niej idea „wspólnoty” w jak najpełniejszym urzeczywistnieniu pedagogicznym; „wspólnota” bowiem obejmuje w niej dzieci rozmaitego wieku i obojga płci, współżyjące i współpracujące z sobą oraz z nauczycielstwem i jego rodzinami; szkoła jest „rzeczą pospolitą”

¹⁾ Elisabeth Huguenin: „Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald”. (Genève, Pelisserre 18, 1923. II wyd. 1924). Przekład niemiecki w wydawnictwie, redagowanym przez Petersena: „Pädagogik des Auslands” (Weimar).

gminy szkolnej, złożonej z ogółu wszystkich równouprawnionych członków, t. j. uczniów i nauczycieli, oraz rządzącej życiem szkoły. Nauka pozostaje w ścisłym związku z pracą. Praca też jest metodą nauczania, a raczej samouczenia się. Nauka bowiem opiera się na samodzielności, której służą t. zw. „pracownie”, zaopatrzone w biblioteki i inne środki naukowe. Główną formą nauki są „kursy”, wybierane dowolnie przez uczniów w liczbie najwyżej dwóch na miesiąc. Programy poszczególnych przedmiotów rozłożone są bowiem na pewną ilość ogłaszanych co miesiąc „kursów”. Z końcem miesiąca zdaje każdy ze swej pracy sprawę przed gminą.

Realizm, charakteryzujący szkołę odenwaldzką — w przeciwieństwie np. do Wickersdorfu, którego stanowi historyczne i genetyczne odgałęzienie — występuje w Planie Jenajskim o tyle wyraźniej jeszcze, że szkoła odenwaldzka, jako „wiejskie ognisko wychowawcze”, posiada pomimo wszystko ¹⁾ charakter wyspiarski, t. j. oderwany od całości życia społecznego, a zwłaszcza rodzinnego, oraz ze względu na dobór dzieci nieco ekskluzywny, Szkoła Jenajska zaś tkwi wszystkimi korzeniami w podłożu życia realnego, łącząc dzieci wszelkiego wieku i płci oraz wszech stanów i wciągając do „wspólnoty” także ich rodziców.

Inne elementy Szkoły Jenajskiej stanowią wspomnianą wspólną własność całego ruchu neopedagogicznego. Wykazywanie szczegółowe tych filjacji byłoby wobec rozpowszechnienia odnośnych idei bądź zbędne, bądź wręcz niemożliwe. Jeżeli sam ruch neopedagogiczny uznamy za pewną strukturę pedagogiczną i to najogólniejszą dla wszystkich typów,

¹⁾ To jest: pomimo usiłowań Geheeba, by utrzymywać jak najżywszy kontakt ze „światem” bądź przez sąsiednie miasta (Darmstadt, Frankfurt, Nauheim, Heidelberg), bądź przez licznych gości, zwiedzających zakład, a zwłaszcza rodziców.

