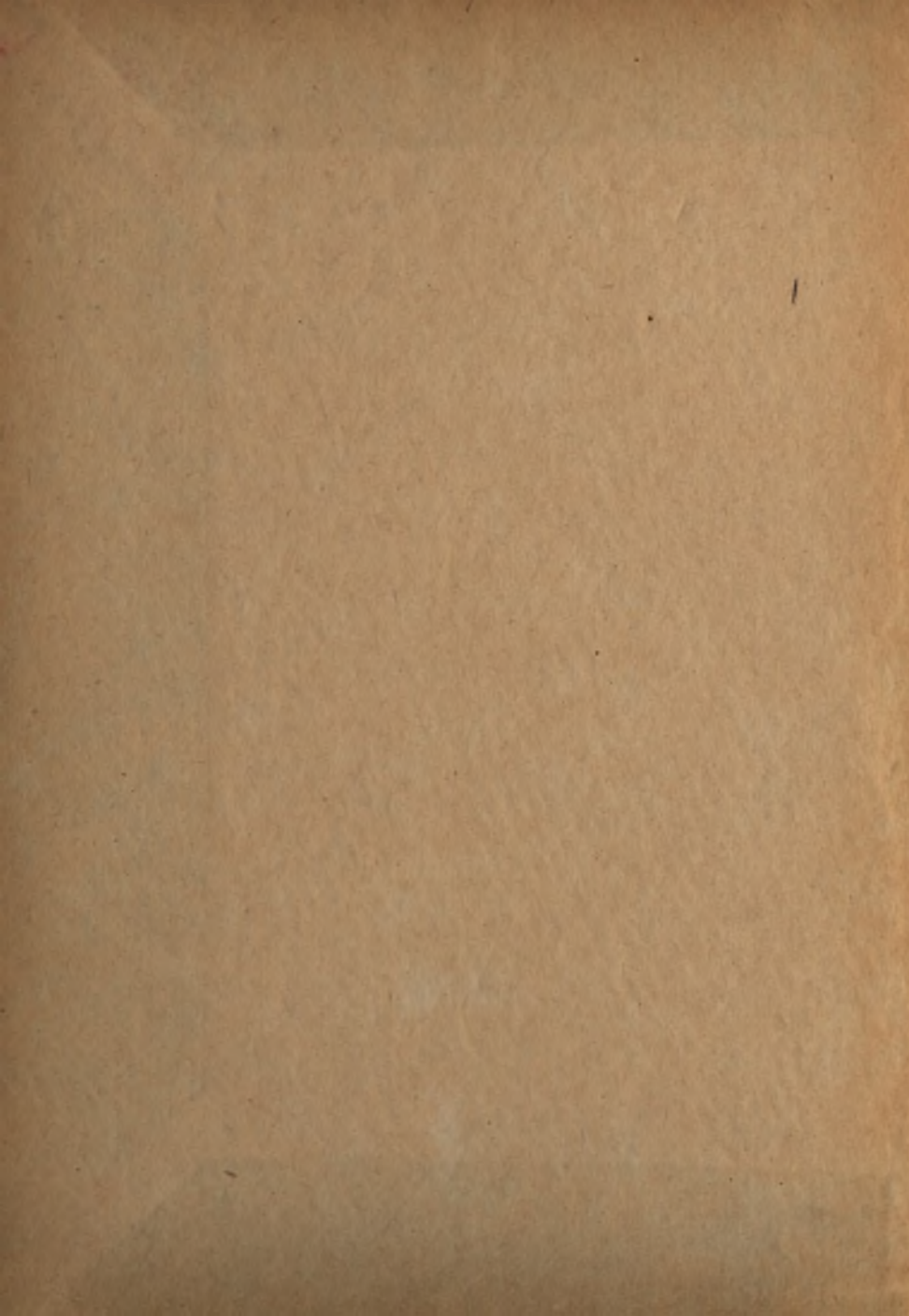


СИМТРА
PW
SP
E2AEVV

10063

KDN., 15. 10. I. 53, 20.000



~~00048~~

X

—

00043

BIBLIOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 4.
POD REDAKCJĄ DR ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

GEORG KERSCHENSTEINER

POJĘCIE SZKOŁY PRACY

Z VIII wydania oryginału niemieckiego p. t.

BEGRIFF DER ARBEITSSCHULE

przełożył

B. JAKUBOWSKI

Przejrzał i wstęp napisał

dr K. SOŚNICKI

Spis 1689

Z 5 tablicami i 9 rysunkami
w tekście



K S I ą Ż N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA

357



10063 ✓

2029

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

I IV

ZARYS SYSTEMU PEDAGOGICZNEGO J. KERSCHENSTEINERA

System pedagogiczny, który pragnie objąć i wyjaśnić całość spraw wychowawczych, musi wyraźnie podawać, jakie cele należy wytknąć wychowaniu i jakimi środkami do nich zdążać. Kerschensteiner stworzył w szeregu swoich dzieł taki pełny system, rozpatrując początkowo w licznych monografiach pewne szczegółowe zagadnienia; pod koniec zaś życia ujął autor całość swych dociekań w dwie wielkie prace, dające już systematyczne przedstawienie jego wszechstronnej i głębokiej myśli pedagogicznej.

Tak więc monografie, które pozostawił Kerschensteiner, należy uważać za prace przygotowawcze do całości jego systemu. Znajdujemy wśród nich takie, które przede wszystkim rozpatrują cele wychowania, jak też zastanawiające się raczej nad środkami ich osiągnięcia. Zarówno jednak w jednych jak drugich całość systemu już się wyraźnie zarysowuje. Do monografij odnoszących się przede wszystkim do zbadania celu wychowania zaliczyć należy dwojakiego rodzaju prace: jedne z nich mają charakter podstawowy i ogólny, jak „Charakterbegriff und Charaktererziehung“ (1912), drugie zaś przyjmując tezę, że celem wychowania jest rozwój charakteru i osobowości, starają się określić treść tego celu bardziej szczegółowo i kierują go ku wychowaniu państwowemu; należą tu przede wszystkim: „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) i „Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung“ (1909).

Inna grupa jego prac zmierza do wskazania środków, któreby pozwoliły osiągnąć te cele. I tutaj znów znajdziemy rozprawy ujmujące ten problem raczej od strony ogólnej i teoretycznej, a zwłaszcza: „Der Begriff der Arbeitsschule“ (1912) i „Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze“ (1924), oraz takie, które te rozważania, mające głównie charakter teoretyczny, starają się praktycznie realizować. Należą tu badania nad organizacją szkoły i kształceniem nauczycieli, a przedewszystkiem: „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans“ (1899), „Grundfragen der Schulorganisation“ (1907), „Das einheitliche deutsche Schulsystem“ (1916) i „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (1921).

Obydwa zagadnienia, celów i środków wychowania, znalazły u Kerschensteinera jakgdyby swoją syntetyczną nadbudowę w rozprawie: „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation“ (1917). Już w tej pracy zaznacza się wyraźna tendencja, aby zarówno myśli teoretyczne, jak wieloletnią swą działalność praktyczną na polu pedagogiki ująć w jeden zwarty system, wypływający konsekwentnie z jednej naczelnej zasady, którą stanowi jego podstawowy aksjomat wychowania.¹ Lecz był to jeszcze tylko zarys takiego systemu; całkowitą postać uzyskał on dopiero w dwóch zasadniczych dziełach Kerschensteinera: „Theorie der Bildung“ (1926) i „Theorie der Bildungsorganisation“ (1933).

Obecny przekład stawia czytelnika wobec rozważań nad jednym z podstawowych środków wychowania, za jaki Kerschensteiner uważa pracę w znaczeniu pedagogicznym. Chociaż zasada szkoły pracy jest głównym tematem, to jednak nietylko o niej mówi nam autor. Znajdziemy tutaj tak-

¹ Próbę rozwiązania zagadnienia, czy Kerschensteiner zdołał wywieść z aksjomatu wychowania cały swój system, przedstawiłem w rozprawie: *Jerzy Kerschensteiner*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1931, Nr. 1.

że pokrótce przedstawiony cel wychowania, jak też potrzebę zorganizowania szkoły, innego niż zwyczajne. Z tego powodu pewne pojęcia, które Kerschensteiner się posługuje, nie występują dość wyraźnie, ale zjawiają się wobec czytelnika w pewnej kondensacji i dlatego wymagają wyjaśnień dodatkowych. Również zapatrywania na pracę doznały w ostatnich jego dziełach pewnych przekształceń i uzupełnień i dla pełniejszego obrazu sprawy należy je tutaj przedstawić.

Ostatecznym celem wychowania jest dla Kerschensteinera osiągnięcie osobowości. Nie jest to cel nowy; w dziejach wychowania spotykamy go dawno. Osobowość jednak bywała różnie pojmowana.² Tak więc w okresie odrodzenia rozumiano przez ten termin zdolność „przeforsowania” siebie w znaczeniu zdecydowanego wystąpienia zgodnie ze swojemi wewnętrznymi popędami, oraz wszechstronność umysłową i psychiczną; *virtù i l'uomo universale* były wtenczas jej wyrazami. W okresie „Sturm und Drang” osobowość polegała na swobodnem rozwijaniu się sił jednostki w kierunku równoczesnego ich harmonizowania w jedność; temu pojmowaniu jej odpowiadał termin „Kerl”, nadający jej zarazem raczej naturalistyczny wygląd. W czasach niemieckiego klasycyzmu i neohumanizmu przybiera ona przeciwnie bardziej humanistyczny pokrój i przestaje być czystą, niemal surową naturą człowieka, a staje się celowem harmonizowaniem wszystkich jego sił, zarówno fizycznych, jak psychicznych w jedną estetyczną całość. W ten sposób jest ona harmonją wewnętrzną wytworzoną w nas, w przeciwstawieniu do naturalnego sta-

² Krótki przegląd zapatrywań na te zmiany dał F. Stuckert, *Begriff der Persönlichkeit u. Problem der Persönlichkeitsbildung*, Monatschrift f. höh. Schulen, r. 1931. Nr. 1; tutaj opieram się na tym artykule.

nu duszy. Dla neohumanizmu wzorem takiej wewnętrznej harmonii są Grecy. Można by powiedzieć, że w owym czasie pojęcie osobowości mieści w sobie trzy zasadnicze właściwości: wewnętrzną harmonię sił, jedność własnej postaci i całość wykształcenia. W drugiej połowie XIX w. ten ideał przyćmiewa się i traci swe naczelne miejsce wśród celów wychowania. Jego miejsce zajmuje wykształcenie, które dotąd było tylko jednym z rysów osobowości lub tylko jednym ze środków do niej prowadzących. Teraz wysuwa się ono na czoło, a osobowość bywa często uważana za uboczny produkt wykształcenia, który sam przez się musi się zjawić, jako naturalny rezultat procesu zdobywania wykształcenia. Dopiero pod koniec XIX i na początku XX w. zjawia się tendencja, aby osobowości przywrócić jej naczelną pozycję. Wysiłki te podejmują przedewszystkiem Gaudig i Kerschensteiner.

Głównie trzy cechy charakteryzują u Kerschensteinera o s o b o w o ś ć, a mianowicie: 1. Polega ona na jednolitej zwartości duchowej istoty człowieka. Zwartość ta pochodzi od wewnętrznych zasad władających indywidualnymi właściwościami człowieka i organizujących je w ściśle wytkniętym kierunku; przeciwstawieniem takiej wewnętrznej zwartości jest wewnętrzne rozszczepienie i rozstrój spowodowany przez zaistnienie różnokierunkowych i niezgodnych z sobą tendencji. 2. Osobowość jest nie tylko jednością faktyczną, ale też jednością świadomą siebie, wyrażającą się celowo; okazuje ona niezależność od świata zewnętrznego i od naturalistycznych sił tkwiących w człowieku dzięki własnej kontroli nad sobą i samowychowaniu; staje się ona siłą kształtującą samą siebie zgodnie z własną wolą. 3. Osobowość jest strukturą wartości możliwie wysokich, na jakie stać zarówno jednostkę jak epokę, wśród której ona żyje. Idzie tu jednak o wartości bezwzględnie uznawane. Osobowość z nich zbudowana jest zarazem osobowością moralną. Te zasadnicze cechy osobowo-

ści możnaby zebrać w następujący sposób: w jej zwartości harmonijnej objawia się jej strona estetyczna, w jej samowychowawczem kształtowaniu się według jej własnej woli jej wolność i autonomja, a w treściach tych wartości, które się na nią składają, tworząc jej strukturę, jej strona etyczna. Kerschensteiner uważa ją za „najwyższe wewnętrzne dobro człowieka“.

Od osobowości odróżnia Kerschensteiner c h a r a k t e r i i i n d y w i d u a l n o ś ć. Charakter jest złączony z naszą wolą. Jest on stałością naszej woli, określoną przez pewne niezmiennie uznawane i stosowane przez nas zasady. Sama jednak cecha stałości woli jeszcze nie wystarcza dla określenia charakteru. Nasze bowiem postępowanie może być stałe, mimo że nie nabrało tej stałości od uznawanych i realizowanych przez nas zasad. Może ona przecież pochodzić poprostu z naszej natury. Jeżeli kot poluje stale na mysz, jeżeli popędliwy człowiek wybucha gniewem przy lada jakiej sposobności, a pochlebca stale się płaszczy, to wprawdzie zachowanie się ich jest niezmiennie, ale nie wpływa z zasad przez nich świadomie przyjętych, lecz z ich natury. Wszystko to jest objawem ich indywidualności, wyrażającej się w swoistym ich sposobie reagowania, różnym niż u innych ludzi. Ta to właśnie indywidualna i naturalistyczna „forma życia“ jest przedmiotem badania charakterologii. Nie zawiera ona jednak sama przez się żadnego wartościowania i dlatego indywidualność jest dla Kerschensteinera „charakterem wolnym od wartości“. W przeciwieństwie do niego właściwy charakter, który wchłonął w siebie stałe zasady postępowania, jest „charakterem zabarwionym wartościami“. Lecz wartości mieszczące się w charakterze mogą być jeszcze bardzo różne. Stąd biorą się różne charaktery, dodatnie lub ujemne.

Z pojęciem charakteru łączy się zatem pojęcie w a r t o ś c i. To ostatnie wymaga również pewnych wyjaśnień. Wartościowanie uważa Kerschensteiner za tak samo pier-

wotny fakt naszej świadomości, jak sądzenie. Sądzenie jednak jest funkcją intelektualną, natomiast wartościowanie funkcją emocjonalną. Oba te zjawiska jako pierwotne fakty świadomości nie dają się zdefiniować. Dopiero opierając się na czynności wartościowania, można określić pojęcie samej wartości. Jest nią dla Kerschensteinera taka właściwość przedmiotu, którą mu przypisujemy ze względu na uczucia przez nas doznawane, mianowicie dzięki naszemu przeżyciu wartościowania. Wartość zatem, którą posiada przedmiot, pochodzi od procesu naszego wartościowania. Ponieważ wartościowanie jest subiektywnym przeżyciem psychicznym, możnaby sądzić, że wszelkie wartości są też czysto subiektywne i względne: wtenczas to, co dla jednego ma wartość dodatnią, dla innego może mieć wartość ujemną. Nie zawsze jednak tak jest, zdaniem Kerschensteinera. Istnieją bowiem wartości mające bezwzględne znaczenie, gdyż są uznawane przez wszystkich ludzi. Pochodzą one od wartościowania jednakowego u wszystkich, gdyż wypływa ono z samej istoty ich świadomości, z „prawidłowości świadomości“, która jest wspólna wszystkim i ogólnoludzka. Takie ogólnoludzkie wartości możnaby też nazwać „obiektywnymi“, ale Kerschensteiner unika tego określenia i raczej stosuje je do samych dóbr, mieszczących w sobie te wartości. Czasami nazywa on je także „pozaczasowymi, ponadindywidualnymi, duchowymi“.

Kerschensteiner odróżnia „wartości pochodzące ze skutków działania“ pewnych przedmiotów od „wartości własnej istoty“ dóbr kultury. Tak np. wartość pieniądza polega na jego sile kupna, wartość węgla na sile opałowej, a wartość maszyny na sposobie jej funkcjonowania. W tych wszystkich wypadkach właściwie wartość mają dla nas skutki, jakie pewne przedmioty sprawdzają, a nie same przedmioty jako takie. Dopiero ze skutków przenoszą się wartości na same przedmioty. Takie wartości nazywa on „wartościami pochodzącymi od skutków“ lub też „warto-

ściami użytkowemi“ lub „służby“. Tutaj wartość nie mieści się w samej strukturze przedmiotu, dlatego też Kerschensteiner te wartości przypisuje „przedmiotom“, a nie „dobrom kultury“. Ponadto charakter tych wartości jest raczej indywidualny niż powszechny. Inaczej ma się rzecz z „wartościami własnej istoty“ lub „samowartościami“. Teraz wartość jest zawarta w samym dobru kultury, bez względu na jego związek z innymi dobrami lub przedmiotami. Jest to wartość sama dla siebie; posiadają ją np. nauka, dzieła sztuki, systemy religijne i t. p. Kerschensteiner jest skłonny przyznawać takim wartościom znaczenie bezwzględne; są one równocześnie wartościami bezwzględnie uznawanymi w przeciwstawieniu do indywidualnych. Oczywiście, pewne dobro kultury może mieć jeden i drugi rodzaj wartości, tylko że właściwie dobrem kultury jest ono wyłącznie ze względu na samowartości, a nie ze względu na wartości pochodzące od skutków.

Trzeba tu jednak zauważyć, że czyniąc z wartości bezwzględnie uznawanych coś, co zależy od istoty świadomości człowieka jako takiego, Kerschensteiner wkłada w nią jednak pewien element względności. Skąd bowiem płynie dla nas gwarancja, że ta „istota“ ogólnoludzkiej świadomości jest zawsze niezmienna? Bo przecież razem z nią musiałoby się zmienić nasze wartościowanie, a tem samem przekształciłyby się dotąd bezwzględnie uznawane wartości. Bezwzględność ich jest zatem stała w przeciwstawieniu do względności indywidualnego wartościowania, ale jest to zarazem bezwzględność tylko gatunkowa, która odnosi się do całego gatunku ludzkiego, gdyż jest oparta o „istotę świadomości“. Nie jest ona jeszcze bezwzględnością „ponadgatunkową“ i absolutną, chociaż jest „ponadindywidualną“.

Czasami jednak Kerschensteiner wyraża się tak, jakby te wartości bezwzględnie uznawane stawały się równocześnie wartościami absolutnymi i ponadgatunkowymi, niez-

leżnemi całkowicie od ludzkiej świadomości, ale istniejącymi poza nią obiektywnie w pewnych przedmiotach. Tak np., zdaniem jego, istnieją w przedmiotach „obiektywne warunki“, które występują wobec nas z postulatem, abyśmy doznawali wartości w nich zawartych. Wszelkie dobra kultury mają taką tkwiącą w nich strukturę wartości obiektywnych, a co za tem idzie bezwzględnych. Teraz wartość nie jest już zależna jedynie od gatunkowego ogólnoludzkiego kierunku oceniania, ale staje się poniekąd jakimś bytem samym w sobie, czemś poza naszą świadomością, co wyprzedza nasze przeżycie wartości i co je nam dyktuje. Posługując się pojęciem struktury wartości przynależnej do pewnego dobra kultury, Kerschensteiner przechodzi z zasadniczo psychologicznego pojmowania wartości na raczej metafizyczne jej rozumienie. Wartość złączona początkowo z przeżyciem uczuciowem staje się dla niego zczasem czemś samoistnem i dlatego może on np. twierdzić, że prawda matematyczna, będąca bezwzględnie uznawaną wartością, może być odłączona od dobra kultury, z którym było związane jej doznanie. Jej wartość polega wprawdzie na tem, że doznający jej przeżywa „identyczność struktury swej świadomości ze strukturą wiedzy matematycznej“ — i to jest psychologiczne znaczenie prawdy jako wartości; zarazem jest ona jednak czemś poza tą świadomością, czemś obiektywnie danem. Możnaaby analizować różne wyrażenia użyte przez Kerschensteinera i na nich wykazać, jak się on waha między psychologicznem a metafizycznym pojmowaniem wartości bezwzględnie uznawanych.

Pojęcie osobowości jest dla Kerschensteinera nie tylko „psychologicznem pojęciem bytu“ — jakby się wyraził Stuckert — ale także „historycznem pojęciem wartości“. I ten właśnie jej charakter przy bliższem badaniu, jakie mają być te wartości, które stanowią strukturę osobowości, prowadzi Kerschensteinera do przekonania, że istnieje bezpośredni związek między temi wartościami a wycho-

waniem państwowem. Życie społeczne pewnej epoki, które ukształtowało się dzięki historycznemu rozwojowi, stanowi o tych wartościach, które jako zasadnicze ruszowanie powinny wejść w strukturę osobowości. A że społeczeństwo może realizować te wartości tylko w organizacji państwowej, więc te wartości, na których powinno się opierać państwo, mają się zarazem stać treścią osobowości. Równocześnie jednak nie myśli Kerschensteiner o wartościach uznawanych przez każdorazowe państwo, obejmujące pewne określone terytorjum i żyjące w pewnej epoce. Myśli on o państwie idealnem. To idealne państwo ma dla niego charakter humanitarny; jest ono oparte o etykę ogólnoludzką i o moralne zasady humanitaryzmu. Podobnie jak swoje pojęcie osobowości, dzieli on tę ideę humanitaryzmu znów z myślicielami niemieckimi z pierwszej połowy XIX w. Lecz skutki wyznawania jednej idei z nimi są tu odmienne: podczas gdy humanitaryzm nastrajał Humboldta wprost wrogo przeciw wychowaniu państwowemu, Kerschensteiner, przeciwnie, kieruje on ku temu wychowaniu, z tem jednak zastrzeżeniem, że celem wychowania państwowego jest tak usposobić jednostkę, aby dążyła ku urzeczywistnieniu państwa hołdującego moralnej idei humanitaryzmu, choćby wbrew realnie istniejącemu właśnie państwu. Niedarmo znajdujemy w tej książce przykład przytaczający tłumaczenie poematu Horacego, w którym mąż niewzruszony w swych zasadach ani nie ulega krzykowi tłumu domagającego się nieprawości, ani groźbom tyrana. Jego „obywatel użyteczny dla państwa“ nie jest postacią, któraby ślepo skłaniała głowę przed wszystkim, czemu hołduje każdorazowe realne państwo, ale taką, któraby swą pracę poświęciła dla umoralnienia go. Tak więc świadome wchłonięcie w osobowość tej ogólnoludzkiej etyki i realizowanie jej dla przekształcenia według niej państwa jest najwyższem zadaniem człowieka. Jak osobowość człowieka jest jego „naj-

wyższem dobrem wewnętrznem“, tak państwo spełniające ideę humanitaryzmu jest jego „najwyższem dobrem zewnętrznem“. Oba te dobra są ze sobą ściśle związane: drugie bowiem jest rezultatem pierwszego, jak też pierwsze powstaje dzięki oddziaływaniu drugiego. Zdobyćcie osobowości samej dla siebie nie jest jeszcze pełnym celem wychowania. Musi ono być uzupełnione ponadto dążeniem do realizowania się tej osobowości nazewnątrz, do stworzenia idealnego państwa moralnego.

A jakież to drogi prowadzą do osiągnięcia tego ostatecznego celu wychowania? Osobowość jest produktem samowychowania i świadomej woli. Taka wola wyznacza sobie cel i w dążeniu do niego sama się kontroluje i ocenia, czy mieści on w sobie pożądane przez nią wartości i czy w jego realizowaniu istotnie je osiągamy. Lecz wszystko to nie jest niczem innym, jak praca. Praca staje się stąd dla Kerschensteinera podstawowym i jedynym środkiem wychowawczym prowadzącym do zyskania osobowości za-barwionej usposobieniem państwowem.

Szkoła dotychczasowa nie myślała ani o takim celu wychowania, ani o takiej drodze do niego prowadzącej. Nazywając się szkołą ogólnokształcącą, przeciwstawiała się szkole zawodowej. Przeciwwstawianie wykształcenia ogólnego wykształceniu zawodowemu nastąpiło tu wskutek wypaczenia obu tych pojęć. Za wykształcenie uważano bowiem powszechnie nabycie takiej wiedzy, którą Kerschensteiner nazywa „wczesną wiedzą bez luk“; ma ona wypełnić umysły i to już w młodości, aby stworzyć użytkowny zapas treści na całe życie. Później niewiele już się w niej zmieni. Na taką wiedzę bez luk składają się trzy czynniki: najpierw stanowią ją wiadomości teoretyczne, możliwie systematycznie ułożone i dające możliwie dokładny obraz różnych dziedzin wiedzy ludzkiej; są to wiado-

mości zamknięte w różnych przedmiotach nauki szkolnej. Ponadto do wiedzy tej należą różnego rodzaju sprawności duchowe i umysłowe, jak pisanie, czytanie, mówienie, rachowanie i t. d.; i one też powinny w wykształceniu ogólnem być możliwie wielostronne i dokładne. Wreszcie wiedzę taką stanowią różnego rodzaju nawyki postępowania, a więc zachowania się towarzyskiego, społecznego, moralnego. Przy tak pojmowanem wykształceniu ogólnem zanikło pojęcie osobowości jako struktury wartości; tymczasem właśnie jej zdobycie stanowi o istotnem wykształceniu człowieka. A czyż dla zyskania osobowości, skryształizowania i rozwinięcia jej i uczynienia nas zdolnymi do takiego działania, aby ona mogła się wyrazić nazewnątrż w otaczającym nas świecie, wystarczy samo wypełnienie człowieka wczesną wiedzą bez luk? Na pytanie to można dać tylko negatywną odpowiedź. Wiedza bez luk nie daje wykształcenia ogólnego; polega ono jedynie na zyskaniu tak rozumianej osobowości. Co więcej, jeżeli dotychczas przeciwstawiano wykształcenie ogólne zawodowemu, to zapominano, że to t. zw. „ogólne“ było właściwie także zawodowem, gdyż szło w niem o przygotowanie do zawodów intelektualnych. Jeżeliby natomiast ktoś sądził, że wykształcenie ogólne wprowadza nas w zakres spraw ludzkich i jest przede wszystkim humanistyczne, to to samo także trzeba by powiedzieć o wykształceniu zawodowem; ono również wprowadza nas w sprawy ludzkie, ale czyni to przy pomocy innych środków.