podtypów i indywidualnych postaci „nowych szkół”, to rzecz jasna, że każda z nich poza swoją odrębnością musi podzielać ową wspólną treść, mieszczącą się w strukturze naczelnej. Otóż niema wątpliwości, że w strukturze tej mieszczą się następujące główne rysy (by wymienić je tu tylko pokrótce i niezupełnie, ponieważ wedle ankietowego schematu Ferrière'a¹⁾): 1) dbałość o kulturę fizyczną (gimnastyka, ćwiczenia cielesne, gry i zabawy, taniec rytmiczny, sport, wycieczki i wędrowki), 2) praca ręczna dla celów *indywidualnych* (kształcenie sfery motorycznej, zmysłowej i intelektualnej), *społecznych* (opanowanie techniki, szacunek dla pracy fizycznej) i *moralnych* (siła woli, sumienność, staranność w pracy), 3) *wychowanie, stojące ponad nauką*, a w związku z wychowawczym zadaniem szkoły dążność do przetworzenia jej z uczelni na *teren życia* młodzieży szkolnej, stąd zaś naczelny postulat: swobody, naturalność i integralność; 4) główną formą wychowania jest życie w gminie szkolnej oraz podział funkcji obowiązków i pracy, stąd ograniczenie czasu nauki, samorząd, przekształcenie karność zewnętrznej i heteronomicznej na wewnętrzną i autonomiczną; 5) z zasadą swobody łączą się dalsze zasady, a mianowicie rozwojowa i indywidualizująca, z których pierwsza oznacza postulat koniecznego uwzględniania ogólnych praw fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka, druga uwzględniania tych praw w rozwoju indywidualnym; 6) celem nauki jest przedewszystkiem ogólna kultura umysłowa w indywidualnym przystosowaniu do struktury duchowej każdego dziecka i indywidualnie też przez dzieci zdobywana; jako ogólna zasada: samodzielność, jako ogólna forma: praca twórcza; 7) przystosowanie wewnętrznej i zewnętrznej organizacji szkoły do powyższych

¹⁾ Por. „La Pratique de l'école active” 1924, (Edition Forum, Neuchâtel et Genève).

postulatów, najogólniej tedy zasada, dająca się określić przez formułę: szkoła jako dom, t. j. teren życia i pracy młodocianej; 8) nauczyciel przechodzi z roli mistrza w nauczaniu i utrzymywaniu dzieci w karbach karności do roli starszego przyjaciela, doradcy, kierownika, wymagającej od niego całego szeregu nowych właściwości, a mianowicie nie tylko wiedzy i to wiedzy innej, niż dotąd, gdyż poza fachową jeszcze psychologicznej i pedagogicznej, ale przede wszystkim miłości, intuicji, taktu, cierpliwości i mądrości życiowej.

Wymienione tu ogólne cechy struktury neopedagogicznej posiadają, jak powtarzamy, siłą faktu wszelkie postacie szkolne, do niej należące, posiada je również, jak widzieliśmy, Szkoła Jenańska.

W ten sposób wyznaczyliśmy stanowisko jej typologiczne, określając stosunek jej do „szkół wspólnoty” i do „nowych szkół” wogóle. Pozostaje jeszcze pytanie: czy też Szkoła Jenańska posiada istotnie charakter strukturalny w wyjaśnionem powyżej znaczeniu?

VI. ZAGADNIENIE STRUKTURALNOŚCI PLANU JENAJSKIEGO

UWAGI METODYCZNE

Odpowiedź na powyższe pytanie będzie zarazem oceną krytyczną Planu Jenajskiego, co prawda niezupełną, gdyż pomijając świadomie krytykę podstawowych ideologicznych założeń szkoły; taka krytyka wychodziłaby bowiem poza ramy czysto pedagogiczne, a musiałaby objąć zagadnienia filozoficzne, socjologiczne, etyczne i inne. A choć zasadniczo krytyka taka w stosunku do zagadnień pedagogicznych jest niezbędna, mimo to uważamy w tym miejscu za stosowne ograniczyć się przede wszystkim do krytyki pedagogiczno-strukturalnej.

Na czymże krytyka ta polega i co jest jej problemem? Polega ona na zbadaniu samego faktu strukturalności. Ona to bowiem, nie zaś sama logiczna konsekwencja czy też „prawdziwość” założeń teoretycznych, stanowi istotny pierze wewnętrznej żywotności danej struktury szkolnej.

Czy więc Plan Jenajski posiada istotnie budowę strukturalną? Niełatwo na to odpowiedzieć. Strukturalności a temsamem i żywotności tworców ludzkich na pewnym terenie ży-

cia, a więc także typów szkolnych, dowodzi najczęściej sam fakt ich rozpowszechnienia, naśladowania przez innych i trwania. Fakt to nie tylko zewnętrzny, gdyż dowodzi on, że pewien typ odpowiada głębokim potrzebom i warunkom czasu i ludzi, że więc jest żywotny, a przez to i „prawdziwy”. Kryterjum to co prawda niezawsze musi być trafne. W każdym razie wobec tworu tylko „jednostkowego” odnosimy się stale co najmniej z pewnym pierwiastkowym niedowierzaniem i wahaniem w ocenie jego wartości. Plan Jenajski stoi na razie sam. Naśladownictwa nie obudził jeszcze ani w Niemczech, ani poza Niemcami. Łączy go wprawdzie wiele ogniw z tworami, które same są niewątpliwą strukturą, jak np. „szkoły wspólnoty”. Ale stąd nie wynika jeszcze, by i on był również strukturą.

Wobec tego niema innego sposobu do zbadania jego strukturalności, jak — nie zapominając, że Plan Jenajski znajduje się jeszcze w stadium rozwoju — sięgnąć w samą wewnętrzną jego budowę, śledząc, czy istotnie *wszystkie jego elementy uwarunkowane są celowo i przyczynowo, a więc organicznie, przez ideę centralną*. Otóż, nie wdając się w szczegóły nieistotne, zdaje nam się, że do Planu Jenajskiego możemy do pewnego stopnia odnieść te same uwagi krytyczne, które o „szkole produkcyjnej” Oestreicha wypowiedział Spranger (o. c. str. 158): stwierdza on, że „szkoła produkcyjna” stara się złączyć wszystkie trzy zasady: *socjalno - demokratyczną zasadę jedności szkoły*, — *liberalistyczną zasadę indywidualizacji*, zawartą w postulatcie elastyczności, t. j. selekcji, — oraz trzecią *zasadę wspólnoty*. Stwierdziwszy zaś to, Spranger konkluduje, że, ponieważ zasady te są same przez się sprzeczne, przeto i złączenie ich w jedno może być tylko sztuczne, a nie organiczne.

STOSUNEK „SZKÓŁ WSPÓLNOTY” DO PODSTAWOWEJ ANTYNOMJI PEDAGOGICZNEJ

Krytykę Sprangera, ujętą w kategorii strukturalno-kulturalne, możnaby wyrazić również w innych kategoriach, a mianowicie strukturalno - pedagogicznych, t. j. w kategoriach, wyrażających podstawową antynomję wszelkiej pedagogji. Antynomja ta da się sformułować w najrozmaitszych terminach, najogólniej zaś ująć w dwa szeregi terminów, a mianowicie z jednej strony: a) natury, życia, rozwoju, swobody, indywidualności, z drugiej zaś: b) kultury, prawa, postępu, norm, życia społecznego i t. d. W ramach tej polarności, wynikającej, jak się zdaje, z samej jego istoty, odbywa się cały rozwój kultury ludzkiej, a wychowania w szczególności, jeszcze specjalniej zaś instytucji szkoły. Przytem 1) zwrotnica tego rozwoju nastawiona jest raz bardziej w kierunku pierwszego szeregu, to znowu drugiego, 2) zbyt nie przesunięcie jej w jedną czy drugą stronę wywołuje natychmiast reakcję ze strony czynników przeciwnych. Cały ruch nowo - wychowawczy możnaby z tego stanowiska uważać za reakcję czynników szeregu pierwszego na zbyt wyłączone w dotychczasowym rozwoju kultury panowanie czynników szeregu drugiego, a zarazem za usiłowanie, by szereg drugi wcielić organicznie w szereg pierwszy, uznany za podstawowy i pierwiastkowy.