Wyznaczając wykształceniu jako cel zdobycie osobowości, przesiąkniętej najwyższemi wartościami bezwzględnie uznawanemi, zaprzecza Kerschensteiner istnieniu różnicy między wykształceniem ogólnem w potocznem znaczeniu a zawodowem. Istnieje tylko jedno wykształcenie, które można zdobywać dzięki różnego rodzaju dobrom kultury; mogą to być dobra kultury technicznej, umysłowej lub też społecznej. Pracując nad niemi — a w pracy tej idzie za-

równie o nasze receptywne, jak też twórcze stanowisko wobec nich — jednostka styka się z wartościami w nich zawartymi i dzięki nim sama się rozwija. Do tego jej wewnętrznego rozwoju mogą się jednak przyczynić tylko te wartości dóbr kultury, które znajdują w psychicznej strukturze kształcącego się odpowiadające im potencjonalne zadatki. W ten sposób nie oddziałują na kształcącego się cała struktura wartości, mieszcząca się w pewnym dobru kultury, ale tylko te jej składniki, które znajdują oddźwięk w indywidualnej budowie psychicznej jednostki. Myśl ta jest istotną treścią naczelnej zasady, stanowiącej fundament całej teorii pedagogicznej Kerschensteinera. Nazwał on ją *ak s j o l o g i c z n y m a k s j o m a t e m w y k s z t a ł c e n i a*. Realizowanie tego aksjomatu w kierunku rozwoju własnej osobowości jest istotą każdego procesu kształcenia się, a więc zarówno t. zw. ogólnego, jak zawodowego. Jeżeli natomiast to jego realizowanie zechcemy nazwać wykształceniem ogólnym, to musimy przyznać, że do osiągnięcia takiego wykształcenia prowadzi jedyna droga: praca w pewnym zawodzie, wszystko jedno, czy to będzie zawód umysłowy, czy fizyczny.

Takie pojmowanie wykształcenia ogólnego musi jednak budzić pewne wątpliwości. Staje się ono bowiem wykształceniem wogóle, ale nie jest wykształceniem ogólnym. Można się godzić na to, że wykształcenie w zawodzie umysłowym, jak w fizycznym, wymaga wchłaniania w siebie wartości, które znajdujemy w formie obiektywizacji w tych dobrach kultury, z jakimi się w naszej pracy spotykamy. Lecz właściwe wykształcenie ogólne nie jest tylko budowaniem własnej osobowości przy pomocy pewnych dóbr kultury. Wymagamy tu jeszcze, aby z *a k r e s* tych dóbr, ich *r o d z a j* i wartości w nich złożone były dość obszerne i dość rozmaite. Wykształcenie zawodowe styka nas tylko z pewnym rodzajem dóbr kultury, z pewną jednostronną sferą wartości, i tem głównie różni się od

ogólnego, że to ostatnie okazuje nam kulturę ludzką w wielu jej różnych dziedzinach. Pozwala nam ono poznać w obrazach mniej lub więcej dokładnych możliwie jej całość.

Ponadto pojęcie wykształcenia u Kerschensteinera jest pojęciem, w którym przeważa moment subiektywny i indywidualistyczny. Kształcący się bowiem wybiera tylko takie wartości z dóbr kultury, dla których istnieje w nim potencjonalne podłoże. Wprawdzie Kerschensteiner stara się ten indywidualistyczny charakter wykształcenia nieco złagodzić, powołując się z jednej strony na „heterogenję celów“, z drugiej zaś na cechy społeczne, tkwiące w tak pojmowanem wykształceniu. Heterogenja celu polega na tem, że cel uważany przez nas za główny sprowadza jakgdyby uboczne działanie, dołączające się do niego i początkowo niezamierzone. Te uboczne rezultaty ściągają na siebie nasze zainteresowania, rozszerzając ich zakres, a razem z niemi rozszerza się także sfera wartości, które w siebie wchłaniamy. Jednak i to rozszerzanie się musi w nas znaleźć odpowiedni podkład zaczątkowy. Przedstawiając sprawę w ten sposób, ucieka się Kerschensteiner właściwie do pewnego przypuszczenia hipotetycznego, którego żadne doświadczenie nie może skontrolować. Można bowiem powiedzieć, że skoro pewien uboczny rezultat wzbudził w nas dla siebie zainteresowanie, to widocznie mieliśmy pewną dyspozycję dla tego zainteresowania; ale przecież nie o to idzie, aby z faktu doświadczalnego, jakim jest przeżycie zainteresowania, domyslać się *ex post* istnienia pewnej dyspozycji. Chcąc przyznać Kerschensteinerowi słuszość, trzeba by wiedzieć wpierw, nim zainteresowanie się zjawi, że taka dyspozycja już istnieje. Zaczątek bowiem indywidualnej struktury człowieka ma być głównym warunkiem umożliwiającym wyzyskanie dobra kultury dla jej rozwoju. A więc dyspozycja musi istnieć przed zjawieniem się samego zainteresowania. Tymczasem

doświadczenie uczy nas czegoś odmiennego: to nie nasza utajona i dyspozycyjalna struktura, o której jeszcze sami nic nie wiemy, odzywa się na głos pewnych wartości, które spotkaliśmy w dobrach kultury, ale dzięki działaniu tych dóbr na nas struktura ta się tworzy i wyrasta i z dóbr przenosi się na nas. Stykając się z nimi, czerpiemy z nich dla siebie wartości nie dlatego, żeby w nas przedtem istniało coś, co im potencjonalnie odpowiada, ale dlatego, że przez to zetknięcie się wytwarzają one w nas coś nowego, czego w nas dotąd nie było, czego przynajmniej nie odczuwaliśmy i nie znaleźmy z doświadczenia. W ten sposób kształcenie się nie jest głównie indywidualnie uwarunkowanym procesem, a jego najważniejszą podstawą nie są warunki w nas złożone, ale jest ono także, i to przede wszystkim, uwarunkowane obiektywnie przez dobra kultury, na których się kształcimy. Podobnie też nie zawsze zainteresowania są istotnym warunkiem kształcenia się; bywa też odwrotnie: często praca początkowo dla nas nie miła lub nawet wykonywana pod przymusem staje się zczasem interesująca; wtenczas zainteresowanie jest rezultatem kształcenia się, a nie jego warunkiem.

Również druga droga, zmierzająca do tego, aby nieco osłabić indywidualistyczny charakter wykształcenia, ma pewne niedomagania. Nie jest ona bowiem logiczną konsekwencją podstawowych założeń całego systemu. Cóż z tego, że w dobrach kultury tkwią wartości społeczne, jeżeli warunkiem ich przeniesienia się na człowieka są jego własne zadatki indywidualne? Jeżeli tedy u niego nie znajdują się nawet zaczątki tendencji społecznych, to odpowiadające im wartości nie będą się mogły przenieść do duszy jednostki. Jest to zbyt optymistyczna hipoteza, że każdy człowiek ma w sobie dyspozycje społeczne. Znacznie prościej i tutaj byłoby przyjąć, że idee społeczne wytwarzają się w nas jako coś nowego, czego przedtem wcale nie było, zamiast trzymać się nie opartego na doświadczeniu

założenia, że nasze przeżycia psychiczne odpowiadają jak resonator na dźwięki wartości społecznych, mieszczących się w dobrach kultury, wskutek potencjonalnego i nieświadomego naszego podłoża. Bez wątpienia na rozwój naszej społecznej struktury wpływają też jej indywidualne warunki; przyznać się jednak musi, że zewnętrzne dobra stanowią zasadniczy i najważniejszy składnik kształcenia się, wobec którego indywidualne podłoże odgrywa tylko dodatkową rolę.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę i na to, że Kerschensteiner, przyznając, iż wykształcenie ogólne jest rezultatem zawodowego, skłania się do takiego urządzenia szkoły, aby wykształcenie zawodowe poprzedzało ogólne. Tę zasadę organizacji szkolnej usiłuje przeprowadzić pewien odłam szkoły pracy, mianowicie „produktywna szkoła pracy“, która w praktyce była realizowana w Rosji sowieckiej. Jeśli jednak tą drogą ma się uzyskać rozbudowanie w nas dość obszernych i wielostronnych wartości i sprawności, to trzeba naukę tak urządzić, aby uczeń mógł przechodzić wiele rodzajów różnych zawodów. Przez taki udział w różnych gałęziach wytwórczości można uzyskać dość urozmaiconą wiedzę i sprawności, i stać się „robotnikiem filozofem“, jak tego pragnie Błoński. Lecz widocznie takie odwrócenie porządku kształcenia, aby kształcenie zawodowe poprzedzało ogólne, nie da się w praktyce utrzymać, skoro później szkoła sowiecka przekształciła się na „uzawodowioną“ szkołę, która całkowicie wyrugowała wykształcenie ogólne, a w ostatnich czasach zaczyna powracać znów do tego, że ogólne wykształcenie poprzedza zawodowe. Ten konkretny przykład wskazuje, na jak niepewną drogę wchodzi Kerschensteiner. Jeżeli jednak zatrzymamy dawny porządek kształcenia, czyniąc wykształcenie ogólne podstawą zawodowego, to mamy znacznie większe prawdopodobieństwo, że te zadatki i potrzeby naszego ducha, które roznieciło w nas dość wielostronne wy-

kształcenie ogólne, będą się upominały o swoje prawa także w czasie pełnienia przez nas zawodu i nie pozwolą na to, aby praca zawodowa wypaczała nas jednostronnie.

Przyjąwszy zasadę, że wykształcenie można zdobyć tylko przez zawód, i nadając mu indywidualistyczny charakter, Kerschensteiner idzie dalej po tej samej drodze. Poucza on nas bowiem, że zawód zawsze jest „powołaniem“. Praca spełniana w nim jest pracą, do której jednostka właśnie się nadaje dzięki posiadaniu odpowiednich indywidualnych uzdolnień. To uzdolnienie do pewnej pracy nie tylko jest różne u różnych ludzi, ale nie jest też ono zawsze jednakowe przez całe życie tego samego człowieka. Kerschensteiner nazywa je często *powołaniem wewnętrznym*. Jak nasz ustrój psychiczny podlega w ciągu naszego życia różnym fazom rozwojowym, tak też owo powołanie wewnętrzne rozwija się, przebiegając dość prawidłowe okresy. Można zauważyć, że małe dziecko nie jest jeszcze zdolne do właściwej pracy i że spełnia ono pewne czynności, które w miarę jego wzrostu coraz bardziej przekształcają się w pracę. Należy zatem odróżnić inne czynności od pracy; wprawdzie praca jest czynnością, ale posiada ona pewne charakterystyczne właściwości, których innym czynnościom brak. Istnieją więc różne rodzaje czynności. Należy tu najpierw *zabawa*; jest to czynność dla samej czynności. Dziecko, bawiąc się, nie ma na oku żadnych wytkniętych celów, któreby jego czynności zabawowe miały osiągnąć. Jeżeli zabawa ma mimo to pewne cele, jak np. rozwinięcie sprawności i zręczności ruchowych, to jednak myśl o doskonaleniu swych ruchów jest dla dziecka obca. Ten zabawowy okres życia oparty o „powołanie do zabawy“ trwa zdaniem Kerschensteinera mniej więcej do 7-go roku. W następnym okresie, trwającym do 14-go roku życia, przeważa inny rodzaj czynności. Są to *zajęcia*.

Teraz istnieje już pewien świadomie wytknięty cel, np. skonstruowanie pewnego wytworu technicznego, lecz jeszcze pełne wykończenie tego wytworu nie jest uznawane za istotną sprawę czynności. Przytem pracującemu nad nim towarzyszy myśl o samym sobie, o własnej potrzebie działania. Zajęcia mają charakter egocentryczny, gdyż wzgląd na samego siebie jest tu dominujący. Pośrednie ponieważ miejsce między zabawą a zajęciami zajmuje s p o r t. W sporcie zjawia się cel, jest nim bowiem zdobycie rekordu; nie jest to jednak jakiś cel obiektywny, mający charakter przedmiotowego wytworu, gdyż jest nim dotarcie do możliwie wysokiego stopnia wprawy i sprawności. I dzięki niemu właśnie sport ma zarówno rysy zabawy, jak zajęć. Wreszcie ostatnim i najważniejszym rodzajem czynności jest właściwa p r a c a. Jej cechą jest nietylko to, że dąży ona do realnego uzyskania celu, a więc pewnego wytworu, ale przede wszystkim to, że idzie tu o jego wykończenie. Wykończenie polega na tem, że wytwór uzyskuje wewnętrzną zwartość; niema w nim części niezgodnych i skłóconych ze sobą lub też zbędnych. Posiada on tylko to, co potrzeba, co wewnątrznie do siebie należy. Tej zwartości zawdzięcza on swój wewnętrzny sens. Aby uzyskać zwartość wytworu, pracujący musi siebie kontrolować; sam zapał i ślepe oddanie się czynnościom pracowania jeszcze nie osiągną należytej postaci wytworu, to też tylko taka praca, która dba o wykończenie wytworu, ma znaczenie dla kształcenia. Te dziedziny pracy, które pozwalają samemu uczniowi przekonywać się o stopniu wykończenia swoich wytworów, mają szczególniejsze znaczenie w procesie kształcenia. Kerschensteiner zalicza do nich prace techniczne i warsztatowe, prace laboratoryjne, np. chemiczne i fizyczne, prace matematyczne, rysunek konstrukcyjny, a także tłumaczenie z języków klasycznych. Mniej nadają się do tego celu inne prace związane z naukami humanistycznymi. Wytwór należyście wykończony po-

siada „wartość wykończenia“; jest to osobny rodzaj wartości, który odgrywa zasadniczą rolę w kształceniu przez pracę. Wykończenie może mieć jeszcze różne stopnie, i posługując się niem jako środkiem pedagogicznym, niezawsz powinniśmy dążyć do tego, aby uzyskać najwyższy stopień jego doskonałości. Doskonałość wytworu nie może być dla nas celem; idzie raczej o to, aby pracujący doprowadził jego wykończenie do takiego stopnia, na jaki go tylko stać w pewnym okresie rozwoju. Stąd praca staje się pewnym przymusem wobec samego siebie; wymaga bowiem od nas opanowania siebie; dlatego czasami mówi o niej Kerschensteiner jako o „a s c e z y e“. W imię tej ascezy pracujący musi powstrzymywać swój rozpęd działania dla samego wyładowywania się, musi sobie odmówić niezasłużonych pochwał za niedość wykończone dzieło, musi w jego brakach szukać bodźca dla dalszego wspinania się ku górze. Jest to praca przezwyciężająca i przewyższająca samego siebie, zupełnie różna od dyletantyzmu, do którego prowadzi poprzestawanie na zajęciach.

Przyznając pracy takie ascetyczne rysy, Kerschensteiner potępia stanowczo wszelkiego rodzaju naukę opartą na s a m o c z y n n o ś c i. Bezwzględna aktywność, pojmowana jako niekrępowane działanie jednostki, które ona spełnia, nie bacząc na cel, jako subiektywne wyładowanie własnej energii, nie jest czynnikiem kształcącym. Nie towarzyszy jej bowiem ocena własnych wytworów i ich krytyka, i dlatego samoczynność nie wznosi nas ponad samych siebie i nie przyczynia się do rozwoju osobowości. Szkoła, która trwa w stosowaniu tak rozumianej samoczynności, nie jest wcale szkołą pracy, ale szkołą zabawy lub zajęć. Stąd też Kerschensteiner jest przeciwnikiem tych wszystkich, którzy jak Gaudig, głoszą kult „twórczego dziecka“ lub hasło szkoły pozbawionej autorytetu. Do wolności bowiem i własnej autonomji dochodzi się tylko przez obce wzory i przez istotne dobra kultury, przez ich autorytet,

a więc przez heteronomję. Nie można więc w wychowaniu hołdować jednostronnej zasadzie nieokiełzanej wolności, ale trzeba przeprowadzać dziecko od umiarkowanego przymusu ku autonomicznej swobodzie, polegającej na umiejętności kierowania sobą.

Wytwory pracy mają swe własne wewnętrzne prawa — i badanie, czy w pracy uczyniliśmy im zadość, powstrzymuje wyładowywanie się naszego subiektywizmu. Zestawiając nasz wytwór ze światem obiektywnym, przekonywamy się, o ile zdołaliśmy spełnić te własne prawa naszych wytworów. Dzieje się to zarówno przy wytworach natury technicznej, jak teoretycznej, estetycznej lub społecznej. Wprawdzie w każdym z nich inne ich prawa, różniące się co do swej treści, nadają im zwartość; nie są one jednak różne co do swej doniosłości wychowawczej. Dlatego też Kerschensteiner nie zgadza się na ostre odgraniczanie od siebie pracy fizycznej i pracy umysłowej. Wprawdzie pierwsza ma na celu przekształcenie świata materialnego i jej wytwory nabierają sensu od praw natury, podczas gdy druga dąży do uzyskania pewnych jednolitych całości, posiadających wewnętrzną zwartość, która podlega prawom logicznym, moralnym i estetycznym. Nie istnieje jednak praca czysto fizyczna, która mogłaby się obejść bez pomocy pracy umysłowej, ani też praca czysto umysłowa bez fizycznej. Istnieją tylko prace, w których ma przewagę czasami strona fizyczna, czasami umysłowa. Ruchowa natura dziecka wskazuje, że powinna przeważać u niego praca fizyczna nad umysłową. Dlatego za najodpowiedniejszy środek wychowania w szkole początkowej, a nawet średniej, uważa Kerschensteiner warsztatową pracę ręczną.

Praca we właściwym znaczeniu, mająca charakter ascezy, nie jest jednak dziecku odrazu dostępna. Widzieliśmy, że jest ona dość późną fazą rozwoju jego czynności. Jakże więc można jej użyć jako powszechnej zasady wychowaw-

czej? Na pytanie to odpowiada Kerschensteiner następująco: Czynności rozwijając się przechodzą od zabawy, sportu i zajęć do pracy. Należy tedy tak urządzić naukę, aby trzy pierwsze rodzaje czynności stały się narzędziami właściwej pracy. Będzie tak wtenczas, gdy szkoła nie tylko będzie się posługiwała odpowiedniami czynnościami na każdym poszczególnym stopniu ich rozwoju i stworzy dla nich ujście, ale gdy równocześnie potrafi je wyzyskać celem przygotowania do następnej fazy rozwojowej. Tę zasadę przygotowywania do wyższego okresu rozwoju i przez to pewnego wyprzedzania go pragnie Kerschensteiner przeprowadzić w całej organizacji szkolnej. Tak więc okres zabawowy ma nie tylko służyć dla wyżycia się dziecka w zabawie, ale też dla rozwoju różnych jego sprawności i zręczności. Podobnie faza o przewadze zajęć powinna być użyta dla ćwiczenia namysłu nad środkami i nad celem pracy, dla teoretycznego i estetycznego wykończenia go. Kiedy wreszcie egocentryczne zajęcia poczną się przekształcać w pracę heterocentryczną, trzeba przeprowadzać ucznia od prac o charakterze rzeczowym do również heterocentrycznych celów, ale o charakterze altruistycznym i społecznym. W ten sposób zbliżamy się stopniowo do społecznego i moralnego charakteru pracy.

Zabawa, zajęcia i praca są dla Kerschensteinera stopniami wewnętrznego powołania. A kształcenie ma się na niem oprzeć, aby w ten sposób uzyskać budowę osobowości człowieka. Wewnętrzne powołanie jest więc dla niego „podstawową normą” kształcenia. U każdego człowieka ma ono indywidualną postać, przyczem nasze wewnętrzne powołanie może się dostosowywać do jakiegoś idealnego obrazu pracownika zawodowego. Jakikolwiek jest ten zawód, to w każdym razie stanie się on dla nas niemożliwy do osiągnięcia, kiedy nam brak chociaż zaczątkowego podłoża w formie wewnętrznego powołania. Tak np. młoda dziewczyna, która w potencjonalnej formie

stanowi materiał fizyczny i duchowy na dobrą matkę, może się nią stać w istocie w swych realnych czynnościach. Może się zaznajomić z zasadami pielęgnowania dziecka i wychowania go i nauczyć się właściwego obchodzenia się z niem. Znajdzie ona nie tylko zadowolenie w spełnieniu swego powołania, ale też wykończenie swej osobowości jako idealnej matki, wzorując się nawet na pewnym idealnym obrazie, który jakąś drogą w niej powstanie. Jeżeli natomiast niema w niej ani śladu podłoża dla tego powołania, to żadnymi środkami, ani przez żaden wysiłek nie potrafi ona dojść do tego celu. I tu także podkreśla Kerschensteiner indywidualną stronę zawodu i powołania.

Zdawałoby się, że ten nacisk położony na indywidualizm zawodowy staje w sprzeczności z uznawaniem obowiązków i potrzeby jego poczucia. Indywidualizm ten przecież musi sprzeciwiać się takim naszym czynnościom, które nie są zgodne z naszym powołaniem, a które na nas mogą nakładać nasze obowiązki. Kerschensteiner jednak jest innego zdania. Sądzi on, że wymagania stawiane nam przez obowiązek są często związane pośrednio z naszymi tendencjami indywidualnymi przez stosunek środków do celu. Często to, czego od nas żąda obowiązek, jest środkiem prowadzącym do tego, co stanowi treść czynności zgodnych i wpływających z naszego wewnętrznego powołania. Wtenczas dzięki temu związkowi nasze indywidualne zainteresowania przenoszą się na nasz obowiązek. Jest tu jednak jeszcze inna droga ocalenia obowiązku przed indywidualizmem. Spełniając czynności wpływające z naszego powołania, spotykamy się z dobrami kultury mieszczącymi w sobie pewne obiektywne wartości ogólnie uznawane i mające charakter ogólnoludzki. Wartości te znajdują w nas oddźwięk dzięki temu, że i my obok natury indywidualnej posiadamy też naturę ogólnoludzką. W tem budzeniu się w nas wartości ogólnoludzkich widzi Kerschensteiner początek zjawiania się poczucia obowiąz-

ku: czujemy, że powinniśmy się im oddać, chociażby to oddanie się ograniczało naszą naturę indywidualną. Tak więc idea humanitaryzmu jest tu także czynnikiem uzasadniającym możliwość zjawienia się odczucia obowiązku wbrew indywidualizmowi. Bez względu na to, jaka jest droga jego zjawienia się, czy dzieje się to dzięki stosunkowi środka do celu, czy też dzięki naszej naturze ogólnoludzkiej, w każdym razie powstaje on od w e w n ą t r z i nie może być narzucony od zewnątrz. Ma on zawsze autonomiczne pochodzenie i ostatecznie wywodzi się z wewnętrznego powołania.

Właściwa praca, która ma znaczenie wychowawcze, posiada zawsze charakter h e t e r o c e n t r y c z n y i może być jeszcze bądźto czysto rzeczowa, bądź też altruistyczna i społeczna. Wprawdzie czysto rzeczowa praca, jak np. techniczna, teoretyczna lub artystyczna, może nas skłaniać do stanowiska egocentrycznego, jednak broni nas zawsze przed tem zetknięcie się z innymi ludźmi. Zjawia się ono stale przy takiej pracy. Dzięki niemu odczuwamy jej społeczny charakter i jej moralne cele. To też kształcenie przez pracę powinno uczniowi uświadomić także te jej strony. Należy mu więc wskazywać i prowadzić go do zrozumienia wartości każdej pracy zawodowej dla innych. Trzeba uzyskać to, aby pracujący stracił z oczu egocentryczne cele swej pracy i pojmował ją jako heterocentryczny czynnik wiążący go z innymi. Ma on się świadomie oddawać na usługi społeczeństwa. Takie m o r a l n e pojmowanie pracy przez jednostkę jest ważnym środkiem dla podniesienia moralnego stanu całego społeczeństwa. Przez nie bowiem nie tylko jednostka wznosi sama siebie na wyższy poziom moralny, ale także całość, do której należy. Odwrotnie też, czysto egocentryczne pojmowanie pracy musi szkodzić całości społecznej, a tem samem musi też w ostateczności przynieść szkodę dla pracującego. Kerschensteiner, głosząc taką zasadę pracy, przemawia do nas jako wnikliwy poli-

tyk, który dostrzega w egoizmie zawodowym niebezpieczeństwo zarówno dla całości społeczeństwa, jak też poważną groźbę szkód moralnych i materialnych dla samego zawodu. Istotnie, nie trzeba było czekać zbyt długo na spełnienie się tej groźby: klęska partyj politycznych, które głosiły egocentryzm zawodowy, i upadek pracy pojmowanej egoistycznie już są widoczne za naszych czasów. Jakiegoż użyć środka wychowawczego, aby egocentryczne tendencje pracy zostały przemienione na heterocentryczne? Kerschensteiner widzi go w pouczeniach i wyjaśnieniach rozumowych i teoretycznych, które uczniowi może dać nauczyciel. Lecz jeszcze ważniejszym środkiem natury praktycznej są głoszone przez niego zespoły pracy. Uczniowie pracujący w zespołach uświadamiają sobie przez swe konkretne doświadczenie fakt, że pracuje się dla drugich, że myśl o sobie musi ustąpić miejsca myśli o innych. Dlatego to zespoły pracy odgrywają tak ważną rolę w jego systemie pedagogicznym.