Plan Jenajski stanowi jedną z takich prób rozwiązania powyższej antynomji na terenie szkoły. Próby te przejawiały się zrazu w postaci zbyt symplistycznego „odwracania wartości”, t. j. w postaci całkowitego obalania „starej szkoły” ze wszystkimi jej zasadami i wartościami, a wprowadzania na ich miejsce iracjonalnego życia i swobody. (Tak np. w Hamburgu). Wobec tych prób anarchistycznych idea

„szkół wspólnoty” oznacza niewątpliwie postać wyższą, bardziej organiczną. We „wspólnocie” bowiem, niby w żywej praformie, mają współistnieć z sobą owe napozór sprzeczne dążności obu wyżej wymienionych szeregów, w niej i przez nią organizować się, a raczej w niej i przez nią, jako najwyższą zorganizowaną formę, tworzyć się nowe wartości, kojarzące organicznie owe sprzeczności i tem samem rozwiązujące je w postaci syntetycznej, jak np. w postaci żywej kultury, wewnątrznie normowanej wolności, uspołecznionych indywidualności, czyli osobowości i t. d.

Idea to bezwątpienia głęboka, oparta na rzeczywistych przykładach wielkich wspólnot narodowych, religijnych i ideowych oraz na subtelnej analizie socjo - psychologicznej, i przedstawiająca, jakby się zdawało, istotnie najpełniejszą możliwość ożywienia i używotnienia szkoły, a przez to także rozwiązania owej tragicznej jej antynomji. Wszelako tu, zdaniem naszym, tkwi też zasadniczy błąd „szkół wspólnoty”, a przynajmniej tej ich formy, którą spotykamy w Planie Jenajskim.

WSPÓLNOTA RZECZYWISTA, JAKO ISTOTNY WARUNEK SZKÓŁ WSPÓLNOTY

Celem wykazania tego błędu stwierdzmy następujące fakty: 1) wszelka wspólnota rodzi się samorzutnie z wielkich głębokich i potężnych nurtów duchowych, jest więc przede wszystkim faktem, a nie artefaktem, czyli konstrukcją sztuczną; 2) wspólnota, gdy już istnieje, przetwarza się z faktu w dążenie idealne ku własnej doskonałości, staje się więc ideałem i źródłem norm; 3) wspólnota żywa i idealna powstaje jako zespół ludzi ożywionych jedną wspólną ideą, rozbudzającą w nich potężnie całe życie duchowe, wprzęga-

jącą ich w swą służbę, posiada tedy zawsze własną treść ideową, jako przedmiot czci, dążeń i pracy.

Od tej żywej lub idealnej „wspólnoty”, wypełnionej własną treścią, należy odróżnić samo *pojęcie* „wspólnoty”, „zdjęte” niejako z rzeczywistości przez socjologję, — *pojęcie* tedy czystej, beztreściowej formy, czyli formalny schemat „wspólnoty”.

Czy prawdziwą „wspólnotę” można wytworzyć w sposób sztuczny, t. j. przez świadome do nich dążenie? Zdaje się, że jest to zgoła niemożliwe, przynajmniej nie w sensie bezpośrednim, skoro „wspólnota” jest czemś naturalnem, spontanicznem, żywiołowem i ostatecznie iracjonalnem. Należałoby chyba umieć wytwarzać *takie* idee, któreby zdołały rozplómieniać dusze i skupiać je wokół siebie. To jednak nie ma nic wspólnego ze świadomem wymyślaniem idei, lecz jest i może być jedynie mocą twórczości wielkich jednostek lub sprawą głębokiej spójni uczuciowej wielkich mas ludzkich. Stoimy tu, jak się zdaje, wobec nieprzekraczalnych granic wszelkiej świadomej i celowej, ostatecznie więc wszelkiej racjonalnej pracy ludzkiej, a więc i wychowania i szkoły. Tymczasem w dobach takich, jak nasza, pozbawionych wszelkiej „wspólnoty”, może łącno powstać myśl *tworzenia* jej w taki właśnie racjonalny sposób, a to na podstawie naukowej, t. j. na podstawie owego socjologicznego pojęcia i schematu „wspólnoty”. Zapomina się przytem, że samo owo pojęcie nie ma treści, t. j. owej niezbędnej życiodajnej, strukturo - twórczej idei, że schemat ten jest tylko czystą formą, że więc zamiar tworzenia na tej podstawie żywej wspólnoty przypomina dążenia średniowiecznych alchemików lub da się porównać z tworzeniem sztucznych kwiatów czy też roślinnych i zwierzęcych modeli. Idea „wspólnoty” w znaczeniu formalnego pojęcia nie jest jej ideą w znaczeniu tworzącej jej treści.

W Niemczech przed — i powojennych powstały istotnie, jakieś to widzieli, w pewnych lokalnych grupach i środowiskach, przede wszystkim młodocianych i robotniczych, rzeczywiste żywiołowe nastroje *wspólnotowe*, nadające się do dalszego ich przetwarzania. W takich też środowiskach, jak np. w Hamburgu, w niektórych wielkich ośrodkach robotniczych, np. w Berlinie, w Bremie, Chemnitz (Kamieniec) i t. d., mogły powstać prawdziwe „szkoły wspólnoty”. Lub też, gdy na tle rozbudzonego silnie „ruchu młodzieży” grupy młodociane skupiały się samorzutnie wokół umiłowanych swych przywódców i szły za nimi, rzucając dom rodzinny, na samotne wyspy (jak np. Scharfenberg), do prymitywnych namiotów i szałasów w imię wolności, nowego życia, ideału, ucieleśnionego w osobach przywódców. We wszystkich tych wypadkach działały rzeczywiście owe twórcze idee, jako „pełnia dusz”, żywy prąd energii duchowych, wspólna wola. Cóż jednak dzieje się, gdy owych warunków niema, a mimo to wytworzyć się chce „wspólnotę”, np. zapomocą „szkół wspólnoty”? Lub, co gorsza, gdy wytworzyć się chce taki typ tych szkół, jak Plan Jenański, któryby nadawał się do *powszechnego* zastosowania? Nie jest że to przypadkiem sprzeczność i n r e i p s a? czy nie popada się tu nieświadomie w fatalny błąd, mając nadzieję wytworzenia *rzeczywistej* wspólnoty żywej zapomocą samych *form* wspólnoty?

PODSTAWOWY BRAK STRUKTURALNY W PLANIE JENAJSKIM I BRAKI WTÓRNE

Zwróciliśmy uwagę na zasadniczy, jak się nam zdaje, błąd w ideologii Petersena, na najistotniejszy brak jego szkoły. Ideologią i teorią nie tworzy się wogóle żadnych „nowych” szkół, jeśli one mają być żywe, a tem mniej jeszcze

„szkół wspólnoty”. Petersen mówi o wspólnocie dzieci, nauczycieli i rodziców. Jest to jednak wspólnota czysto zewnętrzna i mimo całego „etosu” pedagogicznego—pusta. Nie należy łudzić się formami, nie należy też łudzić się objawami „życia” młodzieży; młodzież jest zawsze żywa, gdy tylko zostawimy jej swobodę. Co więcej, młodzież z natury zrzesza się i tworzy pewną organiczną wspólnotę. Wszystko to jednak razem nie stanowi jeszcze tej wspólnoty, o którą chodzi Petersenowi. To są tylko czynniki formalne i założenia biologiczne, które nigdy nie zastąpią najważniejszego czynnika wspólnoty, t. j. ideowej jej treści. Tej zaś nie ma ani sam Petersen, ani jego szkoła, gdyż niema jej wogóle w środowisku, do którego szkoła jego należy, nie mogą jej też posiadać owe szkoły małomiastewskie i wiejskie, które mają na wzór jej powstać. Pod tym względem cała koncepcja Petersena szwankuje: oto chce on stworzyć wspólnotę ogólnoludową, nie mając po temu i sam od siebie nie dając, bo dać nie może, żadnej żywej i realnej podstawy. Wszak jeżeli chce się stworzyć ową wspólnotę, to dlatego właśnie, że jej niema. Czy nie jest to kontradycja? czy Petersen spodziewa się, że sama idea wspólnoty ogólnoludowej i dostosowana do niej organizacja szkolna zdoła ją wytworzyć rzeczywiście? Tem bardziej, że Petersen nigdzie nawet nie określa bliżej samej treści tej wspólnoty, tak że ostatecznie koncepcja jego wisi nieco w powietrzu. Petersen przeoczył, zdaje się, tę właśnie zasadniczą różnicę między swoim położeniem a położeniem wspomnianych powyżej twórców „szkół wspólnoty”, którzy zakładali je w środowiskach, już tę wspólnotę posiadających.