Oto mamy krótki przegląd celów i środków wychowania w systemie Kerschensteinera. Zawiera on jedynie szkic jego głębokich dociekań i pomysłów. Szkic ten z natury rzeczy nie może oddać wszystkich momentów, które na każdego studującego jego dzieła wywierają wpływ nietylko niezmiernie pobudzający, ale i sugestywny. Krótki obraz bogactwa jego myśli ma na celu ułatwić czytelnikowi głębsze wniknięcie w pojęcia i zasady pedagogiczne, przedstawione w obecnym dziele.

K. Sośnicki

Z przedmowy do pierwszego wydania.

Zaproszony przez Dyрекję Wychowania Kantonu Zuryckiego, wygłosiłem w kościele św. Piotra w Zurychu podczas obchodu 162 rocznicy urodzin Henryka Pestalozzi'ego w dniu 12 stycznia 1908 r. uroczyste przemówienie na temat: „Szkoła przyszłości w duchu Pestalozzi'ego“. Szkołę tę nazwałem „szkołą pracy“. Stosownie do chwili i powagi miejsca nadałem wówczas treści przeżywanej w duszy formę kazania, mając na względzie nietyle formułowanie logicznych pojęć, ile skierowanie serc ku dawnemu a wciąż jeszcze nieziszczonemu ideałowi szkoły.

Cztery lata odtąd upłynęły. „Szkoła pracy“ stała się tymczasem hasłem, chociaż ten termin starszy jest od dzieł Pestalozzi'ego. Jakgdyby naraz uprzytomniono sobie, że istnieje, od dłuższego już czasu mniej lub więcej dokładnie wyczuwany, drażliwy punkt całego naszego publicznego szkolnictwa (nietylko szkoły początkowej, ale także w równym stopniu gimnazjów i wyższych szkół realnych). Było to jednak złudą, gdyż różnorakie pedagogiczne i metodyczne błędzenie, zrodzone na skutek tego hasła w teorji i praktyce, wyraźnie dowiodło, jak powierzchownie i mechanicznie pojmowano ducha szkoły pracy.

„Związek reformy szkolnej“, chcąc położyć kres tym omysłom i bałamuctwom, umieścił na porządku obrad, odbywanych w Dreźnie od 6 do 8 paźdź. 1911 r., zagadnienie „szkoły pracy“, oraz zaprosił radcę szkolnego Gaudiga i mnie do zreferowania tej kwestji. Szczegółowa i obszerna dyskusja po tych referatach miała jeszcze bar-

dziej przyczynić się do wyświeatlenia i ustalenia treści terminu „szkoła pracy“. Nader chętnie skorzystałem z zaproszenia, które dało mi sposobność do naukowego opracowania myśli, od wielu, wielu lat zaprzatających mi umysł i serce.

Pracę tę oto oddaję w ręce publiczności, żywiąc nadzieję, że i rozwój szkół początkowych, i reforma szkolnictwa średniego — dla obu tych bowiem rodzajów szkół zasady organizacyjne są jednakowe — znajdą w niej ochronę przed błędzeniem, które byłoby stokroć niebezpieczniejsze niż przewinienia starej szkoły, uczącej książkowo.

Dziwnym zbiegiem okoliczności wziął pewien pisarz z mego przemówienia, wygłoszonego w dniu 12 stycznia 1908 r., asumpt do przypisywania sobie prawa pierwszeństwa co do wysunięcia idei szkoły pracy. Ponieważ nigdy tego o sobie nie twierdziłem, przeto zbyteczna byłaby odpowiedź, pragnę tylko zauważyć, że idea szkoły pracy istnieje od tak dawna jak pedagogika (por. Plato, leg., str. 819 i n., oksfordzkie wydanie Burneta). Lecz idee nabierają dopiero wówczas żywotności, gdy po całkowitem ukształtowaniu ich w myśleniu uzdolnią się do wytrzymania próby realizacji w formach rzeczywistych i odpowiadających stosunkom epoki.

M o n a c h j u m, w grudniu 1911.

Georg Kerschensteiner.

Z przedmowy do szóstego wydania.

Nowe wydanie ukazuje się znacznie rozszerzone wskutek dołączenia III rozdziału o „pedagogicznem pojęciu pracy“. Już przed dwoma laty niejasności i błędy, zauważone przeze mnie w próbach realizowania „szkoły

pracy“ w różnych niemieckich miastach, skłoniły mnie do wyjaśnienia tego pojęcia w czasopiśmie „Lehrerfortbildung“.¹ Dawne wymaganie Pestalozzi'ego wychowywania przez samoczynność uległo gruntownemu spaceniu (i dziś jeszcze bywa źle rozumiane).

W takim braku należytego zrozumienia pojęcia „szkoły pracy“ tkwi niebezpieczeństwo nieuchronnego i całkowitego zdyskredytowania samej idei. Ja sam znacznie wyżej ceniłbym wypróbowaną starą szkołę opartą o nauczanie książkowe, niż taką nowoczesną szkołę pracy bez gruntownych podstaw. Szkoła pracy nie opiera się na zasadzie swobodnego, niekierowanego niezem rozwoju dziecka, lecz wymaga bezwarunkowo poddania woli prawoni rzeczywistości. Aby te prawa uwydatnić, dodałem nowy, trzeci rozdział, w którym dokładniej sformułowałem myśli, jakie — acz niewypowiedziane i niesformułowane — już przed 25 laty stanowiły podstawę moich praktycznych poczynąń w dziedzinie organizacji szkolnictwa.

Chciałbym dołączyć jeszcze jedną uwagę. Książkę moją przetłumaczono dotychczas na jedenaście języków europejskich i trzy azjatyckie. Wskutek tego docierają do mnie nader liczne zapytania z prośbą o wskazanie tych monachijskich szkół początkowych, które najkorzystniej byłoby zwiedzić, aby zapoznać się z praktycznym przeprowadzeniem idei mojej książki, albowiem nie ma o tem mowy ani w dodatku do tej książki, ani w innych moich pismach. Na to muszę odpowiedzieć negatywnie. Tylko szkolna nauka warsztatowa i nauka gotowania n a r a z i e j e s z c z e prowadzone są w szkołach początkowych w duchu „szkoły pracy“, wszelka inna zaś nauka, z wyjątkiem nielicznych wypadków o charakterze poczynąń indywidualnych, idzie w Monachjum i wogóle w Bawarii dawnym torem. O przyczynach tego zjawiska

¹ Lehrerfortbildung, Prag-Annahof, Verlag Haase, Jg. 1923, H. 1.

wolę zamileżeć. Ale gdy poza Bawarią, a zwłaszcza poza Niemcami, idea tej książki znajduje częściowo pomyślne ucieleśnienie, to w Bawarii błąka się ona tylko jak jakaś dusza pokutująca, której żadna modlitwa nie może wybawić.

Monachjum, Wielkanoc 1925.

Georg Kerschensteiner.

Przedmowa do siódmego wydania.

Z okazji nowego wydania dokonano znów starannej przeróbki treści. Z wyjątkiem zamieszczonego w Dodatku obrazu praktycznej realizacji idei „szkoły pracy” w Monachjum w latach 1910—1918, żadna inna część książki nie pozostała całkowicie bez zmiany. Chodziło przytem nietylko o poprawienie niedomagań w przedstawianiu rzeczy, ale również o większą w wielu miejscach jasność i ścisłość dowodzenia. Natomiast nie uległy zmianie wyniki rozważań. Już znaczne rozszerzenie szóstego wydania miało na celu wykazać, w jakich warunkach i w jakiej formie realizacji zarówno praca fizyczna, jak umysłowa, nadaje się nietylko do uzyskania biegłości, które wszakże dać może i zabawa, i sport, i każde zajęcie, lecz także rozwija prawdziwe wartości kształcące. Spodziewam się, że obecne wydanie ujęło te założenia i ogólny sposób postępowania w poprawnej formie wywodów.

Monachjum, Wielkanoc 1928.

Georg Kerschensteiner.

I. Cel państwa i zadania szkoły publicznej.

Z końcem XVIII i w ciągu XIX wieku szkoła publiczna w Niemczech stała się narzędziem administracji państwowej, służącym do określonych celów państwowych. Średniowiecznym Niemcom obca była państwowa organizacja kształcenia publicznego. Państwo pozostawiało troskę o duchowy rozwój pokoleń innym organizacjom. Obecnie zaś wprowadziło państwo przymus szkolny, przynajmniej w zakresie szkolnictwa początkowego, i zarządzeniem tem dało wyraz prawny państwowemu przeznaczeniu szkoły.

Dopóki jednak w ujmowaniu przeznaczenia szkoły będziemy mieli na oku tylko cele i zadania istniejące go w pewnej chwili państwa, dopóty pedagogika naukowa nie może uznać takiego ujęcia rzeczy za zadowalające, gdyż zarówno teoretyczne jak i praktyczne rozważania mogą wtedy doprowadzać do różnych zastrzeżeń. Jeżeli natomiast będziemy uważali każdoczesne państwo za produkt rozwoju, za związek ludzi, organizujących się coraz bardziej celowo i coraz bardziej — dzięki działalności swojej — torujących drogi, wiodące ku swobodnemu urabianiu się moralnej osobowości, związek, który dąży sam ku wskazanemu przez etykę państwu kultury i prawa, — wówczas z naukowego uzasadnienia celu państwa wyniknie bezpośrednio także naukowe uzasadnienie celu szkoły, czyto początkowej, czy średniej.

Istota państwa, które w swoich celach i urządzeniach ucieleśnia myśl moralną, jest najwyższem zewnętrznem dobrem moralnem, albowiem — jak to już uwydat-

niali Hobbes, Locke i Spinoza — daje ono jednostce możliwość dojścia do najwyższego wewnętrznego dobra moralnego, t. j. do należytego usposobienia opartego na moralnie wolnej osobowości. Właśnie w służbie każdorazowego urzeczywistniania tego ideału państwa nietylko znajduje jednostka piękne i godne siebie zajęcie, ale także pełną wartości sposobność dla własnego udoskonalenia się moralnego. Takiemu pogładowi nie przeszkadza fakt, że dzisiejsze państwa może dalekie są jeszcze od powyższego ideału, że nawet mogą stanowić przeszkodę dla rozwoju wewnętrznej wolności moralnej i że jednostce, dotkniętej władzą jakiegoś państwa, wydawać się ono może raczej najwyższym złem, niż najwyższym dobrem. Nawet takiej wartości człowiek jak Jakób Burckhardt poważył się twierdzić w swem dziele pośmiertnem p. t. „Weltgeschichtliche Betrachtungen“, że „absolutnem złem jest państwo“. Na pytanie, czy takim właśnie ono być musi, znajdujemy odpowiedź, że ciągle widzimy, jak ludzie budują nieustannie na gruzach dawnych form lub obok nich coraz lepsze w swem mniemaniu formy państwa, w nadziei, iż zbliżają się do ideału państwa, które nam rozum teoretyczny stawia przed oczyma jako ostoję moralnej wolności oraz wewnętrznej i zewnętrznej pomyślności jednostek. Aczkolwiek w tem dążeniu zachodzić mogą liczne błędy, a nawet częściowe cofania się wstecz, to jednak naogół trzeba stwierdzić, że w ciągu dziejów wiele organizacyj państwowych zmierza coraz bardziej ku formie państwa kultury i prawa. Że mimo to państwo takie będzie i zawsze być musi równocześnie także państwem siły, o tem nie trzeba upewniać tego, kto choć powierzchownie tylko zna ludzi.

Nasuwa się więc pytanie, czy niema jeszcze innych najwyższych zewnętrznych dóbr moralnych. Kwestji tej nie chcę tutaj szczegółowo roztrząsać, o ile wszakże tylko mogę przejrzyć dziedzinę badań etyki naukowej, to jed-

no — przy całej niepewności wielu innych rezultatów — wydaje mi się niewątpliwem, że najwyższem i najdoskońalszem zewnętrznem dobrem moralnem jest taka organizacja społeczeństwa, która każdej jednostce może zapewnić to wszystko, co dla niej ze względu na jej jednolitą naturę jest dobrem moralnem. Wobec ustawicznych ataków na moje postulaty ze strony niektórych reprezentantów t. zw. naukowej pedagogiki uważam za stosowne spróbować jeszcze raz w kilku rysach wyjaśnić niejednokrotnie już przeprowadzany dowód powyższego twierdzenia, nawiązując do toku myśli Chr. Sigwarta w jego książeczce, wydanej w r. 1917 p. t. „Vorfragen der Ethik“.¹

Życie ludzkie upływa na nieustannem zmierzaniu do różnych celów. Wprawdzie nawet u ludzi dorosłych zdarzają się jeszcze momenty zajęć wolnych od jakiegokolwiek wytkniętych celów, ale wypełniają one tylko przerwy w niezmordowanym działaniu naszej teleologicznie nastawionej natury duchowej. Każdy cel, który sobie wytykamy, z natury swej dąży do urzeczywistnienia się. Przytem wszystkie cele układają się w naszej świadomości według tego, jaką dla nas stanowią wartość. Im wyższe miejsce w naszej świadomości zajmuje wartość pewnego celu, z tem większą energją usiłujemy go dopiąć. Większy nakład sił wzbudzi w nas ten cel, który w duchu z niewoleni jesteśmy poczytywać za najwyższy. Coprawda wewnętrzny przymus, pochodzący jedynie od rozumu, niezawsze ma dość siły, aby przezwyciężyć napor, który wywierają nasze czysto osobiste skłonności, nadając kierunek naszym czynnościom.

Z tych skłonności najsilniejsza jest skłonność do życia wedle własnego upodobania i do postępowania w myśl własnych popędów, skłonność, której najszlachetniejszą

¹ Christoph Sigwart, *Vorfragen der Ethik*, Tübingen, J. C. B. Mohr.

postacią jest dążenie do doskonalenia własnej osobowości. Niektórzy ludzie posuwają się tak daleko w określaniu tego celu — najwyższego dla siebie dobra — że uniezależniają go całkowicie od zewnętrznych warunków. W obrębie tego najwyższego dobra mieszczą oni wówczas tylko to, co jedynie i wprost od postępowania jednostki zawisło, a ostateczny cel widzą w osiągnięciu na stałe takiego stanu duchowego, dla którego wszelka zmiana zewnętrznych warunków jest obojętna. W tym kierunku zmierza moralność stoicka. Pewnym jednostkom udaje się wprowadzić iść tą drogą, ale to jeszcze nie dowodzi słuszności ich poglądu, ponieważ udaje im się to tylko dzięki temu, że wszyscy inni ludzie przez swoje społeczne i państwowe urządzenia zapewniają im konieczną ochronę i udzielają niezbędnych lub bodaj korzystnych dla ich osobistego doskonalenia się środków. Gdyby wszyscy ludzie zechcieli tak postępować, wnet ich usiłowanie doszłoby do absurdu.

Człowiek nie może żyć tylko dla siebie i tylko z siebie. Zarówno duchowe, jak i gospodarcze jego życie wskutek obcowania przezeń z podobnymi sobie jest ustawicznie i ze wszystkich stron wystawione na korzystne lub niekorzystne, szczęśliwe lub nieszczęśliwe wpływy. Gdyby wszyscy ludzie za najwyższy cel uznali jakieś dobro niezależne od wszelkich warunków zewnętrznych, wolne od wszelkiej zbiorowej pracy, od wszelkich jakkolwiek bądź układających się stosunków wzajemnych, wówczas przestałaby także istnieć możliwość osiągnięcia kiedykolwiek tego celu.

Również i ze względów czysto psychologicznych nie można, poszukując ogólnego najwyższego celu, ograniczać się do siebie samego, ponieważ każdy z mocnem przekonaniem stawiany sobie cel, którego prawa wywodzą się z ogólnej natury człowieka i który wobec tego winien być ogólnie albo nawet bezwzględnie ważny, musi

niezależnie od naszej woli spełniać ten postulat, ażeby posiadał ogólne i bezwzględne uzasadnienie, ażeby był powszechnym lub bezwzględnym przedmiotem woli. Powszechna i trwała wola, ażeby każdy żył sam z siebie i sam dla siebie, nie da się pomyśleć, albowiem doświadczenie zbyt prędko zaprzeczyłoby jej celowości. Powszechna wola skierowana być może tylko na jakiś porządek zbiorowego życia, a więc na takie dobro, które urzeczywistnione być może tylko we wspólnocie społeczności ludzkiej, dopuszczającej wielostronność swych celów.

Jak się przedstawia ów zbiorowy porządek pewnej społeczności ludzkiej, to zależy całkowicie od stanu kultury pewnego społeczeństwa. Wychodząc z hipotetycznego założenia, że istnieją doskonali ludzie, możnaby sobie przedstawić porządek oparty całkowicie na sumieniu społecznym, które w takim razie byłoby sumieniem absolutnem. Wszystkie możliwe do pomyślenia wartości i cele układałyby się w niem w niezaprzeczalnie doskonały system nadrzędności i podrzędności. Na takim systemie opierałby się zarazem porządek społeczny. Byłoby to królestwo Boże na ziemi. W rzeczywistości jednak będzie to zawsze porządek oparty na prawie pisanem, którego pilnuje suwerenna władza karania, przysługująca społeczności zorganizowanej w państwo.

Jeśli jednak wspólne społeczne dobro ma być najwyższym celem, to muszą mieścić się w niem nieodzownie wszystkie niższe cele. Te niższe cele wyznacza nasza zmysłowo-duchowa natura. Natura ta wskazuje dziedziny, w których szukać możemy zaspokojenia naszych pragnień i znajdować to zaspokojenie.

Dziedziny te stanowi troska o fizyczne zdrowie oraz potrzebne do tego opanowanie i wyzyskanie sił przyrody, łączenie się płci, fizyczna i duchowa opieka nad potomstwem, zaspokajanie popędów towarzyskich, zaspokajanie

pociągu do wiedzy, przejawy estetycznej i artystycznej naszej natury, potrzeba religijnego uniesienia, swoboda kształtowania moralnej woli i t. d. Wszystkie te popędy i potrzeby istnieją w naturze ludzkiej, a z ich zaspokojenia rodzą się przeżycia, które odczuwamy jako posiadające powszechnie i bezwarunkowo uznawaną wartość. Z tych wartości wynika wiele powszechnie uznanych celów i ich systemów, do których dąży się w gospodarstwie, w handlu, w wychowaniu młodzieży, w życiu rodzinnem, w nauce, sztuce i religji. Wszystkie te cele muszą tkwić w najwyższym celu, w najwyższym dobrze. Ustrój prawny społeczności ludzkiej musi zawierać w sobie możliwość osiągnięcia systemów tych celów.

Równocześnie z żądania, że to właśnie najwyższe dobro musi być celem powszechnie uznany, wynika siłą rzeczy, iż każda jednostka musi też znajdować w pracy dla powszechnego celu własne zadowolenie, i musi być posłuszna tym ogólnym zasadom, które według jej przewidywań prowadzą do zrealizowania powszechnego celu. Zorganizowany stan społeczności ludzkiej, który stawiamy jako najwyższy cel, musi, naturalnie, posiadać także środki do zaspokojenia różnych indywidualnych potrzeb, musi każdej jednostce dawać możność osiągnięcia zadowolenia stosownie do jej natury, a przynajmniej etycznie rozwiniętej natury. Każdy indywidualizowany cel o tyle tylko jest usprawiedliwiony, o ile może być przedmiotem woli jako część powszechnego celu. Zadowolenie bowiem w równej mierze osiągalne dla wszystkich polega ostatecznie na przeświadczeniu, że samemu pracuje się dla jakiegoś celu ogólnoludzkiego i ogólnoswiatowego, wybiegającego poza granice indywidualnej świadomości. W tem zaś tkwi poczucie własnej wartości, jako rzecznika wyższej idei, jako narzędzia woli Bożej. Tutaj etyka styka się z metafizyką.

W ten sposób dochodzimy sami przez się do zorgani-

zowanej przez autonomiczny system prawny społeczności, która właśnie przybiera postać państwa kultury i prawa. Jeśli system prawny odpowiada wymienionym przed chwilą warunkom, to jest on najwyższem zewnętrznem dobrem moralnem, a wszystkie inne zespoły, jak rodzina, związki zawodowe, organizacje religijne i t. p., o ile tylko są zespołami moralnemi, muszą z konieczności w niem się mieścić wraz ze swoim porządkiem prawnym. W przeciwnym bowiem razie w celu powszechnym nie zawierałyby się wartościowe cele jednostki, dla osiągnięcia których łączy się ona zawsze najpierw w związki podporządkowane.

Oczywiście, chodzi tu o idealny obraz państwa, nie utopijny jednak bynajmniej, ale o naukowy ideał, mający źródło w naszej psychicznej naturze. Zapewne, osiągnięcie go jest niemożliwe wskutek ułomności natury ludzkiej, wszakże możemy się do niego zbliżyć, jeśli uda nam się organizację wychowania państwowego skierować ku takiemu celowi. W przedsięwzięciu tem powinno nas umacniać przeświadczenie, że jednak w pochodzie ludzkiej kultury organizacja państwa istotnie dąży do tworzenia społeczeństwa prawnego i kulturalnego, choć niezawsze zmierza ku temu w najprostszym kierunku, nie we wszystkich także państwach i nie bez różnych odskoków i cofań się, na które taki wytwór siły, jak państwo, zawsze przecież będzie narażony.

Sprzeciw, podnoszony nieustannie przeciwko moim postulatom co do ostatecznego celu wychowania, wynika zatem z pewnego nieporozumienia, bo pomimo częstych i gruntownych moich wyjaśnień na temat pojęcia państwa i wychowania państwowego, dotychczas nie rozumie się wychowania jako urzeczywistniania etycznej idei najwyższego dobra zewnętrznego w dobrze zrozumianej służbie dla kaźdoczesnego państwa, lecz zawsze tylko jako przysposabianie do ślepego służenia pewnemu

stałemu ustrojowi państwowemu. Gdy tylko zjawi się szczerą chęć zrozumienia tej zasadniczej różnicy, zniknie również nieporozumienie.

Wtedy także rozwieje się inne nieporozumienie, jakiemu ulegają ci, którzy dopatrują się celu wszelkiego wychowania w urabianiu autonomicznej osobowości, lub — jak się wyraża Hugo Gaudig — w samostanowieniu „idealności własnego ja“. Kto wprowadza samostanowienie jako proces wychowawczy, ten winien jasno określić cel tego samostanowienia. Zawsze bywali pedagogowie, dla których moralne samostanowienie było ostatecznym celem wychowania. Uczyli oni, że najlepszym wychowaniem jest takie, które czyni osobę samego wychowawcy coraz bardziej zbyteczną, że zatem w miarę jak wychowanek czyni moralne postępy w swoim ustroju duchowym, winien stopniowo ustępować heteronomiczny wpływ wychowawczy. Ale czysto formalistyczne określenie samostanowienia nie podaje jeszcze uchwytneho celu.

Gaudig dopatruje się uchwytneho celu w „idealności własnego ja“, lecz i w tem brak treści, z czego też autor zdaje sobie sprawę. Usiłuje on w czasopiśmie „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ (rocz. 1912, zesz. 1 i 10) treść tę ustalić. Co on tam jednak przedstawia, jest po prostu „doskonałym człowiekiem“, a nie „specyficzną“ i „zawsze jeszcze niedoskonałą“, odrębną i osobliwą moralną osobowością. Skoro jednak jako cel wychowania podaje się urobienie osobowości, słusznie określane jako „idealność własnego ja“, to powinno się dobrze wiedzieć, że owo „idealne ja“, pojmowane w znaczeniu wszechstronnie doskonałego człowieka, nie może być wcale powszechnym celem. Tyle mamy „idealnych ja“, ilu jest ludzi. Tworzenie się idealności poczyną się z chwilą, gdy w każdej jednostce budzą się do życia bezwzględnie uznawane wartości, i trwa aż do całkowitego uporządkowania się w niej tych wartości; od własnego zaś już podłoża jed-

nostki zależy, jakie w niej się obudzą wartości i w jaki subiektywny porządek się ułożą. Gdy jednostka w drodze samopoznania stwierdzi w sobie możliwość subiektywnego układu wartości z jakąś bezwzględnie uznawaną wartością na czele, wówczas będzie bezwzględnie zdążać do prawdziwego wyzwolenia siebie przez doskonalenie tego indywidualnego układu wartości; wtedy, innemi słowy, jej własna moralna osobowość stanie się dla niej najwyższym dobrem wewnętrznym.

Dobra te, wyłaniające się zatem w moralnych osobowościach, można ułożyć w szereg wstępujący według wartości, które one reprezentują, na naczelnem miejscu pomieszczając owo dobro, które wyraża się w postaci konkretnej osobowości, poszukującej własnego doskonalenia i odnajdującej zadanie własnego życia w poświęceniu się dla celu powszechnego, jakim jest najwyższe dobro moralnej społeczności. Własne cele jednostki mieszczą się także w celu powszechnym, uznanym powyżej za cel najwyższy, a właśnie jedną z istotnych cech najwyższego dobra zewnętrznego jest możliwość osiągania samodzielnego t. zw. „idealności własnego ja“ — przynajmniej o ile ta idealność jednostki może istnieć obok idealności wszystkich innych jednostek. Z tych rozważań wynika zarazem jasno brak uzasadnienia podziału pedagogiki na indywidualną i społeczną. Dobrze pojęte cele jednostki mieszczą się w powszechnym celu społeczności, o ile ta społeczność może być uznana za najwyższe dobro. Niema moralnego zespołu, jeśli większość jego obywatelei nie stanowi moralnych osobowości, ale nie wytworzy się również większa ilość moralnych osobowości, jeśli ustrój zespołu i zarazem jego cel powszechny nie spoczywa na moralnej podstawie.

Wychodzę więc z założenia, że moralny zespół jest dla człowieka również najwyższym zewnętrznym dobrem moralnym, jak indywidualna osobowość, jako swoiście skon-

struowane podłoże bezwzględnie uznawanych wartości, jest najwyższem a nawet absolutnem wewnętrznem dobrem moralnem. Przyjmuje jeszcze drugie założenie, że każdoczesne państwo tem szybciej się zbliża do idealnego zespołu moralnego, im bardziej wychowanie publiczne przyczynia się do rozpowszechnienia poglądu, iż najwyższe wewnętrzne i najwyższe zewnętrzne dobro moralne pozostają we wzajemnej zależności, oraz im bardziej, dzięki zrozumieniu tego, wszystkie poczynania wychowawcze podejmowane są w myśl etycznego pojęcia państwa. Z takich dwóch założeń wychodząc, może pewne państwo z własnego celu i własnych zadań wysnuć także cele i zadania szkolnictwa publicznego.

Cel państwa jest wszakże podwójny: po pierwsze, egoistyczny, mianowicie troska o wewnętrzne i zewnętrzne bezpieczeństwo oraz o cielesny i duchowy dobrobyt jego obywateli, powtóre zaś, altruistyczny, który polega na stopniowem zbliżaniu społeczeństwa do ideału humanitaryzmu przez rozwijanie go w moralny zespół i zużytkowywanie jego sił we współdziałaniu państw kultury i prawa. Zwycięzcy w wojnie światowej, pomimo wszelakich z ich strony zapewnień, śnać nie przejęli się myślą, że państwa kultury (w najbardziej własnym interesie) powinny służyć i temu drugiemu zadaniu. Ich „postanowienia pokojowe“ spiętrzyły ogromne przeszkody na drodze stopniowego wprowadzenia ideału humanitaryzmu do ludzkiego społeczeństwa. Oby przyszłe dzieje nie dostarczyły strasznego dowodu, że żadnemu wielkiemu państwu nie wolno bezkarnie postępować wbrew temu drugiemu postulatowi!

Inna to, naturalnie, kwestja, czy k a ż d e, nawet słabe i bezsilne państwo obowiązane jest w interesie humanitaryzmu ujmować się zawsze za gnębnionymi państwami. W tej sprawie wypowiedziałem się dokładniej w pracy pod tytułem „Wychowanie państwowe młodzieży nie-

mieckiej“.² Bądź co bądź historyczne przykłady stanowią tu przestrogę. Ale co innego jest gwałcić rozmyślnie normy i prawa humanitaryzmu, a co innego przyjmować milczeniem ich gwałcenie ze względu na byt własnych rodaków w państwie. Jest to jeden z punktów, w którym moralności indywidualnej nie można poprostu przenosić do moralności państwowej.

Otóż gdy powiadam, że celem publicznej szkoły początkowej (włączając do tego, rzecz prosta, także szkoły doksztalcające zawodowo) jest dopomaganie do takiego wychowania młodego pokolenia, by ono — czyto przez samo nawyknienie, czy też przez nawyknienie i zrozumienie rzeczy odpowiednio do swego uzdolnienia — owemu podwójnemu zadaniu służyło, to wcale nie wysuwam celu utylitarnego, jak twierdzą turyngscy zwolennicy Herbart'a, lecz cel w najwyższej mierze etyczny.

Jeśli dalej nazywam użytecznym obywatelem człowieka, który służy pewnemu państwu, jedynie mając wciąż na względzie wzmiankowane dwojakie jego zadanie, to mogę cel publicznej szkoły państwowej, a tem samem wogóle cel wychowania, jak najkrócej określić jako przysposabianie użytecznych obywateli. Z tego celu wynikają zadania szkoły, z zadań zaś pewne konkretne wytyczne, lub normy organizacyjne dla szkoły wogóle, a tem samem również dla szkoły, nazywanej przez nas „szkołą pracy“. Dalsze wszelako normy i metody, służące szkole do spełniania poszczególnych zadań w całości lub częściowo, zależą od zewnętrznych i wewnętrznych stosunków, w jakich się odbywa fizyczny i duchowy rozwój wychowanka. Całość tych celów, zadań, dróg i metod składa się na pojęcie szkoły nowoczesnego państwa, którą ja określam mianem „szkoły pracy“. Śledząc zadania i urządzenia, które wywodzą się z wyzna-

² *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend.*

czonego przeze mnie publicznej obowiązkowej szkole (elementarnej i doksztalcającej) n a j w y ż s z e g o celu, spostrzegamy zarazem, że z tego najwyższego celu wysnuć można wszystkie inne uzasadnione zamysły i cele wychowawcze, że zatem jest on równocześnie c a ł k o w i t y m celem wychowania publicznego.

Przedewszystkiem jasną jest rzeczą, że nikt według naszego zapatrywania nie może być użytecznym obywatelem państwa, kto w tym organizmie nie wykonywa jakiejś funkcji, a więc nie pełni jakiejś pracy, któraby wprost lub pośrednio nie służyła celom organizacji państwowej. Kto, będąc w pełni zdrowia fizycznego i duchowego, korzysta z dobrodziejstw porządku państwowego, a sam w miarę swych sił nie bierze nawet skromnego udziału w pracy zbiorowej na jakiegokolwiek placówce tego niewątpliwie nader skomplikowanego związku, ten nie tylko nie jest użytecznym obywatelem, lecz zgóry już postępuje niemoralnie. Kto odziedziczonego mienia do tego tylko używa, by sobie życie udogodnić, ten nie może rościć prawa do miana użytecznego obywatela, gdyż oprócz przymusowych i wszystkich obowiązujących podatków nie wnosi nic do zasobów pracy zbiorowej wzajemian za wygody życia, które jej zawdzięcza. A przeciwnie, nawet praca zmiatacza ulic może zyskać wartość moralną, gdy będzie wykonywana w przeświadczeniu, że jest potrzebna dla ogółu.

A zatem, p i e r w s z e m wymaganiem stawianem jednostce w państwie jest, by miała chęć i zdolność do wykonywania w tym państwie jakiejś funkcji, czyli — jak można się wyrazić — była czynna w jakimkolwiek zawodzie, i w ten sposób bezpośrednio lub pośrednio przyczyniała się do spełniania celów państwowych. Stąd wynika najpierwotniejsze zadanie szkoły publicznej, a mianowicie dopomaganie każdemu wychowankowi do uzyskania jakiejś pracy w zbiorowym organizmie, czyli —

jak mówimy — zawodu, oraz do możliwie dobrego wykonywania go. Nie jest to jeszcze zadanie moralne, ale jako zasadniczy warunek umożliwia ono szkole publicznej wogóle podjęcie zadań moralnych.

Drugie zadanie, które staje przed szkołą, polega na przyzwyczajaniu jednostki do traktowania tego zawodu jako funkcji, wykonywanej nietylko w celu zapewnienia sobie warunków utrzymania i samostanowienia moralnego, lecz także w interesie organizacji państwowej, która udzielając opieki prawnej i kulturalnej, pozwala każdemu zajmować się własną pracą i dbać o własne utrzymanie. Od rodzaju zawodu zależy, czy jest rzeczą łatwą, czy trudną lub niemożliwą użyć go równocześnie do bezpośredniego służenia celom ogółu. Istnieje wiele zawodów, które taka właśnie możliwość najwyżej uświęca, ale jest też mnóstwo innych zawodów, w których nie można rozwinąć bezpośredniej pracy dla dobra pospólnego. Wszelako zawsze można już wcześniej budzić w dorastającym pokoleniu przeświadczenie, że każda praca zawodowa może być przez jej wykonawcę pojmowana jako praca niezbędna dla ogółu, a zarazem że przyjęcie każdej roboty płatnej, choćby była nie wiedzieć jak prosta i skromna, zobowiązuje do jak najlepszego jej wykonywania.

Trzecie i najszczytniejsze zadanie wychowawcze szkoły publicznej, które naturalnie wymaga odpowiedniego moralnego i umysłowego uzdolnienia wychowanka, polega na rozwijaniu w nim siły i skłonności ku temu, by przez swoją pracę zawodową, a obok tego pracą nad udoskonaleniem własnej specyficznej wartości osobistej, współdziałał w rozwijaniu państwa, do którego należy, w kierunku przyszłego ideału moralnej społeczności. Dopiero w takim powiązaniu może subiektywna wartość osobowa nabrać znaczenia wartości obiektywnej i tem samem zasługiwać na miano wartości wychowawczej. Al-

bowiem ideał moralny zespołu istnieć może dopiero w harmonijnym związku moralnie wolnych osobowości, które mimo różnorodnych odrębności uzupełniają się nawzajem i podtrzymują.

Tak więc dochodzimy do trzech jasno i wyraźnie wytkniętych zadań każdej szkoły publicznej, a tem samem i szkoły obowiązkowej. Obejmują one zarazem całkowity cel wychowania. Ujmuję je krótko, jako:

- 1) zadanie wykształcenia zawodowego, lub przynajmniej przysposobienia do niego;
- 2) zadanie umoralnienia wykształcenia zawodowego;
- 3) zadanie umoralnienia społeczności, wśród której praca zawodowa ma być wykonywana.

Ponieważ nie można myśleć o umoralnieniu społeczności bez umoralnienia jej członków, przeto w tych trzech zadaniach zawarte jest siłą rzeczy również moralne wychowanie jednostki.

Pojęciu umoralnienia nadaję przytem jak najogólniejsze znaczenie formalne, które da się połączyć z pojęciem moralności, i rozumiem je jako wolną od sprzeczności jedność duchowego życia jednostki, która rozwija się pod wpływem powszechnych, kulturalnych dóbr społeczności.

Trzy te zadania są zarazem nierozzerwalnie ze sobą związane. Żadnego z nich nie można rozwiązać bez uwzględnienia dwu innych. Nie można żądać od szkoły współdziałania w umoralnianiu ogółu, jeśli nie będzie się przysposabiać ucznia do moralnego pojmowania zawodu, i nie można dać uczniowi moralnego pojęcia o zawodzie, jeśli się go do tego zawodu możliwie gruntownie nie przygotowuje.

Ale i odwrotnie, szkoła nie zdoła nikogo we właściwy sposób przygotować do jego zawodu, jeśli sama nie będzie się uważała za środek wiodący do ogólnego celu, jakim jest wzniesienie pewnego państwa do idealnego stanu pań-

stwa kultury i prawa. Gdy szkoła uważać się będzie za narzędzie jakiegoś innego celu, gdy np. obierze sobie cel czysto naukowy, artystyczny, religijny, gospodarczy, handlowy lub techniczny, a więc jakiś cel p o s z c z e g ó l n y, który nie dla k a ż d e g o ucznia może być celem n a j w y ż s z y m, to zawsze cierpieć będzie na tem także samo kształcenie zawodowe. W najlepszym razie będzie to szkoła techniczna, szkoła, która uprawia technikę dla samej techniki lub daje mistrzostwo w dziedzinie naukowej, artystycznej, gospodarczej, religijnej, dążąc do coraz bardziej zróżnicowanej specjalizacji. Rozwój naszych uniwersytetów idzie wyraźnie w tym tak groźnym dla kultury ogólnej kierunku, który ostatecznie zmierza do tego, że większość uczniów wykształci się na ciasnych specjalistów, znających i opanowujących w zakresie swego zawodu jeden tylko wycinek lub zaledwie jego część, a nie mających pojęcia o dwoistej całości swego powołania. W takich szkołach odbywa się ten sam proces, który już dokonał się w przemyśle z ogromną szkodą dla całości naszej kultury, a mianowicie w nieskończoność idący proces podziału pracy.

Jeżeli ów proces atomizowania pracy należy do samej istoty rozwoju kultury, to mamy do czynienia z nowym przejawem „tragedji kultury“, której dwa inne znamiona tak dobitnie w swem studjum przedstawił Georg Simmel. Otóż nie ulega wątpliwości, że zawody różnicowały się w miarę kulturalnego postępu obdarzonej rozumem ludzkości zupełnie tak samo, jak z postępem rozwoju innych, pozbawionych intelektu organizmów, komórki ich przystosowywały się do specjalnych funkcji. O ile wiem jednak, to każda komórka, przynależna do jakiegoś państwa komórek, choćby jak najwyżej rozwiniętego, jest bezporównania lepiej przystosowana i bogaciej wyposażona w funkcje zawodowe, służące dla dobra całości, niż niezliczone mnóstwo umysłowych i fi-

zycznych pracowników państwa ludzkiego. Czyżby rozum ludzi, w odniesieniu do rozwoju ludzkiego państwa rozumu, był słabszy od instynktu komórek, współdziałających w rozwoju organicznego państwa komórek?

II. Wykształcenie zawodowe jako pierwsze zadanie

Pierwszem i naczelnem zadaniem szkoły publicznej (początkowej, doksztalcającej i średniej) jest zatem kształcenie zawodowe lub bodaj przygotowywanie do zawodu. Na pierwszy rzut oka zdaje się to być zupełnie niezgodne z obecnym pojmowaniem zadań szkoły ogólnokształcącej. A przecież nie kto inny jak sam Pestalozzi był do głębi przeniknięty tem zapatrywaniem, mimo że i jemu — równie jak i mnie — jako ostateczny cel przyświecało ogólne wykształcenie człowieka. Niezmordowanie podkreślał Pestalozzi to pierwsze i naczelne zadanie. „Książkowemu życiu“ szkoły przeciwstawiał chętnie „życie zawodowe“. „Gdy dziecko wieśniacze codziennie z ojcem wyrusza w pole i w miarę możliwości bierze udział w jego zwyczajnej pracy, oraz gdy w domu i na podwórzu, w pracy i w zabawie, robi wspólnie z towarzyszami to, co i oni zwykle robią, wówczas w ten sposób odbiera właśnie wykształcenie potrzebne nato, aby w domu i na obejściu, w lesie i na roli wyrobić się na najbieglejszego, najrozsądniejszego, najużyteczniejszego i najpilniejszego chłopca wiejskiego“ (wyd. Seyffartha, IX, 236).

„Zawsze dość wcześnie dochodzimy do wielo wiedzy, gdy uczymy się tak, aby dobrze wiedzieć, a nie nauczymy się tak, aby dobrze wiedzieć, gdy nie zaczniemy dochodzić do tego w najbliższem otoczeniu, wśród swoich i przy robocie“ (wyd. Seyffartha, IV, 90). „Czyste poczucie prawdy urabia się w szczupłym kółku, a czysta mądrość ludzka opiera się na twardym gruncie znajo-

mości najbliższych stosunków i na wyrobionej umiejętności traktowania najbliższych sobie spraw“ (wyd. Seyffartha, III, 314). Ba, nawet, jako nieodrodny syn swej epoki, nie wyzwolił się Pestalozzi od myśli, że zawód wychowanka utożsamia się ze stanem, w jakim się on urodził. Liczne ustępy jego „Pieśni łabędziej“, w której zebrał doświadczenia i poglądy pedagogiczne swego życia, przenika takie właśnie pojmowanie pierwszego zadania szkoły ludowej. Przy daleko prostszych stosunkach ówczesnych żadna myśl nie mogła też być tak bliska Pestalozziemiu, jak ta, żeby organizację wewnętrzną szkoły ludowej przystosować do celów tego stanu, z którego wychowankowie pochodzili i w którym z natury rzeczy nadal wzrastali.

W ciągu ostatniego stulecia stosunki te uległy zmianie. Nietylko zniknęły stany, jako ustalone warstwy organizacji państwowej, ale także warunki pracy, zmienione dzięki przemysłowi, uniemożliwiają wogóle oparcie organizacji elementarnej szkoły początkowej na zasadach zawodowości; musi ona dbać o wykształcenie człowieka. Mimo to i dziś przypada szkole elementarnej zadanie przygotowywania wychowanka do jego przyszłego zawodu. Ogromna większość obywateli państwa wykonuje czysto fizyczne zawody i fakt ten pozostanie zawsze prawdziwym, gdyż każdemu zespołowi ludzkiemu potrzeba nierównie więcej fizycznych, niż umysłowych pracowników. Skłonności i uzdolnienia ludzkie nie przejawiają się też bynajmniej najpierw w dziedzinie pracy czysto umysłowej, lecz na polu pracy ręcznej, z której w miarę rozwoju kultury wytworzyła się dopiero wogóle praca umysłowa. Nietylko prawdziwa sztuka, ale także rzetelna wiedza ma swoje źródło w rzemiośle. Szkoła publiczna, mająca przygotowywać zarówno do umysłowych jak i do rękodzielniczych zawodów, jest zatem źle zorganizowana, gdy nie posiada żadnych urządzeń, służących

do rozwijania praktycznych skłonności i uzdolnień wychowanka. Organizacja jej jest tem gorsza z tego względu, że w całym rozwoju dziecka rozwój fizyczny wyprzedza rozwój duchowy, że zwłaszcza w okresie od 3 do 14 roku życia dziecka instynkty i popędy do zajęć ręcznych stanowiączo przeważają. Dla szkół, których zadanie polega wyłącznie na przygotowywaniu do zawodów czysto umysłowych, a tak się rzecz ma z pewną dawną grupą szkół średnich, dla ludzi, u których pociąg do zajęć ręcznych wygaś w zasadzie po wypełnieniu swojej roli dla normalnego rozwoju członków i zmysłów, i którzy pozostają później niemal wyłącznie w mocy popędów umysłowych — dla tych nie widzę żadnej potrzeby tworzenia jakichś urządzeń wychowawczych, mających na celu zajęcia ręczne (wyjawszy jedynie ćwiczenia cielesne, niezbędne dla zdrowego trybu życia). A że istnieją tego rodzaju ludzie jak też zawody, do których oni sami siłą rzeczy się skłaniają, przeto mogą sobie też wyobrazić dobrze zorganizowane „szkoły pracy“, w których z żadnym działem nauki nie łączy się praca r e c z n a w jakiegokolwiek postaci, czyto wykonywana w specjalnych warsztatach, czy też niezależnie od nich.

Dla wszystkich innych jednak wychowanków szkoły, którym brak takich urządzeń, są szkołami źle zorganizowanymi. Zwłaszcza każda szkoła początkowa posiadać powinna, w myśl przytoczonych rozważań, jakieś miejsca przeznaczone na wykonywanie pracy ręcznej, warsztaty, ogrody, kuchnie szkolne, laboratorja i szwalnie, aby w nich systematycznie rozwijać skłonności do zajęć ręcznych i przyzwyczajać wychowanka do coraz bardziej starannego, uczciwego, sumiennego i przemyślanego wykonywania czynności składowych pracy ręcznej. W takich tylko warunkach zyska wychowanek główną podstawę swego przyszłego, a przez szkołę doksztalającą bezpośrednio kontynuowanego, wykształcenia zawodowego

w postaci wczesnego nawyku do rozważnej, wzorowej, solidnej i rzetelnej, — słowem — rzeczowej pracy ręcznej. Inaczej mówiąc (że posłużę się znanem hasłem), w dobrze zorganizowanej publicznej szkole początkowej musi istnieć także nauka pracy ręcznej, jako odrębny dla siebie przedmiot nauczania. Ta nauka pracy ręcznej jako oddzielny przedmiot nie będzie wcale „profanacją“, lecz największym błogosławieństwem szkoły. W Bawarii od 100 lat zgórą, w Monachjum zaś niemal od 50 lat, wprowadzono w wielu oddziałach żeńskich jako oddzielny przedmiot naukę pracy ręcznej w wymiarze nie mniejszym niż średnio 3 godz. tygodniowo, a nikomu jeszcze dotychczas nie przyszło do głowy uważać tego przedmiotu, który idzie spokojnie własnymi torami, za ułóżenie dla początkowej szkoły żeńskiej i skreślenie go z jej planu naukowego. Być może, że ktoś zarzuci: No tak, dzianie, szycie, sporządzanie i naprawianie bielizny jest zajęciem bodaj wszystkich dziewcząt. Ale nie wszyscy przecież chłopcy obierają sobie ten sam zawód ręczny. To prawda. Lecz wnioskować stąd, że dlatego wogóle nie należy włączać systematycznej nauki pracy ręcznej do wewnętrznej organizacji szkoły, byłoby niemal tem samym, co mniemać, że najlepiej odmówić ludziom wszelkiego pożywienia, ponieważ nie wszyscy znoszą jednakowe pokarmy.

Jeszcze przed stu laty, kiedy duch Pestalozzi'ego ożywił niemieckie władze szkolne, należało do rzeczy oczywistych żądanie szkół pracy i nauki pracy ręcznej nie tylko dla wszystkich dziewcząt, lecz także dla wszystkich chłopców. I chociaż w okresie zamieszek napoleońskich i panoszącej się później reakcji te rozporządzenia szkolne nie weszły w życie, to jednak dają one bądź co bądź świadectwo większego niż dzisiaj zrozumienia tej doniosłej sprawy i najszczerzej woli. Pięknym na to przykładem jest najwyższe zarządzenie generalnej dyrekcji

szkolnej Palatynatu bawarskiego, wydane w r. 1803 do wszystkich lokalnych komisyj szkolnych w Bawarii. Brzmi ono: „Każdemu człowiekowi w mniejszym lub większym stopniu potrzebna jest pewna sprawność techniczna. Dlatego koniecznie trzeba zakładać wszędzie szkoły pracy dla chłopców i dziewcząt, i łączyć je ze zwykłymi szkołami, w których dzieci pobierają naukę. Od obowiązku uczęszczania do takich szkół nie powinni być zwolnieni nawet ci, którzy — jak można przewidywać — nie będą musieli kiedyś pracą ręczną zarabiać na własne wyżywienie. Albowiem bez względu na możliwość przemiany losu, co wielu przyprawia o utratę odziedziczonego majątku, zawsze jest rzeczą dobrą, by każdy nauczył się cenić wartość zdobywania sobie własnymi siłami środków do życia i należycie umiał poważać tego, kto pracowitością i zapobiegliwością umie sobie zapewnić dobrobyt“. Przytem w owych czasach ognisko rodzinne i warsztat ojcowski tak ściśle ze sobą były zjednoczone, że młodzież nie mogła wyrosnąć, jak to obecnie prawie zawsze w naszych wielkich miastach bywa, nie przeszedłszy uprzednio domowej szkoły pracy, nie wejrzawszy choćby najpobieżniej w ręczną pracę ojca i nie zaznawszy uroku jej błogosławieństwa.

Jeszcze głębiej sięga w owych czasach kierownik frankfurckiego „Philanthropinum“, J a k ó b M o l i t o r, idący dosłownie śladami myśli Pestalozzi'ego. Można sądzić, że czyta się J o h n a D e w e y'a „Szkoła a społeczeństwo“¹ z roku 1901, gdy w rozprawie Molitora p. t. „Über die bürgerliche Erziehung“ natrafia się na następujące zdania: „Największym błędem naszego współczesnego wychowania jest zaznajamianie dzieci z tem, co jest odległe, a pozostawianie ich w zupełnej nieświadomości tego, co się w pobliżu nich znajduje. Dlatego między

¹ *School and Society*. Przekład polski zob. Biblj. Przekł. Dzieł Pedag., T. 1. (*Przyp. wyd.*).

życiem a naszą szkołą rozciąga się teraz tak ogromna przepaść. Szkoła jest dla dziecka jakimś swoistym i obcym światem, w którym słyszy ono o zgoła odmiennych rzeczach, niż te, które w życiu spostrzega... Żywotna siła dawnego wychowania polegała na tem, że otoczenie stanowiło dlań punkt wyjścia... W wirze ożywionych zajęć, wśród przyborów i narzędzi pracy... wzrasta dziecko rolnika i rzemieślnika. Od maleńkości przygląda się ono i przysłuchuje, a wszystko to, co widzi i słyszy, żywo i mocno oddziaływa na jego umysł. Rola czy warsztat staje się ośrodkiem jego świata i życia, punktem, dokoła którego obracają się wszystkie myśli, do którego nawiązują się wszystkie pojęcia, z którego wychodzą i do którego wkońcu wszystkie znów powracają... Szkoła powinna, jak to zawsze bywa w życiu, we wszystkim wychodzić od praktyki i z niej wyprowadzać teorię... Nie wolno nigdy zapominać o tem, że dziecko powinno od maleńkości zaznajamiać się ze swoim przyszłym stanem, z jego stosunkami i zajęciami, i wobec tego należy z tych spraw czynić dlań żywy ośrodek wszelkich rozważań“.

Muthesius, który w artykule „Szkoła doksztalcająca a szkoła początkowa“² zwrócił niedawno uwagę ogółu na Molitora, jest przekonany, że praca Molitora stała się dla Goethego, gdy zapoznała go z nią Bettina Brentano, twórczym bodźcem do nakreślenia pedagogicznego działu w „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Jest to tem bardziej prawdopodobne, że poglądy Goethego na wychowanie zawsze szły w tymże kierunku, jak to gdzie indziej miałem sposobność wykazać.