Innymi słowy: prawdziwa „szkoła wspólnoty” może powstać tylko tam, gdzie ta wspólnota, jakakolwiek bądź zresztą, istnieje już rzeczywiście w społecznym środowisku poza-

szkolnem ¹⁾). Nie można zaś tworzyć jej od podstaw, nie może tworzyć jej sama szkoła ani w sobie samej, ani tem mniej w swoim środowisku, nie może zastąpić jej sama wspólnota szkolna w sensie formalno-organizacyjnej pedagogicznej idei wychowania, nie można wreszcie myśleć o tworzeniu takiej szkoły, jako wzoru dla różnych środowisk społecznych (np. dla wsi lub małych miasteczek). Potwierdza to np. jeden z czołowych przedstawicieli idei „szkoły wspólnoty” Fritz Karsen w krytycznym przeglądzie pisma „Aufbau” (wrzesień 1928, str. 32): „Piotr Petersen wychodzi zasadniczo z doświadczeń swej Jenajskiej Szkoły Uniwersyteckiej. Jednakowoż warunki tej szkoły są inne zgoła, niż niemieckich szkół eksperymentalnych. Stąd pochodzi, iż Piotr Petersen sądzi, że „wspólnotę” można określić w sposób czysto formalny, pojęciowy, że uważa za możliwe pedagogiczne tworzenie się wspólnoty i że opisuje ją na podstawie swych doświadczeń, gdy tymczasem wspólnota „szkół wspólnoty” jest proletarjacka i tylko stąd otrzymuje właściwą swą formę. Jest zupełnym błędem mniemać, że szkoła sama z siebie, z ducha dzieci, pochodzących z rozmaitych domów rodzicielskich, może wytworzyć jednolitą formę pracy

¹⁾ Potwierdza to np. znamieny fakt, że tam, gdzie owa wspólnota z rozmaitych przyczyn rozpada się, słabnie lub zanika, tam nawet istniejące już „szkoły wspólnoty” rozpadają się lub wprost znikają. Tak dzieje się np. dziś z hamburskimi „szkołami wspólnoty”, które jedna po drugiej (np. szkoła Am Berliner Tor lub szkoła na Breitenfelderstrasse) tracą charakter szkół eksperymentalnych (Versuchsschulen), a przetwarzają się na szkoły zwyczajne. Niedziw, skoro nawet jeden z wybitniejszych twórców hamburskiego „Wendekreis”, obecny kierownik szkoły na Breitenfelderstrasse, Kurt Zeidler, mówi o „ponownem odkryciu granicy”. (Por. jego nader ciekawą książkę: „Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule”. Verlag Eug. Diederichs, Jena 1926).

i życia oraz etykę społeczną. Każda wspólnota nosi raczej na sobie piętno środowiska, w którym dzieci wyrastają”.

Tak więc ze stanowiska strukturalnego wypadnie stwierdzić, że Plan Jenajski pozbawiony jest podstawy, że jego idea centralna jest zbyt teoretyczna i logistyczna lub też wręcz, że mu tej idei wogóle brak. Wobec tego wypadnie w konsekwencji odmówić mu też wogóle charakteru strukturalnego. Chyba że w miejsce tej idei wstawimy samą osobę Petersena. Zasadniczo, jak wspomnieliśmy, jest taka personalna hipostaza wspólnoty możliwa, ale tylko pod pewnymi warunkami, a mianowicie: 1) jeżeli ową osobą jest ideowy przywódca młodzieży, 2) jeżeli chodzi przedewszystkiem o młodzież dojrzewającą, t. j. znajdującą się w okresie dostatecznego rozwoju duchowego i szczególnej wrażliwości na wszelkie ideje rewolucyjne oraz skłonności do skupiania się wokół swych przywódców. I tych warunków jednak nie dostrzegamy w konstrukcji Planu Jenajskiego. Wszak chodzi tam nie o młodzież dojrzewającą, lecz o działwę, sam Petersen zaś jest, o ile sądzić możemy, przedewszystkiem uczonym teoretykiem; jest nim już z natury swego stanowiska, jako profesor uniwersytetu, stanowiska, nie godzącego się z charakterem przywódcy młodzieży, który, jeśli nim ma być rzeczywiście, musi przedewszystkiem wśród tej młodzieży żyć i całkowicie jej się oddawać.

Dalsze braki strukturalne w Planie Jenajskim, wynikające już poniekąd wprost z owego braku podstawowego, uważny czytelnik sam niewątpliwie dostrzeże. Tu wskażemy jeszcze tylko na najważniejsze z nich, a mianowicie: 1) brak należycie określonego ośrodka ideowego, czyli podstawy wychowawczej w planie naukowym, 2) względny przerost momentu organizacyjnego nad momentem swobody i twórczości lub ściślej, przerost sztucznych, narzuconych form organizacyjnych nad formami, wytworzonymi organicz-

nie przez samą młodzież, 3) w związku z powyższym momentem charakter wspólnoty raczej zewnętrzny, niż wewnętrzny, 4) pewną mechaniczność w łączeniu elementów neopedagogicznych zarówno z sobą, jako też z elementami szkoły starej, a wreszcie 5) problematyczność pewnych ogólnych założeń ideologicznych.

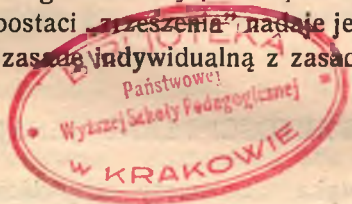
POZYTYWNE WARTOŚCI PLANU JENAJSKIEGO

Powyższa krytyka nie znaczy oczywiście, by Plan Jenajski nie posiadał wielu wartości pozytywnych. Zaliczamy do nich przedewszystkiem sam cel jego utworzenia, jako wzoru nowej szkoły, dającej się urzeczywistnić nie w jakichś warunkach szczególnych, lecz takich, jakie istnieją lub mogą istnieć wszędzie; następnie dążenie do zsyntetyzowania w szkole owych czynników, które wymieniliśmy powyżej (str. 100) jako szeregi a) i b), oraz stworzenie dla tej syntezy nowych form organizacyjnych, wzgl. pewne swoiste złączenie form, już istniejących.

CEL NINIEJSZEJ PRACY

Opis i analiza tej nowej próby pedagogicznej był też celem niniejszej pracy. Celem przedewszystkiem naukowym: typologiczny jej zakrój bowiem stanowi swoistą jej cechę i nadaje jej w naszej literaturze, o ile nam wiadomo, charakter pierwszej w tym rodzaju pracy. Praktyczny zaś cel jej nie wymaga szczegółowszych objaśnień: jak każda praca tego typu ma ona zaznajomić nasze nauczycielstwo z pewną odrębną i mało jeszcze znaną u nas „postacią indywidualną” szkoły „nowej”, w związku zaś z częścią krytyczną służyć ma jako zachęta do prób analogicznych, ale zarazem także jako przestroga przed zbyt pochopnem naśladownictwem. To

ostatnie, co prawda, w mniejszym stopniu; idea „wspólnoty” bowiem w jej koncepcji niemieckiej zdaje się mniej odpowiadać psychice polskiej, a tem samem nie posiadać warunków przepiszenia na grunt szkoły polskiej — oprócz tej formy może, którą w postaci „zrzeszenia” nadaje jej E. Spranger, łącząc organicznie zasadę indywidualną z zasadą społeczną.