Cel przysposabiania do ręcznych zawodów nie polega jednak na wtajemniczaniu w sposoby pracy, w na-

² *Fortbildungsschule und Volksschule*, Pädagog. Blätter.

rzędzia, maszyny i materiały z zakresu jakiegoś określonego zawodu, równie jak cel przygotowywania do zawodu umysłowego nie polega na dostarczeniu wiedzy z dziedziny przyszłego zawodu. I w jednym i w drugim wypadku celem nauki przygotowawczej jest urobienie narzędzi, potrzebnych do doskonalenia się w zawodzie — wdrożenie do rzetelnych metod pracy, do coraz większej staranności, gruntowności i ostrożności, — oraz rozbudzenie prawdziwej radości pracy. Kto nabył te zalety przy jakimkolwiek zajęciu systematycznym (np. robotach z drzewa), ten posiada je i stosować je będzie przy każdej pracy ręcznej, którą mu przysłyż zawód nasunie; podobnie jak nie wyzbywa się zdolności logicznego myślenia, sumienności i umiłowania prawdy, kto nabył te cechy, ucząc się języka łacińskiego lub matematyki, choćby później nie miał być filologiem, matematykiem lub przyrodnikiem, lecz miał zostać prawnikiem, historykiem lub filozofem. Zalety nabyte w jednej dziedzinie pracy ręcznej przenoszą się nawet znacznie pewniej na zajęcia ręczne w innych dziedzinach, niż zalety nabyte w pracy umysłowej, tu bowiem przesady, stronniczość, więzy religijne i t. p. często przeszkadzają również bezwzględnemu ujawnianiu się w jakiejś dziedzinie miłości prawdy i logicznego myślenia, mimo że działają one w pewnej innej dziedzinie.

Z pierwszego zatem zadania szkoły publicznej, polegającego na przygotowywaniu uczniów do kształcenia w zawodzie, wynika nieodzowny dla organizacji szkoły początkowej postulat fachowego, systematycznie rozwijanego nauczania pracy ręcznej. Postulat to tem bardziej nieodzowny, że wobec braku weześnie rozwijających się uzdolnień intelektualnych także duchowy rozwój ogółu należy niewątpliwie oprzeć o wychowawczą podstawę pracy ręcznej. Ale zawody ręczne, a przede wszystkim te, do których przygotowuje się przez naukę, wymagają też, wskutek

splotu ich własnych interesów z interesami państwowymi, opanowania prymitywnych narzędzi kultury, jak czytanie, pisanie, rachowanie, rysowanie, a więc tego, co w przybliżeniu, choć niezupełnie trafnie, możemy objąć terminem „sprawności umysłowe“. Wymagają one również posiadania zdrowia fizycznego, pewnej znajomości praw przyrody i przepisów higienicznego życia, i dlatego ćwiczenia cielesne i przyrodoznawstwo muszą wejść, jako nieodzowne składniki, do programu naukowego szkoły początkowej. Są to postulaty, nad którymi tutaj nie trzeba się dłużej rozwodzić. Natomiast trzeba podkreślić:

Im ściślej da się zespolić w nauczaniu rozwój sprawności umysłowych z rozwojem sprawności ręcznych, tem korzystniejsza będzie organizacja szkoły początkowej, tem swobodniej i pewniej będą się także rozwijały zdolności umysłowe.

Gdyby zawczasu można było wiedzieć, do jakiego zawodu każde dziecko okaże zamiłowanie i uzdolnienie, gdyby tak wiele dzieci nie było zależnych w wyborze zawodu od przypadku lub pochodzenia, gdyby u ogromnej liczby dzieci — bądź na skutek warunków pracy rodziców, bądź z innych względów — określone zainteresowania do tej czy innej pracy nie rozwijały się naogół tak późno, lub wogóle mogły się rozwinać, to najlepszą organizacją szkoły początkowej byłaby taka, któraby grupowała dzieci według przyszłego ich zawodu i, nie zmieniając się w szkołę zawodową, organizowała jako przygotowanie do przyszłego zawodu część pracy szkolnej, wynikającej z pierwszego zadania. Gdyby oprócz tego w takiej szkole wszystkie objęte nauczaniem przyszłe zawody uczniów pokrywały się z zajęciami zawodowymi ich rodziców, wówczas spełniłby się ideał organizacji i szkoła przestałaby być czemś obcym w życiu dziecka, czemś odłą-

czonem od codziennej pracy w domowym kole, lecz stałaby się państwowym organem kształcenia, nawiązującym do owej codziennej, domowej pracy wychowanka, uszlachetniającym go i oświecającym. W takich warunkach mógłby nauczyciel, jak w „Pieśni łabędziej“ wyraża się Pestalozzi, „tak swoją współpracę wplatać w pracę ojca, jak tkacz wplata swoje kwiaty w całą sztukę tkaniny“. Naogół jednak nie spotyka się dziś żadnego z tych warunków, — wyjąwszy chyba stosunki czysto wiejskie lub gospodarczo prymitywne. Najczęściej, a zwłaszcza w dużych miastach, szkoła początkowa musi wyrzec się tego rodzaju koncentracji. Natomiast szkoła doksztalcająca może w znacznym stopniu dojść do tego ideału organizacji, jak tego dowodzi przykład Monachjum.

Ale chociaż w większości wypadków nie jest obecnie rzeczą możliwą, aby szkoła początkowa splatała swą pracę z praktycznymi zajęciami domu i rodziny, to jednak nie może być zwolniona z obowiązku czynienia, o ile to jest możliwe, zainteresowań praktycznych ośrodkiem szkolnego nauczania; przecież one całkowicie wypełniają życie duchowe ucznia szkoły początkowej, który dopiero staje się człowiekiem. Najznamienitszem więc zadaniem szkoły będzie baczenie i troska nietylko o to, jak możnaby owe praktyczne zainteresowania pogłębiać i wzmacniać na pożytek przyszłego życia zawodowego, lecz także przede wszystkim o to, w jaki sposób możnaby rozwinąć czysto duchową aktywność, towarzyszącą każdej praktycznej robocie, a przez to ułatwić przejście od zainteresowań wyłącznie praktycznych do zainteresowań teoretycznych, o ile tylko dyspozycja jednostki rozwój taki umożliwia. John Dewey w swojej książeczce „Interest and Effort“³ powiada: „Jest to już oklepanem twierdzeniem, że zasadniczą podstawę nauk

³ Boston, Houghton Mifflin Company, 1913, str. 83.

przyrodniczych stanowi stosunek przyczynowy. Ale zainteresowanie się tym stosunkiem powstaje przede wszystkim na tle czysto praktycznym. Zechciejmy osiągnąć jakiś wynik, a cała uwaga zaraz skieruje się na warunki, od jakich ten wynik zależy. Zrazu przeważa zainteresowanie osiągnięciem zamierzonego celu. W miarę jednak jak to zainteresowanie zespala się ze staranniem obmyślanem wysiłkami, zmierzającymi do osiągnięcia tego celu mimo wszelkich trudności i przeszkód, zainteresowanie się celem praktycznym, czyli praktycznym skutkiem, przenosi się z konieczności na środki (czyli właśnie przyczyny), od których skutek zależy. Gdy jakieś rzemiosło, pracę w ogrodzie, gotowanie i t. d. wykonywa się ze zrozumieniem rzeczy (t. j. z ciągłym rozważaniem przyczyny i skutku), rzeczą stosunkowo prostą jest przekształcenie się zainteresowań pierwotnie czysto praktycznych w zainteresowania do czynienia prób, do samego dokonywania odkryć. Gdy ktoś zainteresował się pewnem zagadnieniem jako zagadnieniem, a badaniami i studjami, jako środkami do jego rozwiązania, wówczas zainteresowanie jego stało się już czysto teoretycznem“.

Nasze publiczne szkoły ogólnokształcące w swoich planach naukowych nieznacznie tylko, albo wcale nie zwracają uwagi na tę prawdę elementarną, że rozwój duchowy zawsze i wszędzie postępuje od zainteresowań praktycznych do teoretycznych. Po dziś dzień szkoły te nie zaspokajają zainteresowań praktycznych nawet tam, gdzie ogół uczniów w swoim duchowym rozwoju wykracza tylko wyjątkowo poza zainteresowania praktyczne. Wydaje im się, że już wiele dokonały, jeśli — wprowadzając ucznia w teoretyczne nauczanie, oderwane od zwykłego jego życia — nawiązują do wyobrażeń z życia praktycznego. Na tem właśnie polega największe niedomaganie naszych szkół ogólnokształcących.

III. Pedagogiczne pojęcie pracy

Mniemano, że zadośćuczyni się praktycznym zainteresowaniom dziecka w szkole początkowej, gdy jakiegokolwiek zajęcia ręczne zwiąże się z ogólnem nauczaniem. Hasłem było: nauka pracy jako „zasada“, ale nie jako „osobny przedmiot“; nauka pracy w ławkach izby szkolnej, ale nie w osobnych warsztatach i nie pod kierunkiem biegłych w zawodzie majstrów, jako nauczycieli. Stanowczy nacisk, jak to Teodor Litt w swej znakomitej książeczce „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal“,¹ zaznaczył, położono na „życie wypowiadające się w twórczej czynności“ i tylko na to. Tworzy się „pedagogika swobodnego rozwoju“, która wcale nie dostrzegła, że duch może wzrastać tylko dzięki krytyce swego własnego działania i wznoszeniu się ponad siebie, jakiego realny sens przedmiotu od twórcy bezwarunkowo wymaga. To znaczy, że tylko wtedy można oczekiwać wzrostu ducha, gdy wychowanek dobrowolnie podda się „rygorowi przedmiotowości“.

Co to jest ten rygor przedmiotowości? Powodowany troską o niebezpieczne manowce, grożące urzeczywistnieniu idei szkoły pracy, odpowiedziałem na to pytanie w dwóch rozprawach, a to: „Der pädagogische Begriff der Arbeit“,² i „Die geistige Arbeit als Bildungsverfahren“.³ Najistotniejsze z tych rozważań chcę tu odtworzyć w pewnem nawet rozszerzeniu, do czego daje mi sposobność praca Alojzego Fischera o psychologicznem pojęciu pracy.

Przedewszystkiem zwróćmy uwagę na rzecz następującą. Choćby pracy ręcznej towarzyszyło wielkie zaintere-

¹ 2 wyd. Leipzig, B. G. Teubner, 1927, str. 44—52.

² Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Prag-Annahof, A. Haase, 1923, Nr. 1.

³ Die Erziehung, I. Jg, 1926, str. 417—427.

sowanie, zapał, wysilek, wprawa, to jednak wówczas dopiero może się ona stać pracą w znaczeniu pedagogicznym, gdy jest wynikiem uprzedniej pracy duchowej, przyczem już w tym okresie przygotowawczym dobiega do pewnego zakończenia, poczem w ciągu dalszego wykonywania ciągle odnowa jakgdyby się zaczyna i pobudza do nowych procesów myślenia. Praca czysto mechaniczna, wykonywana bez udziału duchowego życia, nie może być pracą w znaczeniu pedagogicznym. Także owych zajęć zabawowych, które zadowalają się jakimkolwiek wynikiem, ponieważ jako zabawy nie stawiają wcale rzeczowych wymagań, nie można utożsamiać z pracą w sensie pedagogicznym. O ile są one tylko dziecinnymi zabawami, mają pełne prawo obywatelstwa w duchowym rozwoju dzieci. Ale szkoła powinna przecież przetwarzać w dziecku postawę zabawy w postawę pracy. Na to trzeba, ażeby czynność dziecka wypływała z jakiegoś planu przez nie samo obmyślonego i służącego do urzeczywistnienia pewnego celu, oraz wytworzenia (objektywizacji) pewnej rzeczy, która jest wiernem odbiciem powziętego planu. W ten sposób każdą pracę ręczną, mającą posiadać wartość pedagogiczną, a jeszcze lepiej powiedziawszy, wartość kształcącą, poprzedza pewien określony akt duchowy, nazwany przez Hansa Freyera w jego teorii obiektywnego ducha pierwszym krokiem obiektywizacji. Na najniższym stopniu przetwarzania zabawy w pracę może on się składać z niewielu tylko rozważań; im bardziej atoli szkoła zmienia się w szkołę pracy, tem więcej owo pierwsze stadium obiektywizacji wykaże szczebli procesu myślenia, o jakim mówię w książce „Theorie der Bildung“.⁴

W rozprawie „Psychologie der Arbeit“⁵ zwrócił nie-

⁴ 2. wyd., Leipzig, B. G. Teubner, 1928.

⁵ Arbeitsschule, Leipzig, Quelle und Meyer, 39. Jg., 1925, H. 1, 2, 3.

dawno Alojzy Fischer uwagę na ten sam zasadniczy postulat, żądając, aby stadja „uświadomienia problemu“ (zagadnienia) i „stworzenia planu pracy“ poprzedzały stadja wykonania i dalej samokrytyki w stosunku do własnej pracy. Później jeszcze będziemy zajmowali się tą rozprawą. W pracy czysto duchowej dwa główne szczeble pierwszego i drugiego stadjum obiektywizacji nie dadzą się tak ostro rozgraniczyć, gdyż proces tworzenia dość często ponownie wraca do planu tworzenia, obala go lub uzupełnia, znowu zarzuca, na nowo układa i t. d.

Ażeby ująć istotę pracy pedagogicznie skutecznej, zanalizujemy dokładniej rozwiązania trzech zadań, moralnego, technicznego i naukowego. Najpierw wybieram przykład pracy, która poprzedza działanie o charakterze społecznym.

Jest późna noc. Nagle budzi mnie sygnał pożarowy w wiosce. Gore. Budzi się we mnie skłonność do niesienia pomocy. Chcę wstać. Ale zatrzymuje mnie refleksja, że na dworze jest dżdżysta, przejmująca chłodem pogoda, a ja przecież jestem silnie przeziębiony. Popęd samozachowawczy, wrodzony każdemu człowiekowi, zaczyna działać. Walczą teraz ze sobą we mnie obie skłonności — skłonność do niesienia pomocy w potrzebie i skłonność do chronienia siebie. Każda z nich stwarza różne kręgi wyobrażeń i nowe skłonności. Beładne wyobrażenia mkną błyskawicznie. Z jednej strony współczucie dla sąsiadów, z drugiej zaś troska o własne zdrowie, o swoje życie, o rodzinę, wibrują w całym organizmie, nasuwając wszystkie możliwe obrazy, zabarwione mnóstwem uczuć i skłonności, które jużto jedną, jużto drugą ze sprzecznych z sobą pobudek wzmacniają lub osłabiają. Gdy hałas pożaru trwa dalej, przez moją świadomość nieustannie przewala się wartkim prądem kłęb myśli i uczuć. Ja sam zaś leżę bez ruchu w łóżku. Oczywiście, to nie wyobrażenia są we mnie w ru-

chu, lecz krew, naczynia krwionośne, serce, którego czynność wskutek podnieć wychodzących z mózgu to wzmacnia się, to słabnie i każe żywiej „funkcjonować” komórkom nerwowym i drogom kojarzeniowym. Ostatecznie zwycięża jedna ze skłonności zależnie od tego, czy silniej osadzi się w świadomości myśl o mojej chorobie, czy myśl o nieszczęściu sąsiedzkim. Ze zwycięstwa tego przedstawienia wynika odpowiednia konsekwencja ruchowa. Wyskakuję z łóżka, lub leżę nadal bez ruchu, jak podczas całej uprzedniej walki pobudek.

Widzimy wyraźnie pewien przebieg pracy. Dwie „jaźnie”, że tak powiem — egocentryczna i heterocentryczna — ścierają się z sobą. Jedna jest dla drugiej hamulcem lub przeszkodą i jedna z nich musi ulec drugiej, podobnie jak się to dzieje w każdej pracy cielesnej. Jak nużące, jak wyczerpujące mogą być tego rodzaju zapasy dwu „jaźni”, wie każdy, kto już znajdował się wobec konieczności powzięcia ważnej decyzji.

Do takiej pracy duchowej nie prowadzą bynajmniej tylko konflikty moralne. Także pobudki natury czysto utylitarnej, np. handlowe rozstrzygnięcia, mogą wywołać podobnie wzmogoną pracę ducha. Gdy jeden z motywów zwycięży, wtedy — jak światłu towarzyszy cień — tak za postanowieniem idzie często czynność, chyba że nowe myśli na temat środków i dobrego ich użycia dla wykonania decyzji pobudzą znowu do pracy duchowej. Czy przedstawiona powyżej praca ma wartość kształcącą? Odpowiedź na to dziwne może pytanie odkładamy na później.

A teraz przestudujmy drugi wypadek duchowej pracy, która poprzedza techniczne zajęcie. Uczeń ma zadanie z deski 160 cm długiej, 20 cm szerokiej i 1 cm grubej zbudować domek dla szpaków, jak najbardziej ekonomicznie, t. j. z zaoszczędzeniem materiału (jak najmniej odpadków), czasu i ręcznej roboty. Stosunek powierzchni daszka do podstawy domku wynosi 1 : 2, przyczem daszek

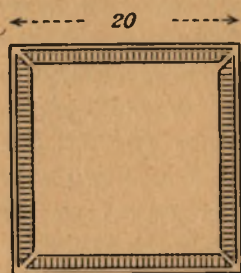
wystaje o 5 cm przed przednią ścianką. (Rzemiosło daje mnóstwo zadań tego rodzaju; sumienne ich wykonywanie przekształca taką pracę w sensie wybitnie pedagogicznym z powodów, które wnet poznamy).

Uczeń ma tu najpierw wykonać eksperyment myślowy, który wyraźnie wykazuje wszystkie cztery stopnie logicznego procesu myślenia, a więc: odkrycie i określenie trudności, które trzeba będzie rozwiązać, nasuwanie się pomysłów co do ich rozwiązania, dalej konsekwentne badanie tych pomysłów ze względu na ich wartość dla rozwiązania, наконец sprawdzenie w ciągu wykonywania roboty.

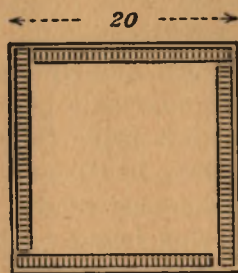
Szkicuję tu najniezbędniejsze rozważania, przyczem dla uniknięcia zarzutu rozwlekłości opuszczam mnóstwo pośrednich ogniw myślowych.

Pierwsza grupa rozważań. Oznaczenie wielkości płyty podstawy. Pierwsze zaraz rozważanie prowadzi do alternatywy, czy powierzchnia podstawy ma wynosić 20×20 , a ściany boczne mają być na niej nastawione, czy też należy wyznaczyć powierzchnię 19×19 lub 18×18 , ściany zaś do niej dokoła przystawić. Gdy uczeń sporządzi sobie odpowiedni do tego rysunek, nasuwa mu się zaraz dalsza kwestja: czy ściany boczne zestawiać ze sobą krawędziami ściętymi pod kątem 45° , a wtedy nie zmieni się szerokość deski, czy też nakładać na siebie krawędziami nieściętymi, wtedy zaś zajdzie konieczność zwężenia deski do 19 cm. A zatem ma się do wyboru jedną z następujących czterech (rys. 1—4) możliwości.

Uczeń, który nie będzie szukał dalszych rozwiązań, wybierze, mając na względzie podane warunki, drugi rysunek, choć dalszy namysł mógłby go naprowadzić na możliwość piątego i szóstego rozwiązania, jak to pokazuje rys. 5 i 6. Może on mianowicie ustawić dwie ściany na podstawie kwadratowej o boku 20 cm, dwie zaś inne przy-



Rys. 1.



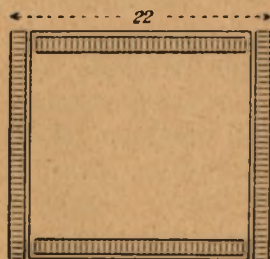
Rys. 2.



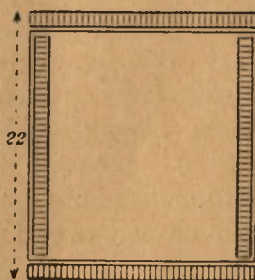
Rys. 3.



Rys. 4.



Rys. 5.

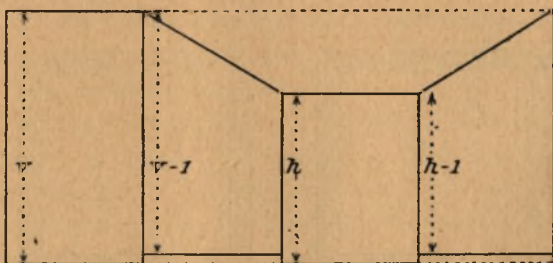


Rys. 6.



stawić do podstawy. Jeżeli to dostrzeże, to jednej z tych możliwości da niezawodnie pierwszeństwo przed innymi czterema rozwiązaniami, bo zauważy także ogromną oszczędność pod względem niezbyt przyjemnego piłowania deski, a równocześnie największą oszczędność materiału.

Teraz zadaje sobie tylko pytanie, które z tych dwóch rozwiązań (rys. 5 i 6) ma wybrać. Ale łatwo wykrywa, że wogóle można zastosować jedynie rys. 6, a mianowicie przednia i tylna ściana przystawione do podstawy a ściany boczne ustawione na podstawie, gdyż przy koncepcji piątej (rys. 5) daszek musiałby mieć 22 cm szerokości.

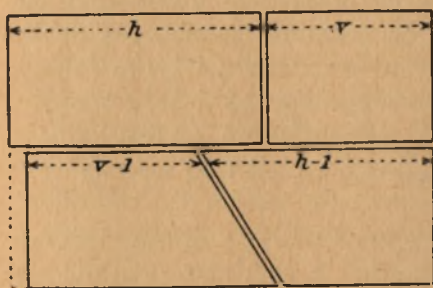


Rys. 7.

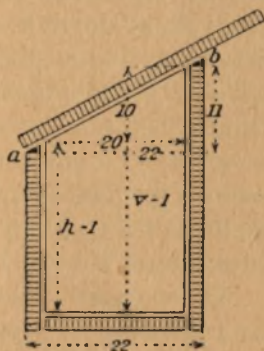
Druga grupa rozważań. Oznaczenie wielkości daszka. Może to się odbywać za pomocą rysunku lub obliczenia. Uczeń wybiera drogę rysunku i znajduje, odmierzywszy przeciwprostokątną trójkąta o przyprostokątnych 22 i 11 (porów. rys. 9, stosunek 2:1), długość daszka bezpośrednio nad domkiem 24,4, a że daszek ma jeszcze wystawać o jakieś 5 cm przed przednią ścianą, przeto ostatecznie ustala długość daszka na 30 cm. W ten sposób na podstawę i daszek idzie razem 50 cm długości deski, pozostaje więc jeszcze 110 cm na cztery ściany domku.

Trzecia grupa rozważań. Podział reszty deski na cztery ściany boczne. Chcąc to zada-

nie rozwiązać, uczeń szkicuje najpierw plan, wyobrażający kład czterech ścian domku (rys. 7). Widzi stąd, że jeżeli krawędziowa wysokość przedniej i tylnej ściany wynosi v i h , to te same wysokości ścian bocznych wyniosą $v-1$ i $h-1$, ponieważ ściany te stoją na podstawie o grubości 1 cm. Gdy następnie oddzieli od siebie wszystkie ściany boczne i zestawí je, jak wskazuje rys. 8, to zauważy, że przednia i tylna ściana razem są tylko o dwa centymetry dłuższe od dwu ścian bocznych. Musi więc pozostała jeszcze część deski o długości 110 cm podzielić według wymiarów 56 cm i 54 cm.



Rys. 8.



Rys. 9.

Przedstawiając sobie następnie przekrój boczny domku, jak wskazuje rys. 9, rozpoznaje, że przednia i tylna ściana ze względu na nachylenie dachka (1 : 2) muszą się różnić co do długości o 10 cm. Uczeń może postępować drogą algebraiczną i z równań

$$v + h = 56$$

$$v = h + 10$$

obliczyć v i h , albo też musi wpaść na myśl, że — jeśli od kawałka deski, mierzącego 56 cm, wyobrazi sobie odjętą nadwyżkę wysokości przedniej ściany, t. j. 10 cm — to

reszta deski (46 cm) dzieli się w równych częściach między obie ściany, t. zn. że od strony wewnętrznej ściana tylna mierzy 23 cm, a przednia 33 cm. Z tego wynika bezpośrednio, że krawędzie liczą 22 cm i 32 cm długości.

Czwarta grupa rozważań. Skoro uczeń przypatrzy się jednak dokładniej przekrojowi bocznemu, to spostrzeże, że wprawdzie dla uzyskania dwóch ścian bocznych wystarczy przeciąć deskę prostopadłe do jej powierzchni, tak aby długość równoległych krawędzi wynosiła 22 i 32 cm, tego samego wszakże nie da się zastosować do ściany przedniej i tylnej, gdyż daszek wtedy źleby do nich przylegał. Należałoby więc ściąć klin od ścianki tylnej w punkcie *a* i przytwierdzić go w punkcie *b* (rys. 9.). Roboty tej może on sobie oszczędzić, gdy deskę długości 56 cm, przeznaczoną na przednią i tylną ścianę, przetnie nie prostopadłe do jej powierzchni, lecz ukośnie, nachylając płaszczyznę piłki odpowiednio do nachylenia dachu (przy pomocy przyrządu czy też od ręki według znaku na desce).

W ten sposób zostały już określone i rozwiązane wszystkie trudności. W wyniku okazuje się, że niema zupełnie odpadków materiału i potrzeba niewielu cięć piłką. Uczeń doznaje przytem nietylko wartość dokładnego rysunku rzemieślniczego, ale także niekiedy wartość algebraicznego rozwiązywania zadań rachunkowych. Zarazem został ułożony plan pracy; pierwsze stadium objektivizacji dokonane. Teraz może się rozpocząć wykonanie. Widzimy zatem, ile to pracy myślowej wiązać się może ze sporządzaniem tak zwyczajnych przedmiotów.