T R E Ś Ć :

	str.
PRZEDMOWA	5
I. GENEZA STANU	9
Jena	9
Jena, jako teren twórczości pedagogicznej	11
Historja Uniwersyteckiej Szkoły Ćwiczeń	12
a) Karol Volkmar Stoy	12
b) Wilhelm Rein	13
c) Peter Petersen i powstanie Planu Jenajskiego	15
II. IDEOLOGJA PETERSENA	21
Masa, społeczność, wspólnota	21
Idea wspólnoty, jako objaw nowego humanizmu	23
Wspólnota a kultura	24
Rozwój a postępy	25
Wspólnota a osobowość	25
Wychowanie a pedagogja	26
Wychowanie przez „wspólnotę” ku „wspólnocie” a wycho- wanie społeczne	27
Zasadnicze zagadnienie „szkoły wspólnoty”	28
Składniki wspólnoty	29
Zasada życia w nowej szkole	31
Zasada wspólnoty dziecięcej	33
Zasada koedukacyjna	35
Zasada antyselekcyjna	36

	str.
III. OGÓLNA ORGANIZACJA „SZKOŁY WSPÓLNOTY”	39
Grupy	39
Nauczyciel i jego osoba w „szkole wspólnoty”	42
Rola rodziny w gminie szkolnej	43
IV. ORGANIZACJA SZCZEGÓŁOWA PLANU JENAJSKIEGO	45
1. Ustrój wewnętrzny	45
Stosunek nauczania do wychowawczych zadań szkoły	45
Naczelne zadanie szkoły ludowej	47
Szczególne zadania Szkoły Jenańskiej	48
Grupowe i jednostkowe formy pracy	51
„Nauka zespołowa”	52
Zakres „nauki zespołowej”	55
Materiał, plan i program „nauki zespołowej”	57
Stosunek idei wspólnoty do form nauki oraz do form życia i pracy	59
„Nauka podstawowa”, „kursy” i praca jednostkowa	60
„Nauka zespołowa” a „kursy”	62
Metody i stanowisko nauczyciela	64
Zespół nauczycielski	68
Ogólny plan życia i pracy	69
2. Ustrój zewnętrzny i połączone z nim środki wychowawcze	70
Izby szkolne	71
Wychowawcze znaczenie „terenu” szkolnego oraz jego urządzeń	72
Porządek dnia szkolnego	76
Stałe „koła” i obchody szkolne—tygodniowe i roczne	77
„Opiekunstwo”	79
„Promocje”	80
„Oceny”	80
„Sprawozdania”	81
V. ZWIĄZEK PLANU JENAJSKIEGO Z IDEOLOGJĄ „SZKOŁ WSPÓLNOTY” W NIEMCZECH	83
Geneza idei wspólnoty w Niemczech	85
Odmiany idei wspólnoty	86
Plan Jenański, jego filjacje i analiza	93

	srt.
VI. ZAGADNIENIE STRUKTURALNOŚCI PLANU JENAJSKIEGO	98
Uwagi metodyczne	98
Stosunek „szkół wspólnoty” do podstawowej antynomii pedagogicznej	100
Wspólnota rzeczywista, jako istotny warunek „szkół wspólnoty”	101
Podstawowy brak strukturalny w Planie Jenajskim i braki wtórne	103
Pozytywne wartości Planu Jenajskiego	107
Cel niniejszej pracy	107



2:6001
11

596

L: 6001
II





UP - Kraków BG



1050155518