Sama już praca techniczna, która następuje po takim obmyśleniu rzeczy, ma w naszym wypadku podrzędne znaczenie dla sprawy kształcenia. Jeśli rozważania były tak starannie przeprowadzane, jak w naszym przykładzie, to nie prowadzi już ona do nowej próby i do zasadniczej rewizji planu pracy, choć w innych wypadkach, oczywiście,

może się to zdarzać. Teraz raczej chodzi już tylko o dokładne cięcia piłką (zwłaszcza przy okrągłym wylocie w przedniej ścianie), o umocowanie szczebla wlotowego, o złożenie części i uważne ich zmocowanie gwoździami. Równe wykonanie cięć piłką, zabicie gwoździami deseczek o określonej grubości w schludną skrzyneczkę bez pęknięć drzewa, osadzenie szczebelka w przedniej ścianie przy pomocy czopków — wszystko to, rzecz jasna, będzie wymagało, obok zręczności i staranności, jeszcze tu i ówdzie krótkich rozważań, zależnie od właściwości użytego materiału i narzędzi.

Czy atoli ta fizyczno-umysłowa praca ma wartość kształcącą? Że jest pracą umysłową, to nie ulega wątpliwości, ale czy jest także pracą w najgłębszym znaczeniu kształcącą? Czy przyczynia się w czemkolwiek do kształcenia osobowości, a nie prowadzi jedynie do usprawnienia niektórych funkcji psychicznych?

Po raz drugi odłożmy odpowiedź, a zajmijmy się trzecim przykładem, czysto teoretyczną pracą, jaką jest tłumaczenie. Wybieram tekst łaciński, a mianowicie początek słynnej ody Horacego:

„Justum et tenacem propositi virum
non civium ardor prava jubentium
non vultus instantis tyranni
mente quatit solida“.

Najpierw szuka uczeń prawidłowo podmiotu i orzeczenia. Zauważa dwa mianowniki — *ardor* (ogień, zapal, namiętność) i *vultus* (mina, wyraz twarzy), oraz jeden czasownik *quatit* (od *quatio* = wstrząsam). Łączy je razem i wiąże z powtarzającym się przeczeniem *non*: ni ogień (zapal), ni mina nie wstrząsa. Zgodnie z prawidłem pyta znowu dalej: kogo, co nie wstrząsa ani zapal, ani mina. Na to znajduje w pierwszym wierszu biernik: *virum* (*vir* = mąż) i łączy go natychmiast z dwoma innymi przymiotnikami w bierniku — *justum et tenacem* (*justus* = sprawiedliwy,

tenax = trzymający się silnie, wytrwały, uporeczywy). Tłumaczy zatem: ani ogień (zapał, namiętność), ani mina nie wstrząsają sprawiedliwego i wytrwałego męża. Orjentuje się, że znaczenie „ogień“ lub „zapał“ nie wchodzi tu w rachubę, i pyta zatem dalej: co za namiętność i co za mina nie wstrząsają?, gdyż nietylko widzi w drugim wierszu dopeñniacz civium (civis = obywatel), a w trzecim tyranni (= tyrana), ale także zmusza go do tego pytania dokonany już przekład. Dochodzi więc do wniosku, że „ani namiętność obywateli, ani mina tyrana nie wzrusza sprawiedliwego i wytrwałego męża“. To już ma jaki taki sens. Czy namiętność obywateli nie wzrusza go, to może być wątpliwe, ale nie należy do niemożliwości. Aż dotąd nie było żadnych szczególniejszych trudności do przewyciężenia. Praca umysłu polegała na zastosowywaniu ogólnych reguł gramatycznych i wyszukiwaniu związków. Lecz teraz zaczynają się trudności. Co znaczą wyrażenia: *propositi*, *prava jubentium*, *instantis*, *mente solida*? Dopeñniacz *propositi* (zamiaru, zasady, tematu) może być bliższem określeniem do *vir* lub *tenax*, a więc mielibyśmy człowiek (mąż) postanowienia, lub człowiek silnie trzymający się postanowień albo zasad. W każdym razie może być mowa tylko o mężu o stałych zamiarach, o mężu wiernym zasadzie. Dopeñniacz *jubentium*, który rozpoznaje się jako dopeñniacz przymiotnikowy, należący do rzeczownika *civium*, pochodzi od czasownika *jubeo* (= rozkazuję, polecam). Zaraz nasuwa się pytanie: co się rozkazuje? Odpowiedni biernik kryje się w wyrazie *prava* (= złe, nieprawe). Chodzi więc o obywateli, którzy powodowani namiętnością zarządzają złe rzeczy. *Ardor civium prava jubentium* = namiętność obywateli, którzy zło nakazują.

Ale cóż ma oznaczać dopeñniacz *instantis*? Jako przymiotnik w dopeñniaczu łączy się z rzeczownikiem *tyranni*. Słownik podaje główne znaczenia wyrazu *instans* jako

obecny, bliski. Vultus instantis tyranni? Mina obecnego lub bliskiego tyrana? To nie wydaje się odpowiednio. Wdzierającego się tyrana? Przejmującego tyrana? Tyran nie jest przejmujący, ale mina jego może być przejmująca. Nasuwa się myśl o groźnej minie tyrana. Ta jest z pewnością przejmująca. W ten sposób przekład, znów w związku z wszystkimi innymi składnikami, zyskuje sens. Pozostają jeszcze wyrazy: *mente solida*. Łatwo spostrzec, że oba słowa, jakkolwiek rozdzielone czasownikiem *quatit*, należą do siebie, gdyż zgadzają się w przypadku i rodzaju. *Mens* oznacza — usposobienie, sposób myślenia, charakter, duszę, rozum; a *solidus* — mocny, trwały, stały. Razem więc — silny charakter. Ale dlaczego narzędnik? Zagadka rozwiąże się, gdy uczeń przypomni sobie, że istnieje przecież *ablativus loci*, odpowiadający na pytanie „gdzie”. Zatem „*ardor non quatit virum mente solida*”, czyli inaczej: „*ardor non quatit virum in mente solida*” = namiętność nie wywołuje u męża wstrząsów w jego silnym charakterze. W ten sposób wszystkie składniki nie tylko związały się w zwartą całość, ale także utworzyły zrozumiały i ogólnie uznawany sens. Uczeń tłumaczy przeto: ani namiętność obywateli, nakazujących zło, ani groźne oblicze tyrana nie może zachwiać silnego charakteru u sprawiedliwego i wiernego zasadom męża.

Znowu niema wątpliwości, że chodzi tu o pracę duchową. To co tutaj rozwinęliśmy w ciągu niewielu minut, może co do czasu odpowiadać dziesięciokrotnie dłuższym rozważaniom ucznia. Mnóstwo reguł trzeba było przywieść na pamięć, wiele prób łączenia wyrazów odrzucić, w niejednym miejscu szukać sensu. „Wygodny uczeń” zadowolony się każdym rozwiązaniem; niedorzeczność wcale go nie zaniepokoi; nie trzusi się, póki całość nie odda wykończoną i poprawnej myśli, która każdą próbę wytrzymuje. Zgoła inaczej zachowa się pracowity uczeń. Ten „niema spokoju”, dopóki wszystkiego nie złoży w całość, a gdy sądzi, że pra-

cę swoją doprowadził do osiągalnego przez siebie wykonczenia, to może też poszukać dobrego przekładu i znajdzie następujące artystyczne tłumaczenie oryginału:

„Mąż prawy i statecznie trwający w zamiarze,
Nie zmieni silnych zasad, choć ludu wezwanie
Pcha go do nieprawości, — choć mu to nakaże
Srogi tyran...“.⁶

I tu wszakże w dalszym ciągu zachodzi pytanie, czy ta umysłowa praca jest także pracą w znaczeniu pedagogicznym? Czy ma wartość kształcącą? Jeśli ma ją posiadać, to musi istotę ludzką zbliżać do istoty „człowieka wykształconego“.

Ale na czym polega istota „człowieka wykształconego“? Nie umielibyśmy zgłębić odpowiedzi na pierwsze pytanie, nie będąc zarazem w możności dania odpowiedzi na pytanie drugie. Jakkolwiek trzy prace, o których była mowa, okazać się mogą pożytecznymi nie tylko ze względu na cel, jaki w każdym wypadku należało osiągnąć, ale także ze względu na skutki, pozostawione w duszy wykonawców tych prac, to jednak pozostaje nierozstrzygnięta kwestja, czy te skutki miały charakter *k s z t a ł c ą c y*. Zapewne, stoczona do końca walka skłonności zostawia w duszy jakiś „engram“, narys, dyspozycję, pewien ślad, który wywrze swe działanie we wszystkich przyszłych a podobnych sytuacjach. Podobnie dzieje się z rozważaniami, towarzyszącymi pracy technicznej, jak i tłumaczeniu. Każda poważnie przeżyta walka w dziedzinie woli czyni nas dzielniejszymi do przebycia innych walk, każda po starannem przemyśleniu wykonana praca techniczna uzdatnia nas do podobnych robót, a każde ćwiczenie logiczne w tłumaczeniu usprawnia nas nieco bardziej do tego rodzaju czynności. Ale czy większa dzielność, większa sprawność, większa pewność w logicz-

⁶ Horacy, *Wybór poezyj*, przełożył Józef Zawirski. Kraków, Biblioteka Narodowa.

nem myśleniu — są już niewątpliwymi znamionami „człowieka wykształconego“? Czy owa dzielność, sprawność i logiczność nie mogą być nadużywane w celach, które może sobie wytknąć tylko człowiek zupełnie „niewykształcony“?

Nie będziemy mogli zgóry już uznać wspomnianych trzech prac umysłowych, albo umysłowo-fizycznych, za „prace w znaczeniu pedagogicznem“, jeżeli jasno zdamy sobie sprawę, że większa sprawność duchowa, lub fizyczna, jakiego bądź rodzaju wcale nie znamionuje wykształcenia, że kto posiadał obce języki, kto umie czytać, a przeczytane dobrze tłumaczyć, kto potrafi rozwiązywać trudne zagadnienia techniczne i w razie potrzeby szybko powziąć decyzję, ten zarazem może odnosić się do najwyższych dóbr kultury jak człowiek tępy i nieokrzesany, dla którego ojczyzna, bliźni, sztuki, nauki, Bóg, sumienność, zamiłowanie do prawdy, wierność i t. d., jako wyższe wartości, są najzupełniej obojętne.

Niewątpliwie, za cenną pedagogicznie uchodzi pospolicie każda praca, która wymaga jakichkolwiek sprawności, albo która — jak się zwykło także mówić — „formalnie“ kształci jakiegokolwiek funkcje duszy ludzkiej. Taka jej ocena powzięta bez żadnych zastrzeżeń jest jednak z gruntu fałszywa. Formalne kształcenie tylko wtedy posiada w a ż n ą wartość kształcącą, gdy osiągnięte na tej drodze sprawności i właściwości służą u z n a w a n y m w a r t o ś c i o m. Będą im zaś służyć tylko wtedy, gdy w służbie dla nich zostały zdobyte. Bardzo wiele sprawności i właściwości można nabyć, służąc jedynie swemu najniższemu „ja“. Można dojść do bajecznej zręczności w kradzieży dla własnej korzyści, można nauczyć się wyskakiwania w każdej chwili nocą z łóżka i przywyknąć do znoszenia każdej przykrości mimo chłodu, wilgoci i niedyspozycji. Można aż do oszukaństwa posunąć oszczędność w obchodzeniu się z materiałem pracy, można osiąść zdumiewającą znajomość obcych

języków celem wyzyskiwania obcych ludów dla własnej korzyści. A nauka i sztuki, Bóg i ojczyzna, zamiłowanie do prawdy i wierność, dobro duchowe sąsiadów jak i całego społeczeństwa, wartość własnej osobowości, w y k o ń c z e n i e dzieła samo dla siebie, słowem wszystko, co określić się da jako „dobro kultury“ albo „wyższa wartość“, może przytem zgoła w rachubę nie wchodzić.

Czyż to jednak nie pozytywna postawa człowieka do dóbr kultury, do uznawanych wartości jest zasadniczą cechą wykształcenia? Kto rozmyślał kiedykolwiek o „wykształceniu“, jako o pojęciu obejmującym i wychowanie i naukę, ten bezwarunkowo musi dać na to pytanie odpowiedź twierdzącą. Można bowiem pojmować „wykształcenie“ jak się chce, a przecież następujących pięć cech stanowi niezawodnie oznaki prawdziwego wykształcenia.

a) Rozległość i różnorodność horyzontu duchowego w odniesieniu do trwałości, doniosłości i związków wartości, zawartych w różnych rzeczach. Na przeciwnym biegunie stoją politycy zaściankowi, pedanci, doktrynerzy.

b) Żywa, niezasklepiona i przystępna gotowość do przyjmowania nowych wartości (idej, dóbr) i do ich realizowania. Wprost przeciwnie rzecz się ma u filistrów i „kołtunów“.

c) Potrzeba wzbogacania ducha w wartości i stałe dążenie do zaspokojenia tej potrzeby, formowania, czyto gdy chodzi o istotę własnej duszy, czy o świat zewnętrzny. Człowiek wykształcony nigdy nie uważa siebie za skończonego. Dążenie do kształcenia się jest najlepszą oznaką wykształcenia. W tem znaczeniu przeciwieństwem człowieka wykształconego jest zarozumialec, posiadacz patentów, próżniak, zadowolony z siebie.

d) Uwzględnianie ruchomości i zmienności związku rzeczy uwartościowanych wzajemnie i mają-

cych się do siebie jak środki i cele, przyczyny i skutki, części i całości. Na przeciwnym krańcu znajduje się rygorystyczna sztywność i pedanterja biurokraty, „belfra“, formalisty, zagorzałca.

e) Wyrażające się w myśleniu, uczuciach i czynach wzrastanie duchowego ześrodkowania, jako skutek tego, że ocenę innych wartości organizuje się z punktu widzenia jakiejś bezwzględnie uznawanej wartości. Wręcz odmienni są ludzie do wszystkiego uzdolnieni, wszystko-wiedzący, rozprószeni wewnątrznie, wszędobylscy, dyletanci na każdym polu.

W takim oto sensie starałem się ustalić krótką definicję pojęcia „człowieka wykształconego“ i „wykształcenia“.⁷ Pragnę ją tutaj krótko ująć w te słowa: Wykształcenie jest to przez dobra kultury rozbudowana zdolność wartościowania o indywidualnej organizacji.

Największy przytem nacisk trzeba położyć na to, że owa zdolność wartościowania musi się zrodzić z dóbr kultury, albowiem w nich i tylko w nich, jako to w naukach, sztukach, systemach religijnych, obyczajach, w moralnych osobowościach, w kulturalnych narodach i t. d., są zawarte bezwzględnie uznawane wartości. Wchodząc przez pracę w ducha tych dóbr, przeżywamy (doznajemy) sami te wartości i stajemy się sami ich nosicielami, t. zn. stajemy się bezwzględnie uznawanem dobrem kultury. Ale to jest najgłębsze znaczenie wszelakiego nauczania, wychowania, słowem najgłębsze znaczenie wszelakiego wykształcenia.

Teraz jesteśmy już znacznie bliżsi pedagogicznego pojęcia pracy. Tylko taką pracę, która służy jakiejś bezwzględnie uznawanej wartości, wypełniającej naszą duszę, wolno nazwać pedagogicznie cenną. Całe nasze życie ubie-

⁷ Zob. *Theorie der Bildung*, 2 wyd., str. 17.

ga na osiągnięciu celów, wynikających z naszej postawy wartościowania. Egocentrykiem nazywamy człowieka, który jest przeniknięty tylko subiektywnymi, t. j. wartościami zasługującymi na względne uznanie, z nich wyprowadza swoje cele i do tych celów przystosowuje swoje działanie. Taki człowiek może niewątpliwie w zdobywaniu swoich celów osiągnąć znaczne „wYROBIENIE“ swoich funkcji duchowych i fizycznych, ale na tej drodze nie posiedzie „WYKSZTAŁCENIA“ w sensie przez nas ustalonym.

Heterocentrykiem nazywamy człowieka, który nie zważając zupełnie na siebie, nastawiony jest przede wszystkim ku bezwzględnie uznawanym wartościom. Jest nim altruista albo społecznik, albo człowiek rzeczowy w zależności od tego, czy bezwzględnie uznawana wartość, której on służy, tkwi w pojedynczym bliźnim, czy też w społeczności, do której on sam nie należy, lub w społeczności, której on sam jest członkiem, albo wreszcie w rzeczy, której ujęcie lub wyrażenie leży mu na sercu, wyłącznie dla samej tej rzeczy.

Jeśli, krótko i węzłowato, nazwiemy każde nastawienie na bezwzględnie uznawane wartości „rzeczowością“, w takim razie wartość pedagogiczną będzie miała każda praca, której wykonawca zajmie prawdziwie rzeczowe stanowisko. Dla człowieka rzeczowo nastawionego istnieje tylko jeden główny motyw działania, t. j. możliwie najlepsze urzeczywistnienie wartości rzeczy. Uczeń, który jest nastawiony na rzeczowe tłumaczenie, nie myśli już wcale podczas rozwiązywania tego zadania o sobie i własnej korzyści. Pragnie o ile możliwości najlepiej oddać pełny i wykonczony sens ustępu, o który idzie, tylko dla niego samego. Rzeczowo nastawiony uczeń stolarski dołoży wszelkich starań, aby w miarę sił, przy największej oszczędności materiału, wykonać bez jakiegokolwiek uchybienia żądany domek dla szpaków, posiadający wszystkie wymagane właściwości. Rzeczowo

nastawiony człowiek, niezależnie od osobistej przyjemności lub przykrości, takie poweźmie po dojrzałej rozwadze postanowienie, jakie wyda mu się bezwzględnie uznawaniem.

Ostatecznie wszelka rzeczowość jest także moralnością. Bo cóż innego znaczy moralność, jak nie przekładanie zawsze bezwzględnie uznawanych wartości nad względne, a cóż innego znaczy rzeczowość, niż doprowadzanie celu do pełnego urzeczywistnienia jedynie dla jakiejś bezwzględnie uznawanej wartości, a bez oglądania się na subiektywne skłonności, pragnienia i życzenia? Rzeczowość jest czystym impersonalizmem, jest bezosobowością.

Praca więc w znaczeniu pedagogicznem powinna dbać o to, by przedłożenie celu działania wywoływało rzeczową reakcję, t. j. reakcję ku bezwzględnie uznawanym albo bezczasowym wartościom, do jakich należy prawda, moralność, piękno, zbawienie, słowem wartości duchowego porządku i jednolitość dla samego tego duchowego porządku i jednolitości. I istnieje ona tam tylko, gdzie praca taki właśnie wynik za sobą pociąga.

Ale w jakim sposób dochodzi jednostka do takiego rzeczowego nastawienia?

Każda własna czynność jest pierwotnie popędowa, samorzutna, zabawowa. Stopniowo, około drugiego roku życia, pojawia się świadomość skutków własnej czynności. Dziecko zaczyna teraz coraz lepiej rozróżniać skutki i przyczyny w swoich czynnościach, a tem samem cele i środki swego działania. To odróżnianie celów i środków jest pierwszym ważnym punktem zwrotnym w duchowym rozwoju człowieka. Z popędu dziecka do czystej zabawy bez celu, jaki najwyraźniej występuje w t. zw. zabawach iluzyjnych u dwu- do czteroletnich dzieci (a także w bardzo wielu zabawach natury sensorycznej i motorycznej w ciągu pierwszych dwóch lat życia), roz-

wija się chęć do zabawy opartej na prawidłach, o określonym celu i zadaniach, lub chęć do celowego zatrudnienia, wreszcie poczęści chęć do sportu, poczęści chęć do pracy, z wszelkimi znamionami trudu i przewycięzania siebie.

W tych wszystkich pięciu formach działalności człowiek doznaje wartości dodatnie lub ujemne, związane nie tylko z samą czynnością, lecz także z dobrami przedmiotowymi i osobowymi, które wplatają się w pewne działanie. Ile przytem wartości bezwzględnie uznawanych oprócz wielu względnych uświadamia się stopniowo u wzrastającego dziecka, to zależy od bogactwa owych przedmiotowych i osobowych dóbr w otoczeniu, przede wszystkim zaś od psychicznej i mogącej się z niej rozwinąć duchowej struktury wychowanka.

Ze wszystkich pięciu form działania, które wszystkie niewątpliwie mogą rozwijać znaczne wartości zaprawiające, gdyż ćwiczą pewne funkcje cielesne, psychiczne i duchowe, tylko praca zawiera, ewentualnie może pod pewnemi względami zawierać właściwą wartość kształtującą. Albowiem istota pracy polega na tem, że idzie w niej nie tylko poprostu o „wytwór“, ale zarazem i o jego „wykończenie“. W każdym razie ze stanowiska procesu kształcenia nie wolno żadnej innej czynności, jak tylko taką, określić mianem „praca“, i nie było poważnej szkoły, któraby za „pracę“ uznawała coś niewykończonego, wadliwego, niedostatecznego.

Wykończenie, jak słusznie uwydatnia Rickert w swem dziele „Allgemeine Grundlegung der Philosophie“, jest samo najwyższą formalną wartością. Do stopniowego prowadzenia ku doznawaniu tej wartości wykończenia niektóre prace szczególnie się nadają, inne zaś całkowicie są nieprzydatne. Zależy to od tego, czy należą one do takich prac, których wytwory mogą być przez samego ucznia poddane samokrytyce ze względu na ich wykoń-

czenie i realny sens, a nawet zmuszają go mniej lub więcej do takiej krytyki. Z naszych trzech przykładów do tego rodzaju należy przede wszystkim praca techniczna, chociaż do pewnego stopnia także i dokonywanie przekładu. Należą tu również prace matematyczne, fizyczne, chemiczne, rysunkowo-konstrukcyjne, słowem wszystkie prace, których wytwory pod względem wykończenia będzie mógł uczeń sam zbadać zapomocą przeglądu od strony obiektywnej i racjonalnej, czy też zapomocą jednego z tych sposobów (por. str. 81).

Rozstrzygające znaczenie dla skuteczności procesu kształcenia posiada warunek, by uczeń w pracy swej (nie w zabawie) coraz częściej, coraz głębiej, a więc i coraz radośniej doznawał tę wartość wykończenia jej. Skoro z takiego doznawania wartości zrodzi się wreszcie popęd do niewypuszczania z ręki żadnego wytworu, któryby nie odpowiadał wszystkim stawianym mu wymaganiom, to proces kształcenia zyskuje na tem nieskończenie wiele. Chociażby nawet przytem ten pęd do wykończenia wypływał także z pobudek egocentrycznych, to jednak zawsze zjawią się rezultaty uboczne samego doznawania wykończenia, które nie mogą być przedmiotem woli. I jest to już tylko kwestja podłoża, które posiada pracujący, czy wogóle i jak prędko dokona się w całej czystości przemiana działających motywów.

Gdy się zaś już ta przemiana motywów dokona, gdy poczucie wartości wykończenia stanie się czynną pobudką, wówczas na skutek tego doznania wartości wychowanek odczuwa wewnętrzny przymus do coraz głębszego wnikania w duchową strukturę środków, które służą do wykonywania dzieł coraz to bardziej nowych i coraz trudniejszych. Jeżeli te środki są dobrami kultury, co w procesie kształcenia zazwyczaj zachodzi, tedy sama praca zmusza zarazem do wnikania w duchową strukturę tych dóbr kultury. W ten tylko bowiem

sposób można wypróbować i wyzyskać całkowitą przydatność środków do przeprowadzenia dzieła.

Ale skoro wychowanek wnika w duchową strukturę tych dóbr kultury i w miarę jak, odpowiednio do posiadanego podłoża, wnikać w nie potrafi, w tej samej mierze doznaje on duchowe wartości, z których owe dobra kultury pochodzą. Gdy doznanie tych wartości duchowych stanie się już faktem, wówczas zjawiają się same przez się odpowiadające tym wartościom akty duchowe — teoretyczne, estetyczne, moralno-społeczne, techniczne, religijne, polityczne, które ponadto zawierają w sobie dążność do wykończenia pracy. Poczyna się rzeczowe nastawienie. Prawo o heterogenji celów, odkryte niegdyś przez Wundta, wypełniło swoje zadanie w procesie kształcenia. Duchowa istność człowieka przywiera do bezczasowych wartości.

Zapewne, na taką drogę kształcenia nie każdy uczeń sam wejdzie. Zależy to od różnych warunków. Dążeniu do wykończenia dzieła staje także na przeszkodzie wiele tendencji egocentrycznych, do przewyciężenia których znaczna większość nawet uzdolnionych umysłowo uczniów potrzebuje starannego przewodnictwa ze strony zakładu naukowego. Przedewszystkiem jest rzeczą niezbędną możliwie najwcześniej, przy każdej nadającej się do tego pracy umacniać pragnienie jej wykończenia, ażeby to wytworzyło wewnętrzny przymus wnikania w duchowe dobra, które jedynie umożliwiają doznawanie duchowych wartości.

I w szkolnictwie także zwano pracą wiele czynności, które na tę nazwę wcale nie zasługują. Chcąc określić pracę, która rzeczywiście posiada wpływ kształcący, powiemy: „Wartość kształcącą ma taka praca, która w swoim obiektywnem kształtowaniu podlega dążności do wykończenia i na skutek tego przy spełnianiu nieustan-

nej samokontroli wykonawcy coraz bardziej zbliżać go może do rzeczowego nastawienia“. Każda taka praca jest pracą w znaczeniu pedagogicznym.

Streśmy teraz wszystko. Czynność wykonywaną wyłącznie dla niej samej nazywamy zabawą. Twierdzono wprawdzie, że i w zabawie także tkwi pewien cel, różny od samej czynności. W każdym razie w takiej ogólnej formie jest to twierdzenie niesłuszne. Przecież dziecko bawi się na długo przedtem, zanim obudzi się w niem wogóle świadomość celu. Nadto zabawa, podobnie jak sport, nawet gdy obok samej czynności występuje jakiś cel, nie dąży nigdy do obiektywnego wykonania jakiegoś „dzieła“. Do tego zmierza tylko praca i ostatecznie także zatrudnienie.

Z zabawy rozwijają się trzy inne postaci czynności: sport, zatrudnienie i praca. Sportem nazywamy pewne zajęcie wtedy, gdy celem tej czynności jest nabycie wykończonej biegłości w tej właśnie czynności. Czysta zabawa dziecięca i czysty sport nie znają innego celu poza samą czynnością. Inaczej rzecz się ma z zatrudnieniem i pracą. Obu tych czynności nie podejmuje się dla nich samych, albo dla uzyskania wykończonej w nich biegłości, lecz dla jakiegoś innego celu, który wola tym czynnościom wyznacza. Przytem zatrudnienie i praca różnią się od siebie tylko co do stopnia. Moment bowiem wysiłku i znużenia, który odgrywa pierwszorzędną rolę w pojęciu pracy, przy zatrudnieniu albo całkowicie odpada, albo wyraźnie schodzi na plan drugi. Albowiem czyste zatrudnienie ustaje, gdy znika ochota do czynności, niezależnie od tego, czy wytwór jest gotowy czy nie, czy zostanie on kiedyś wykończony, czy nie, lub czy zachowa tylko pozory wykończenia. Dyletantyzm jest właśnie typową postacią czystego zatrudnienia.

Przywykło się odróżniać pracę fizyczną od pracy

duchowej. Najczęściej nazywa się pracą fizyczną (wulgarne pojęcie pracy) takie zajęcie, które ma na celu kształtowanie materialnych przedmiotów otaczającego świata (od rąbania drzewa poczynając, a kończąc na sprzętach, narzędziach, budowlach, wszelakiego rodzaju maszynach). Duchową natomiast pracą nazywa się zajęcie, którego celem jest wytwarzanie w świadomości stanów rzeczy mających przedmiotowy sens (poczynając od prostego arytmetycznego działania, np. $2 + 2 = 4$, i początkowych analitycznych lub syntetycznych sądów, a kończąc na tworzeniu systemów filozoficznych, utworów poetyckich, trudnych rozstrzygnięć i t. d.). Niema atoli pracy fizycznej bez odrobiny choćby pracy umysłowej, ani pracy umysłowej bez odrobiny pracy fizycznej. Każda praca jest fizyczną i umysłową zarazem. Można by wszystkie formy pracy ułożyć w szereg ciągły, na którego jednym krańcu znalazłoby się celowo wykonywane zajęcie z maximum fizycznego, na drugim krańcu z maximum umysłowego składnika. Ale nie każda praca jest nią w pedagogicznym znaczeniu. Tego rodzaju praca zachodzi tylko wtedy, gdy budzi u jednostki rzeczowe lub, ogólniej mówiąc, heterocentryczne zainteresowania. Wyraźnie już występuje ona tam, gdzie w wykonywaniu dzieła rozstrzygającą rolę odgrywa zastanowienie nad doborem odpowiednich środków, mogących służyć do pełnego wykończenia dzieła, gdzie zatem dążenie do wykończenia stało się już widocznie czynną pobudką. Skoro jednak już raz przywyknijemy postępować rzeczowo na jednym terenie, co jest równoznaczne z postępowaniem, opartem o staranne rozważanie wszelakich stosunków między wartościami, wówczas nawyk ten łatwo promieniuje na inne dziedziny. Chociaż, naturalnie, w zwykłych wypadkach działanie rzeczowe, które uprzednio wiązało się z dużym wysiłkiem, może potem przebiegać bez jakichkolwiek dalszych procesów myślo-

wych, to jednak owe procesy myślowe (ponieważ wespół z rzeczowością i wolą myślenie stało się nawykiem) natychmiast się zjawiają, skoro tylko jakieś duchowe przeszkody staną na drodze rzeczowemu nastawieniu.

Otóż w praktycznem działaniu mamy źródło wszelkiej woli myślenia. W praktycznem działaniu także pojawia się najpierw możliwość samokontroli naszego rzeczowego nastawienia, a z tem dopiero doznanie zachowania zgodności z samym sobą. Z doznaniem urzeczywistnionej przez siebie prawdy, co właśnie jest zachowaniem zgodności z samym sobą, łączy się zadowolenie, wewnętrzna pogoda duchowa, która towarzyszy każdemu spełnianiu lub realizowaniu jakiegś bezwzględnie uznawanej wartości, dlatego właśnie, że jako uznawana wartość domaga się ono również swego przez nas urzeczywistnienia. Budzi się więc w nas wartość rzeczowości i przenosi się na wszystkie środki, które tej rzeczowości służą, a zatem na staranne metodyczne obmyślenie pracy, na właściwe zastosowanie narzędzi, na odpowiednie użycie materiału i t. p. To, co w pedagogicznem tego słowa znaczeniu możemy nazywać radością pracy, nie jest niczem innem, jak radością, że się jest samemu przyczyną realizowania się wartości rzeczowości.

Powiedzieliśmy, że nasza odpowiedź na pytanie, jaki wpływ pedagogiczny tkwi w pracy o sensie pedagogicznym, ma zasadnicze znaczenie dla idei szkoły pracy, gdyż zawiera zarazem istotny, a tak często całkowicie przeoczany postulat względem szkoły pracy. Aby mianowicie „rzeczowość“ była rezultatem pracy w sensie pedagogicznym, musi każda praca, którą uczniowi zlecamy — jak to widzieliśmy — udostępniać samokontrolę swoich produktów i uzgodnienie z rzeczowymi wymaganiami.

W tym wewnętrznym przymusie do sa-

mokontroli i w możliwości tej samokontroli tkwiącej w wytwarzanem dobrze, czy tem dobrem będzie wewnętrzny związek myśli, czy moralny akt woli, czy zewnętrzne dobro techniczne, tkwi zasadniczy rys właściwej szkoły pracy. Nie w tem leży ostatecznie znamię dobrej szkoły pracy, że wytwarzamy nowe twory myślowe, że każemy sporządzać produkty pracy ręcznej, mające może nawet pewną wartość gospodarczą, lub że każemy „wypracowywać” wiadomości, ale w tem leży prawdziwy duch szkoły pracy, że doprowadzamy uczniów do doznawania w samokontroli, jak wielka była ich zgodność z samym sobą, ich rzeczowość w samodzielnie wykonywanej przez nich pracy. Nie wystarcza zatem wcale określenie „szkoły pracy” jako szkoły samodzielnej czynności. Ale nawet i o wiele wyższe ujęcie, że szkoła pracy jest szkołą, w której uczeń zajmuje się czemś, „sam z siebie”, t. zn. bez zewnętrznego przymusu, lecz z własnej samorzutności, musi być uznane obecnie po naszych rozważaniach za niewystarczające. Można sobie bowiem wyobrazić szkołę, w której każdy uczeń zdobywa przez „wypracowywanie w sobie” wiadomości, sprawności, właściwości, wiedziony najgłębszem zainteresowaniem własnem, a przecież nie będzie to szkoła w znaczeniu pedagogicznego pojęcia pracy. (Porównaj szkoły Montessori dla dzieci w wieku szkolnym).

Jedno tylko może, w mojem rozumieniu, nadać szkole charakter szkoły pracy: coraz bardziej dojrzejące rzeczowe nastawienie uczniów, oparte na możliwości samokontroli. Każdy uczeń musi być zdolny i czuć się wewnętrznie zniewalonym do badania, czy jego praca, czyto teoretyczna, czy też praktyczna odpowiada w każdym stadium wykonywania postawionym wymaganiom. Wszelkie zajęcia,

uprawiane w szkole, czyto będzie zabawa, czy zatrudnienie, mogą być pożyteczne dla wykształcenia pewnych funkcji duchowych lub fizycznych, czego dowodem są dobrze prowadzone przedszkola i ochronki dla dzieci. Ale z tego jednego powodu nie stają się one szkołą pracy.

W szkole pracy dzieło ucznia musi, o ile to możliwe, podlegać jego własnej samokontroli, a szkoła musi dbać o to, by każdy uczeń odczuwał tę konieczność samokontroli jako wewnętrzną potrzebę. Do tego celu prowadzą dwie drogi: a) droga opartej na empirji samokontroli (przeгляд zewnętrzny), b) droga racjonalnej samokontroli (przeгляд wewnętrzny). Nie trzeba chyba wskazywać, że samokontrola oparta na przeglądzie zewnętrznym, przedewszystkiem ta, która posługuje się środkami miary, liczby, wagi, jak w większości robót rzemieślniczych, wyprzedza w rozwoju ludzkiego działania samokontrolujący przeгляд wewnętrzny, jak rzemiosło wyprzedziło sztukę. Ten przeгляд zewnętrzny musi zatem kłaść fundamenty pod nawyknienia samokontroli. A ponieważ praca umysłowo-ręczna tak łatwo umożliwia taki przeгляд zewnętrzny — i o ile je umożliwia — przeto jest ona też tak wartościowym środkiem nauczania w szkole początkowej, przekształconej w szkołę pracy. Ten zewnętrzny przeгляд dostępny jest nawet dla tego, komu z trudem przychodzi logiczna samokontrola, czysto rozumowe sprawdzenie, ostatnie akty wszelkiego logicznego myślenia.

Ale przeгляд zewnętrzny bada tylko: co zrobiłem i jak to zrobiłem? Przeгляд wewnętrzny pyta nadto: dlaczego to zrobiłem? Dobra szkoła pracy dba o to, ażeby uczeń w tem, co czyni, miał także możność skontrolowania, czy to, co zrobił, odpowiada temu, „co“ było pomyślane, i pomyślanemu „dlaczego“. Ten postulat zasadniczy określa całkowicie granice szkoły pracy. „Wypraco-

wać“ można tylko rozumowe ogarnięcie rzeczy, „samokontroli“ zaś naszej podpadają tylko prace, które dostępne są już to dla zewnętrznego przeglądu, posługującego się miarą, liczbą i wagą, już to dla przeglądu wewnętrznego, postępującego drogą logiczną. Inne wartości można tylko „doznawać“. Nie należy wszakże mieszać „doznawania“ (przeżywania) i racjonalnego „wypracowywania w sobie“, jeśli się nie chce wykoślawić idei szkoły pracy przez stosowanie jej do wartości irracjonalnych.

Alojzy Fischer ma zupełną słuszość w cytowanej już rozprawie, gdy oświadcza, że czynnik samokontroli z jednej strony, a samoograniczenia się do rzeczowości z drugiej strony nie są nigdy mechanicznymi, nieuchronnymi efektami jakiejś pracy, lecz rezultatami, które praca dopiero osiąga dzięki określonej woli pracującego. Niezawodnie. Ale jak rodzi się ta wola? Przecież nie inaczej, jak tylko przez prace, które dostępne są dla czynnika samokontroli, a tem samem i dla wypróbowania pod względem rzeczowego nastawienia. Przede wszystkim jednak sędzę, że A. Fischer ulega złudzeniu, gdy mniema, jakoby te dwa postulaty były znane i oczywiste dla rzeczników idei samorzutności — jakimi obaj jesteśmy — a nawet jakoby stąd wynikał zarzut banalności (l. c., str. 2). Gdyby tak było, to przynajmniej Gaudig i jego zwolennicy nie usiłowałiby rozwiązywać problemu idei szkoły pracy w zakresie tych właśnie przedmiotów nauczania — mianowicie w niemieckich wypracowaniach, niemieckiej literaturze i historii — które jak najmniej nadają się do samokontroli i wychowywania dla rzeczowego nastawienia, a które raczej już zakładają istnienie woli ku nim. Przede wszystkim nie traktowałiby też lekceważąco tej dziedziny pracy, która w szkole początkowej i doksztalcającej najprędzej doprowadzić może do samokontroli i rzeczowego nastawienia, a poza tem najbardziej odpowiada samorzutności

materiału uczniowskiego tych szkół — mianowicie czynnika konstruktywno-rzemieślniczego jako zasadniczego środka wychowawczego. Przecież Gaudig zwalczał poprostu postulat systematycznego kształcenia rękodzielniczego uczniów szkół początkowych, uzasadniając to w dziwny sposób, że większość zawodów, jaki uczniowie tych szkół w przyszłości obiorą, nie wymaga systematycznego rozwijania sprawności ręcznej, a zawody, któreby z takiej systematycznej zaprawy korzyść odnieść mogły, obejdują się bez tak rozległej w tym kierunku pracy przygotowanej w szkole.⁸ Gaudig nie dostrzegł zatem, jak ogromną wartość dla doprowadzenia do samokontroli i rzeczowości przedstawia techniczno-konstrukcyjna praca ręczna. Ale do tego właśnie sprowadzała się cała nasza różnica zdań, w poglądach bowiem na pracę czysto umysłową byliśmy najzupełniej zgodni. Znany jest także zapewne A. Fischerowi szkodliwy dyletantyzm, który właśnie apostołowie samorządności uprawiają w swoich doświadczalnych szkołach początkowych, zaniedbując zupełnie czynnik samokontroli i rzeczowego nastawienia. Nie! Te postulaty nie są bynajmniej banalne także dla czcicieli idei samorządności. Nie można tych żądań nigdy dość głośno i dość często podnosić. Nie ostatnim też było to powodem dla Teodora Litta do napisania wyżej przytoczonej książeczki.

Alojzy Fischer ma również całkowitą słuszość w swojej psychologii pracy, gdy samoczynnością nazywa taką formę działania, która a) bierze początek w moim wolnym ja, b) jest wyrazem mojego ja, i c) wpływa nawzajem kształcąc na moje ja. Krótko i jędrnie powiada: „Samoczynność jest działaniem mojego „ja“, wypływającym z niego i dla niego“

⁸ Por. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Leipzig, Quelle und Meyer, 1917, t. I, str. 75.

(l. c., str. 13). Nieinaczej i ja tę sprawę zawsze ujmowałem; zdawna byłem nawet zdania, że nie tylko wszelka czynność, ale i każde myślenie, które w pewnym „ja“ samorzutnie zachodzi, wpływa odwrotnie kształtując na to „ja“.⁹ Gdy atoli mówię o pedagogicznym (nie psychologicznym) pojęciu pracy, to nie zadowala mnie ani stwierdzenie faktu, że samoczynność jest wyrazem „ja“, ani że oddziałuje kształtując na to „ja“.

Cóż to bowiem znaczy, że czyn jest wyrazem mojego „ja“? Jeśli już uważa się za konieczne podnieść, że samodzielna czynność, jaką obaj mamy na względzie, jest wyrazem jakiegoś „ja“, to trzeba też koniecznie wyjść poza teoretyczno-psychologiczne nastawienie i, jak to uczynił Freyer w swojej teorii obiektywnego ducha, wskazać na dwojakie znaczenie pojęcia „wyrażenie się jakiegoś ja“. W przeciwnym razie wprowadza się nieporozumienie, do zwalczania którego zmierza właśnie artykuł Fischera. Powiedzenie, że jakiś wytwór jest wyrazem czyjegoś „ja“ (t. zn. osobowości), można rozumieć czysto psychologicznie (fizjognomicznie) albo też czysto przedmiotowo. Najbardziej niedbały robotnik wyciska tak samo swoje piętno na pracy, jak człowiek o pełnym nastawieniu rzeczowem. Teodor Litt, powodowany tą samą troską, która mnie doprowadziła do badania pedagogicznego pojęcia pracy, ujmuje tę dwuznaczność w następujące słowa: Wytwór wyraża istotę człowieka. Człowiek wyraża swoją istotę w wytworze. I dodaje do tego: (l. c., str. 47): „Ujęcie, zawarte w drugim zdaniu, skupia się w zupełności na procesie, który łączy człowieka i jego wytwór. Jeżeli sens drugiego zdania miałyby wyczerpywać istotę związku, o który idzie (między sa-

⁹ Por. moją rozprawę: *Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt*, Archiv für Pädagogik, Leipzig, Brandstetter, III. Jg. 1915, zes. 3, str. 97; albo: *Theorie der Bildung*, 2 wyd., Leipzig, B. G. Teubner, 1928, str. 449, 450.

mym człowiekiem i jego dziełem), to tem samem zanika ostatni łącznik wytworu z dziedziną bezczasowości; treść całkowicie zatracą się w poruszeniach duszy. Widzimy, że takie właśnie zupełne pozbawianie obiektywności wszelkich praw dokonywa się w często spotykanych tezach kierunku szkoły pracy i to wyrastające wprost na podłożu „zasady ekspresji“. Jestem bardzo daleki od samego przypuszczenia, że Alojzy Fischer ujął swoją zasadę ekspresji w tym drugim sensie. Ale dlatego też nie powinien był mojej charakterystyki pojęcia pracy w znaczeniu pedagogicznem, która właśnie osiąga punkt szczytowy w samokontroli skierowanej ku rzeczowemu nastawieniu, uważać za rzecz banalną i stanowiącą jeden tylko moment tego pojęcia. Co do mnie, muszę ową cechę, jako zasadniczy rys pedagogicznego pojęcia pracy, postawić obok samorzutnego charakteru czynności. Rzeczowość bowiem oznacza posłuch prawom pewnej rzeczy. A któż zechciałby twierdzić, że spontaniczna samoczynność będzie posłuszna prawom pewnej rzeczy bez specjalnego w tym kierunku oddziaływania? Właśnie z dalszych wywodów jego rozprawy, okazuje się, że Fischer narówni ze mną zwalcza „pedagogiczny ekspresjonizm“ (znakomite wyrażenia Litta, l. c., str. 44). Od pierwszego dnia, kiedy powziąłem myśl realizowania szkoły pracy, wysiłki moje zmierzały ku temu, aby zapomocą odpowiednich prac umysłowo-ręcznych wychowywać młodzież szkół początkowych dla rzeczowości i właśnie surowe te wymagania nie podobały się wszystkim niemal apostołom szkoły pracy. Ja zaś utrzymuję nadal, że dla ducha uczniów szkół początkowych najlepszą drogę do samokontroli i rzeczowości stanowią właśnie prace konstrukcyjno-techniczne, które a) wogóle najbardziej odpowiadają samorzutności chłopców w wieku od 6 do 14 lat życia, b) zmuszają, jak żaden inny przedmiot nauczania (z wyjątkiem geometrii, fizyki i chemii), do samokontroli

i pozwalają stosować ją do najdrobniejszych szczegółów. Co się zaś tyczy trzeciej, w pojęciu Fischera, cechy samoczynności, t. j. powrotnego jej oddziaływania na własne „ja“, to przedewszystkiem należy ustalić, czy to oddziaływanie, które niewątpliwie istnieje, posiada także znaczenie z punktu widzenia teorii kształcenia. Przytem rzecz cała zależy od tego, co będziemy rozumieli przez wpływ kształcący. Jeśli zadowolimy się tem, że samoczynność rozszerza, być może, horyzonty myślowe, dopomaga do uzyskania nowych poglądów i wiadomości, że ćwiczy pamięć, zwiększa zdolność ujmowania (apercepcję) lub sprawność rąk, że szkoli w logicznem myśleniu, czyli — innemi słowy — wzmacnia sprawność wszelakich funkcyj psychicznych, to będziemy w tem mieli spełnioną fischerowską cechę powrotnego oddziaływania. Są to nawet oddziaływania wzmagające wydajność różnych funkcyj. Te wzmożone wydajności nie stanowią jednak jeszcze wcale, według mojego pojmowania istoty wykształcenia, działania kształcącego w ścisłym znaczeniu. W najlepszym razie może tu być mowa o przyroście pewnej wykształcalności funkcyj. Jeśli natomiast jakaś praca przyczynia się do wzmożenia rzeczowego nastawienia, t. j. zasadniczego nastawienia całego mego „ja“, to dokonuje się przez to niewątpliwym akt kształcenia. Czegóż wyższego można żądać od człowieka, niż rzeczowego nastawienia w tem wszystkiem, co czyni i co myśli? Nietylko dla holenderskiego psychologa i etyka, G. Heymansa, ale i dla niemieckiego filozofa, Karola Stumpf'a, jest rzeczowość równoznaczna z etycznym usposobieniem.¹⁰

Heymans zastępuje wprost kategoryczny imperatyw Kanta słowami: Bądź obiektywny! Jeżeli A. Fischer mnie ma, że pedagogiczne pojęcie pracy jest dopiero jednoznaczne z pojęciem pracy jako ascezy (l. c., str. 75),

¹⁰ Por. C. Stumpf, *Vom ethischen Skeptizismus*, Leipzig, 1909, str. 24.

to powinien był znowu wyjaśnić znaczenie owej ascezy. Grecki czasownik *ασκῆω* nie oznacza nic innego jak „starać się, ćwiczyć się, kształcić się“. Asceza, zawarta w mojem pojmowaniu pracy pedagogicznej, jest ascezą albo nieustannem ćwiczeniem się, połączonem z dużem samozaparciem, w interesie rzeczowości, t. zn. (w jej najdoskonalszej postaci) moralności albo (według mojego sposobu rozumienia, pojęciem wykształcenia) w interesie struktury wartości indywidualnie zorganizowanej.

Zresztą, doświadczywszy na sobie wielu nieporozumień, chciałbym postawić znak ostrzegawczy nawet przy najjaśniejszem twierdzeniu. Aczkolwiek twierdzenie: „Samoczynność jest działaniem mojego „ja“, wypływającym z niego i dla niego“ jest tak nienaganne i tak samo przez się zrozumiałe, to jednak może budzić niepokój, czy owego „dla niego“ nie będzie ktoś pojmował w znaczeniu egocentrycznem. Jednakże zdanie to zawiera tylko myśl o nieuniknionej reakcji wszelkiego działania na działającego samoczynnie człowieka.

IV.

Drugie i trzecie zadanie szkoły początkowej

Drugiem zadaniem, które wywiedliśmy z celu wszystkich szkół publicznych, jest umoralnienie zawodu jako powołania. Umoralnienie wszelkiego działania, zgodnego z poczuciem prawa pewnej epoki, ma swój początek tam, gdzie w grę wchodzi pragnienie wzmocnienia wewnętrznej wartości naszej osoby lub bezinteresowne upodobanie dla cudzej wartości moralnej. Nie postępuje jeszcze moralnie nauczyciel, który nawet bardzo sumiennie prowadzi swą klasę, lecz czyni tak dlatego, że mu ją, jako nauczycielowi, powierzono, i że jest za swą pracę opłacany. Gdy czyni tak nie ze względu na wynagrodzenie, lecz dla-

togo, by nie stracić szacunku dla siebie samego, postępuje już moralnie. A jeszcze bardziej moralne będzie postępowanie, wypływające z samego upodobania dla wewnętrznej wartości, dla wewnętrznego podniesienia, którego doznajemy przy takiej postawie psychicznej, i to bez względu na karzące sumienie. Ale najbardziej moralne będzie postępowanie tem powodowane, że nie można sobie wyobrazić piękniejszego zadania nad ten sposób służenia postępowi społeczności ludzkiej. U początku umoralnienia naszych czynności leży zawsze przeświadczenie, że pewną pracę, choćby najdrobniejszą i najpospolitszą, wykonywa się dla dobra tej społeczności, do której się należy. Do rozwinięcia i uaktywnienia tego przeświadczenia przez szkołę niema innej drogi, jak tylko ta, którą oznaczyłem jako z o r g a n i z o w a n i e ż y c i a s z k o l n e g o w d u c h u z e s p o ł u p r a c y. Dobrowolne włączenie się do jakiegoś zespołu pracy nie jest naturalnie jeszcze wcale rękojmnią umoralnienia czynności. Ale gdy zespół pracy sam jest przeniknięty jakąś ideą moralną, np. ideą szlachetnego koleżeństwa, poświęcenia się wiedzy, sztuce, religji, ideą dociekania prawdy, niesienia pomocy potrzebującym, obrony sprawiedliwości i t. d., to wogóle jest łatwo zrozumiałe, że dobrowolna służba w takim zespole pracy, chociażby nawet podjęta przez młodzież z innych całkiem powodów, może ze służenia celem jedynie praktycznym przekształcić się w służbę dla idei moralnej.

Żadna jednak myśl nie jest tak obca naszemu szkolnictwu niemieckiemu, jak myśl o dobrowolnych zespołach pracy. Nieliczne tylko szkoły początkowe i średnie realizowały ją świadomie przez zastosowanie czyto w samych metodach nauczania, czyto w sposobach organizowania karności szkolnej, czy też w dobrowolnych pracach uczniów, wychodzących na korzyść życia szkolnego. A przecież od lat stu mamy świetne pomysły Fichtego, zawarte w „Mowach do narodu niemieckiego“, gdzie zaleca on gospodar-

cze zespoły pracy jako najdonioślejsze dla przyszłego pokolenia czynniki wychowawcze. Od wielu lat zwracałem częstokroć na nie uwagę, jak również na próby dr. Lietz'a w jego wiejskich osiedlach wychowawczych, oraz na wspa-
niałą, lecz, niestety, tak prędko poniechaną próbę Johna Dewey'a w Chicago.¹

Inaczej zupełnie przeniknęła myśl zespołów pracy do szkół angielskich i amerykańskich. I tam wprawdzie, podobnie jak u nas w Niemczech, samo nauczanie ma dotychczas jeszcze na oku tylko postęp j e d n o s t k i, ale w pewnej liczbie szkół tych krajów powierzono już sprawę kar-
ności w klasach i w szkole samorządowi uczniów, a myśl pracy zespołowej urzeczywistnia się w literackich, sporto-
wych, naukowych i artystycznych związkach uczniowskich. W naszych niemieckich duszach niedość jeszcze silnie roz-
gorzała świadomość, że sprawy szkolne są przedewszyst-
kiem bezpośrednio sprawami narodu, a nie państwa; u nas nieodzowną potrzebą życiową stało się otrzymywanie we
wszystkich zagadnieniach szkolnych wskazówek od czyn-
ników rządzących — i dlatego my, Niemcy, ciągle jeszcze
stoimy wobec problemu realizowania tej idei, a nie rozwija-
my dotychczas poważniejszej działalności w tym kierunku. Ledwie nam to na myśl przyjdzie nawet w tych wypad-
kach, w których zespoły pracy uczniów byłyby rzeczą jak
najbardziej naturalną, jak np. przy urządzaniu uroczysto-
ści szkolnych. Ma to też dość ścisły związek z powszech-
nem w naszych szkołach nauczaniem książkowym. Nasze
nauczanie czytania, pisania, rachunków, biblji i katechi-
zmu, historii, geografji, literatury i języków wogóle nie na-
daje się do prowadzenia szkoły w myśl zasad pracy zespó-
łowej, a może tylko częściowo, mianowicie w dwóch naj-
wyższych klasach, stałoby się to możliwe przy pomocy bo-
gato zaopatrzonych bibliotek klasowych i szkolnych. Tylko

¹ Zob. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*. (Przyp. wyd.).

w bardzo niewielu niemieckich szkołach początkowych wprowadzono obecnie obowiązkową naukę gotowania, ogrodnictwa, hodowli kwiatów i warsztatową naukę robót, jako odrębny przedmiot, a więc to wszystko, co — jak wszystkie praktyczne czynności — otwiera rozległe pole do rozwijania pracy zespołowej. Prawie wszędzie brak w szkołach początkowych, jako obowiązkowych składników nauczania, regularnych wspólnych ćwiczeń z fizyki, chemii i biologii, które w niemniejszym stopniu dają sposobność do organizowania pracy zespołowej. Czyż nie mamy dość uzasadnionych powodów, by szkoły nasze, o ile to tylko jest możliwe, przekształcać w zespoły pracy, skoro i Pestalozzi upatruje w kształceniu w pracy podstawę wychowania zarówno umysłowego jak i moralnego, i Natorp widzi w pracy, i to w pracy zespołowej, jądro i ośrodek wychowania moralnego, twierdząc,² że poczucia sprawiedliwości, owej cnoty współżycia społecznego, nabywa się tylko przez bezpośredni udział w tem życiu.

Kiedy przed wielu laty wypowiedziałem głośno myśl oparcia nauczania na zespołach pracy, natychmiast posypały się wątpliwości, wprawdzie nie co do strony technicznej tej reformy, lecz co do jej wartości moralnej. Zdolni a żądni władzy — tak powiadano — stale zagarniać będą przywództwo w zespołach pracy, a gromada zahipnotyzowana, zniewolona lub też z własnej chęci biec będzie zawsze, jak stado baranów, za przywódcami. Oczywiście, zdolni będą przewodzić, i tak właśnie być powinno. Obserwowałem często takie jednostki w szkołach początkowych i dokształcających podczas ćwiczeń, opartych na zasadzie pracy zespołowej. Ale na to właśnie jest szkoła, ażeby uczyć tych przywódców, jak mają wykonywać swe przewodnictwo dla dobra słabszych. Czyżby ktoś zalecił zniweczenie państwa, będącego również zespołem pracy, dlatego tylko, że

² Zob. *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*, Tübingen, Mohr, 1908, str. 7.

ludzie w niem dzielą się na przywódców i na masy przez nich kierowane? To właśnie zjawisko jest dla każdego konsekwentnie myślącego dostatecznym motywem do wprowadzenia do szkoły zespołów pracy. To wprowadzenie wymaga, oczywiście, ze strony nauczyciela głębszego wnikięcia w sposoby działania zespołów pracy. Nie należy ich tworzyć, zanim uczniowie nie posiadą pewnego minimum umysłowej, ręcznej i moralnej sprawności w odpowiedniej dziedzinie pracy. Nie będzie się także narazie łączyło w zespołach pracy elementów zbyt nierównych, a na wielkich egoistów, których nigdy i nigdzie nie brak, trzeba bezustanku czujnie baczyć. Od czasu do czasu należy wyłączyć przywódców wszystkich grup, o ile chodzi o zespołową pracę przy zabiegach nauczania, i utworzyć z nich oddzielnie pracującą grupę, aby nie żyli ciągle w poczuciu własnej przewagi.

Przedewszystkiem jednak sami nauczyciele szkoły muszą przejąć się głęboko duchem ofiarnego zespołu pracy, który tworzą między sobą oraz wespół ze swymi uczniami. Ten właśnie postulat najbardziej utrudni powszechne przeprowadzenie problemu we wszystkich szkołach niemieckich. Pomimo bowiem istniejącego u nauczycielstwa idealizmu, tylko niezbyt wielki jego odsetek, podobnie jak we wszystkich innych stanach, wykazuje ofiarność, któraby wykaczała poza unormowany umową służbową czas pracy zawodowej. W szkole, gdzie nauczyciele traktują swój zawód jako rzemiosło, uczniowie z trudem będą tworzyć poza nauką szkolną zespoły pracy, a jeśli się to nawet stanie, braknie im zbyt prędko siły umoralniającej. Przeciwnie, najwspanialej objawia się wewnętrzna wartość nauczycielstwa jakiejś szkoły, gdy jej młodzież przejęta jest prawdziwym duchem pracy zespołowej. Źródła moralnej ofiarności nazbyt prędko wysychają, gdy ich w wychowankach nie zasila stale przykład bezinteresownego otoczenia.

Przeprowadzenie zasady pracy zespołowej daje nam do ręki nie tylko jedną z najskuteczniejszych sił umoralniających wykształcenie zawodowe naszych uczniów, ale rozwija również wiele cennych właściwości, które inaczej w zwykłym trybie szkolnym nie mogłyby znaleźć podatnego gruntu. Wskutek różnorodnego kontaktu, jaki zespół pracy w coraz to innej formie wytwarza między uczniami, rozwija się przede wszystkim j e d n a właściwość, o której później jeszcze będzie mowa, mianowicie s u b t e l n o ś ć, która sama przez się nie jest zaletą moralną, ale nader skutecznie przyczynia się do rozwoju charakteru. Dalej, u najtęższych właśnie naszych uczniów wzmacnia się skutkiem tego rozwój j e d n e g o szczególnie przymiotu moralnego, do czego dotychczasowa szkoła publiczna wogóle nie mogła się przyczynić: mam na myśli rozwój poczucia o d p o w i e d z i a l n o ś c i. Nie tylko przywódca grupy pracującej, lecz także każdy poszczególny jej członek musi sobie dzień w dzień uświadamiać, czy i o ile jego osiągi mają znaczenie zarówno dla niego samego, jak i dla jakości osiągu całej grupy. Dzisiejsze nasze szkoły z trudem mogą wytworzyć w młodzieży p o j ę c i e odpowiedzialności, nie mówiąc już o tem, ażeby zdolne były wzniecić gorące jej poczucie. Jeżeli rodzina, jako zespół pracy, nie dokonywa lwiej części tego zadania, to zasadnicza ta cecha przydatnego obywatela państwa zanika coraz bardziej.

Rozumie się, że dla pełnego wyzyskania wychowawczej siły zespołu pracy jeszcze „potrzebna jest staranna kultura duszy, planowe rozjaśnianie sądu moralnego“, jak to W. F. Foerster w swej książce „Wychowanie obywatelskie“³ uważa za konieczne podnieść — rzekomo przeciwko moim poglądom. Niewątpliwie, „samo ćwiczenie w pracy zespołowej nie chroni jeszcze wcale przed zjawiającymi się pokusami

³ *Staatsbürgerliche Erziehung*, Leipzig, B. G. Teubner, 1910. Przekład polski dra J. Kretz Mirskiego p. t. *Wychowanie obywatelskie*, nowe wydanie w przygotowaniu.

egoizmu korporatywnego, który jest dla państwa co najmniej tak samo groźny, jak egoizm indywidualny⁴. Ale na takiej słownej kulturze dusz nie zbywało dotychczas, przynajmniej w najlepszych naszych szkołach; aczkolwiek trzeba uznać, że dopiero Foerster w swej „Jugendlehre“⁴ wysunął stanowczo potrzebę takiej nauki na czoło zainteresowań. Natomiast stanowczo brak w naszych szkołach praktycznego kultywowania dusz, bez czego wszelkie „rozjaśnianie sądu moralnego“ chyba tylko tam skuteczny wpływ wywiera, gdzie współżycie rodzinne spełnia swoją powinność. Dlatego niema dziś nic bardziej nieodzownego dla naszego szkolnictwa, jak wprowadzenie takich urządzeń, w których owa praktyczna kultura znalazłaby sama przez się wdzięczne pole działania.

Szkoła więc, mając do pomocy pracę zespołową i możliwości nauczania wychowawczego, opartego na zdobywanych w tej pracy nawyknieniach moralnych, nie jest w stanie wytworzyć moralnej atmosfery ofiarności dla innych, tem mniej jeszcze może podjąć się trzeciego i ostatniego zadania, wysnutego przez nas z celu szkoły publicznej. Zadaniem tem jest zaprawianie uczniów do współpracy nad umoralnianiem wielkiej społeczności, w której żyją i pełnią swoje czynności zawodowe. Do osiągnięcia tego najwyższego punktu państwowego wychowania młodzieży, które musi być podstawowem zadaniem wszelkiego wychowania publicznego, najważniejszym czynnikiem jest właśnie wczesne wdrażanie uczniów do pracy dla pewnej idei.

Szkoła początkowa niewiele wprawdzie więcej może dokonać, jak tylko przy pomocy zespołów pracy przygotować grunt do tego wdrażania się. Ze względu na niedojrzałość, a po większej części także na brak uzdolnień duchowych u uczniów, bezcelowe naogół okazują się usiło-

⁴ Berlin, Reimer.

wania zmierzające do tego, aby młodzież tych szkół pouczyć skutecznie na lekcjach historii, etyki i t. p. o zadaniach państwa, zwłaszcza zaś o jego zadaniach moralnych. Działalność, jaką rozwija Francja w postaci „instruction civique“ na terenie szkół początkowych, wobec panujących tam stosunków politycznych nie przekonywa mnie o wartości tego środka.

Szkoła początkowa mogłaby jednak z dobrym skutkiem przeprowadzać coś innego: praktycznie zaprawiać uczniów do pracy nad umoralnieniem ich własnej, małej społeczności — klasy lub całej szkoły, — ich własnego życia społecznego w obrębie szkoły, a to przez związki, które uczniowie sami w pewnych celach zorganizują. I nie tylko mogłaby szkoła to uczynić, ale nawet czyni to istotnie, tylko że nie w Niemczech, ale w wielu szkołach elementarnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Za oceanem „państwo szkolne“ oddawna już przestało być teoretycznym zagadnieniem, a wspomniały tego przykład znalazłem w olbrzymim Nowym Jorku w 110 szkole elementarnej, położonej na skrzyżowaniu Cannon- i Broome-street. Na dwanaście lat przed mojem zwiedzaniem szkół amerykańskich jedna z klas tej szkoły nadała sobie „konstytucję“ i spisała ją w t. zw. „charter“. W dokumencie tej konstytucji znajdujemy także szereg przepisów o obowiązkach ucznia-obywatela; np. należy „być uprzejmym i dobrym dla wszystkich“, „unikać wszystkiego, co sprzeciwia się prawom stanu (państwa) lub miasta, albo narusza prawo i szczęście innych“, „brać udział w każdym ogólnem zebraniu uczniów“, „przyczyniać się do przestrzegania praw“, „dawać dobry przykład innym“, „czynić wszystko, co może przyczynić się do dobra szkoły“ i t. d. W celu utrzymania autorytetu praw utworzono dwa własne trybunały sądowe, jeden złożony z chłopców, drugi z dziewcząt. Według informacji udzielonych przez kierowniczkę rezultaty były tak dobre, że państwo to stopniowo się rozszerzało i dziś obejmuje

wszystkie wyższe klasy. Dzielnica, w której położona jest szkoła, należy do najgęściej zaludnionych na świecie. W olbrzymich koszarach mieszkaniowych dokoła szkoły gromadzą się wszystkie narodowości: Rosjanie, Włosi, Niemcy, Irlandczycy, Austriacy, Węgrzy, Rumuni, Grecy. W tych warunkach najbardziej nieodzowną rzeczą było wpoić w dzieci tych zupełnie obcych sobie narodów wzajemne a bezinteresowne zajęcie się sobą, wydobyć poczucie autorytetu wewnętrznego, zamiast im go narzucać, i wykazać tym dzieciom, że porządek jest lepszy od anarchji. Każdy obywatel tego „państwa szkolnego“ stawał się opiekunem nowoprzybyłego obcego dziecka. W ten sposób „państwo szkolne“ wzrastało na zdrowych zasadach. Mali obywatele są łaskawi dla małych przestępców, odmawiają tylko bawienia się z nimi. Zdaniem Miss Simson, kierowniczkii 110 szkoły: „Jedyną drogą, na której samorząd taki może spodziewać się pomyślnych wyników, jest niemieszanie się do niego nauczycieli. Napozór bodaj muszą oni ignorować rządy uczniów. Ja sama — mówiła kierowniczka — nigdy dzieciom nie udzielałam żadnych rad, z wyjątkiem tego okresu, kiedy przygotowywały swoją konstytucję (charter). Od tej pory żyją ściśle według owej konstytucji, i cały samorząd przekształcił tę szkołę, którą przed dziesięciu laty uważano za najgorszą w mieście, na jedną z najlepszych.⁵

Natomiast szkoły dokształcające, a szczególnie te, w których nauczanie zawodowe i tak wymaga uczniów bardziej rozbudzonych umysłowo, mogą przynajmniej w dwóch klasach najwyższych uprzystępnąć młodzieży zrozumienie zadań państwa. Z tego już tylko względu najważniejszym postulatem przy organizowaniu szkolnictwa początkowego w Niemczech jest obowiązkowa szkoła dokształcająca, uwzględniająca należycie wychowanie pań-

⁵ Zob. także pięć moich artykułów o szkolnictwie Stanów Zjednoczonych w czasopiśmie *Süddeutsche Monatshefte*, 1912.

stwowe, a wyposażona w ilościowo i jakościowo dostateczny czas nauczania, czego dzisiaj jeszcze nie posiada. Jak tę organizację należy przeprowadzić, ażeby czyniła ona również zadość naszemu trzeciemu zadaniu, o tem w różnych czasach i w różnych mowach i pismach dokładnie się wypowiedziałem.⁶

Najwięcej widoków do przeprowadzenia trzeciego zadania dają szkoły średnie. Praktyczne sposoby oddania poszczególnych uczniów na usługi związkom koleżeńskim o różnych celach dadzą się tu zastosować znacznie łatwiej, niż w szkołach początkowych i doksztalcających. W szkołach początkowych brak dostatecznej dojrzałości fizycznej, duchowej i moralnej u uczniów utrudnia czasem bardzo, szczególnie w wielkich miastach, powstawanie dobrowolnych zespołów pracy, któreby służyły zadaniu szkoły. Uczniowie wyższych klas naszych szkół początkowych są przeciętnie o rok lub dwa młodsi od uczniów klas wyższych w szkołach elementarnych Stanów Zjednoczonych. A przynajmniej wymagają takie zespoły pracy nader starannych rozważań, wielu środków ostrożności, i w większym stopniu potrzebna w nich jest dyskretna współpraca grona nauczycielskiego. W niemieckich szkołach doksztalcających główna trudność polega na tem, że ze względu na ciągle jeszcze bardzo ograniczony czas nauki nie wytwarzają one dostatecznego kontaktu między uczniami, a wskutek tego nie mogą zazwyczaj zrodzić tego poczucia wspólnoty, z którego poniekąd samorzutnie budzi się skłonność do dobrowolnych związków pracy.

Wszystkich tych przeszkód nie zna szkoła średnia. Przytem dodać jeszcze trzeba, że szczególnie w klasach wyższych lektura niemieckich i obcych klasyków, oraz rozle-

⁶ Zob. *Grundfragen der Schulorganisation*, 5 wyd., 1927; — *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 6 wyd., Leipzig, B. G. Teubner, 1929. — Również: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 9 wyd., Erfurt, Carl Villaret, 1928.

głę nauczanie dziejów skierowuje uwagę na zagadnienia dotyczące kultury społeczeństwa ludzkiego i na zadania państwa. Stąd zaś samo przez się wynika naukowe, t. j. obiektywne pouczanie o zadaniach państwa i obowiązkach jego obywatela.

Oczywiście, pouczanie to wystarczy jedynie w tym wypadku, gdy ziarno padnie na glebę spulchnioną przez szkołę, która jest zorganizowana w duchu moralnego zespołu współpracy i współżycia. Ale szkoły nasze elementarne i średnie wówczas dopiero stać się mogą zespołami współpracy i współżycia, gdy nie będą już rozrastać się w fabryki szkolne, gdzie hebluje się, bejcuje i zgrubsza poleruje 800, 1000, 1200 i więcej jeszcze produktów kształcenia, czyli wychowanków.

To, że szkolnictwo średnie w Niemczech — w przeciwieństwie do szkolnictwa innych państw germańskich — owem trzeciem zadaniem wcale się do tąd nie zajęło, albo uczyniło to w stopniu niedostatecznym, należy przypisać w znacznej mierze tej okoliczności, że nasze szkoły średnie ujmowały swe zadania z innego punktu widzenia, niż ten, który tutaj został rozwinięty. Wychodząc z zupełnie błędnego założenia, że tęgi uczony już tem samem będzie „pożytecznym obywatelem“, uważają się one za organa kształcenia uczonych, a nie za instytucje, których zadaniem jest moralne urabianie społeczności. Na poparcie tego zapatrywania służyć może fakt, że istotnie po wszystkie czasy bywali wielcy uczeni, którzy byli zarazem wielkimi obywatelami. Od uogólnienia jednak tych faktów powinien nas powstrzymywać bodajby współczesny stan przeciętnego środowiska uczonych i urzędników. My, Niemcy, cierpimy jeszcze ciągle z powodu naszej przeszłości, która wydała gimnazja klasyczne z ich zadaniami i celami uczoneści. Nasi anglosascy kuzyni otrząsnęli się już z tego dziedzictwa przeszłości. Przed wielu laty dałem za pośrednictwem pewnego mego przyjaciela Anglika jako temat

do wypracowania klasowego w wyższych klasach wytwornej angielskiej szkoły klasycznej, następujące pytanie: „Jaki jest cel naszej szkoły i jak go ona osiąga“? Odpowiedź, bez uprzedniego przygotowania, brzmiała jednomyślnie: „Celem jej jest przyszły obywatel“. Choć opracowanie tematu zawierało bardzo wielką różnorodność w ujmowaniu sprawy, wykazywało wyraźnie, że uczniowie zupełnie jasno uświadamiali sobie obowiązki i nieodzowne właściwości obywatela.⁷ Któreż z gimnazjów niemieckich dałoby mi równie jednomyślne odpowiedzi?

V. Metody szkoły pracy

Przedstawienie rozwiązania trzech zadań, które w sposób naturalny wywodzą się z najwyższego celu szkoły początkowej, doprowadziło nas do zarysu wewnętrznej organizacji tej szkoły, którą w mowie, wygłoszonej w r. 1908 w kościele św. Piotra w Zurychu, nazwałem „szkołą pracy“. Jakkolwiek nazwa ta nie jest nowa, to jednak mogę śmiało utrzymywać, że ustalone przeze mnie jej znaczenie nie pokrywa się z żadnym z dawniejszych znaczeń.

W poprzednich rozważaniach nie wyczerpałem jeszcze całkowicie treści pojęcia „szkoły pracy“. Owe trzy zadania i wynikająca z nich organizacja szkoły wskazują etyczny kierunek kształcenia charakteru, w którym to kierunku nasza szkoła początkowa podążać powinna. W ten sposób uzyskaliśmy pierwszą grupę cech pojęcia „szkoły pracy“.

Druga grupa cech wynika z samej istoty kształcenia charakteru. Gdy się jednak zastanowimy nad istotą kształcenia charakteru, staje przed nami podstawowe zagadnienie wychowania. Nie chodzi przy-

⁷ Zob. *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 6 wyd., Leipzig, B. G. Teubner, 1929.

tem o to, jakie cele wyznaczymy sobie w tej pedagogicznej pracy, lecz o to, do jakich psychicznych sił wychowanka mamy się zwrócić i jak musimy je traktować. Które z tych sił są niezmiennie, a które zmienne i wobec tego podatne na oddziaływanie wychowawcze? A dalej, jak to oddziaływanie wychowawcze winno się odbywać, ażeby moralnie rozwijało się osobiste podłoże charakteru jednostki bez niweczenia, lekceważenia i zaniedbywania dodatnich właściwości tego charakteru? W pracy mojej o pojęciu charakteru¹ starałem się wykryć te siły.

Cztery są siły, których obecność pozwala przypuszczać możliwość wykształcenia wartościowego charakteru. Są to: siła woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność. Siły te, oczywiście, jak wszystkie wogóle siły duchowe, nie są od siebie całkowicie niezależne. W szczególności ostatnia z nich, która w zasadzie zdaje się być podłożem nieodmiennem, wywiera duży wpływ na trzy pozostałe. Albowiem od głębokości i trwałości wzruszeń, z którymi wiąże się jakaś zasada naszego postępowania, jakaś maksyma naszego sumienia, jakaś idea naszego poglądu na świat lub życie, zależy w znacznej części stałość naszych postanowień i energia, z jaką wprowadza się je w czyn. Rzecz jasna, że te cztery właściwości nie zapewniają faktycznego rozwoju jakiegoś charakteru. Są one tylko koniecznymi, lecz niewystarczającymi warunkami, i muszą już częściowo istnieć w samym podłożu charakteru. Do nich musi się zawsze dołączyć pewna właściwość nabyta, a mianowicie jednolita organizacja zasad, maksym i idej w naszej duszy, i podporządkowanie ich jakiejś jednej najwyższej idei, która odpowiada całej naszej strukturze duchowej i dlatego wypełnia naszą istotę w całym jej zakresie i głębi.

Aby trzy pierwsze cechy charakteru mogły się rozwi-

¹ Georg Kerschensteiner, *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, przeł. Alfred Tom, Warszawa, 1932.

jać, niezbędna jest przede wszystkim swoboda działania i różnorodność sytuacji. Dla rozwoju woli konieczna jest możliwość wyładowywania się jej w czynnościach, a dla nabycia przez nią siły nieodzowna jest swoboda i ruch. Ażeby rozum mógł nabyć większej jasności sądu, musi on, o ile możliwości, sam przez doświadczenie wypracowywać wyobrażenia swe i pojęcia. Ażeby rozszerzył się zakres subtelności, trzeba, by rozum i uczucie zawczasu zaznały mnogości realnych sytuacji i w ten sposób przyzwyczały się do szybkiego i urozmaiconego reagowania. Bierność i receptywność zwykłych szkół często niedostateczny wywiera wpływ na rozwój tych trzech sił, i rozwój ten szuka sobie nieraz ujścia w sposób, który utrudnia skierowanie go na drogę etyczną. Wprawdzie dawny postulat Pestalozzi'ego, żądający samoczynności dziecka, ciągle jeszcze niby miód spływa z warg pedagogów, lecz owa samoczynność, o ile werbalny i książkowy system tradycyjnej szkoły nie sprowadza jej wogóle do pozeru, jest dla owych trzech podstawowych sił charakteru ujęta w ściśle przepisane łożyska przez cały niemal czas trwania kursu szkolnego. Jest to, niestety, raczej samoczynność jakiejś maszyny, niż swoście urabiającej się duszy.

Znikomy wpływ takiego systemu szkolnego na kształcenie charakteru nie mógł się nie ujawnić. Przybierająca na sile indywidualizacja życia kulturalnego, politycznego i społecznego, w połączeniu z coraz silniej odczuwanym brakiem ludzi bezinteresownych, jasno myślących i samodzielnych, nadto niedostateczne wywiązywanie się ogółu z przekazanych mu zadań publicznych — doprowadziły nas do uświadomienia sobie, że współczesnemu niemieckiemu systemowi kształcenia — jak to słusznie zauważył Lichtwark na pierwszym zjeździe, poświęconym wychowaniu artystycznemu, „brak siły kształtującej“. Coraz lepiej rozumiemy doniosłość nieczem niezastąpionej, praktycznej

inicjatywy osobistej, kierowanej wnioskami maksymami, która nie może się rozwinąć nigdzie tam, gdzie wychowanie wskazuje uczniowi we wszystkim, co on czyni, ściśle wytknięte drogi postępowania. Coraz głośniejsze mówi się o potrzebie przeniknięcia w mury szkolne zasady swobodnego wyboru zajęć przez dziecko, lub chociaż swobodnego ich wykonywania. W znakomitym swym artykule „o swobodniejszym kształtowaniu nauki w wyższym gimnazjum“² domaga się prof. dr. Paweł Joachimsen systematycznego wprowadzania wolnego wyboru przedmiotów nauki w trzech najwyższych klasach gimnazjalnych (porów. także rozdz. VI.). Nie był on pierwszym i nie będzie także ostatnim.

Najpierw stworzone zostało hasło pedagogiki czynu. Wnet jednak ustąpiło ono miejsca innemu hasłu, mianowicie hasłu nauki przez pracę, pojmowanemu jako zasada; rozumiano to jako powiązanie mnóstwa zajęć ręcznych ze wszystkimi zwyczajnymi przedmiotami nauki. Już samo to zewnętrzne ujmowanie pojęcia „nauki przez pracę“, jako nauczania jedynie ręcznych zajęć, dowodziło, jak dalece nie uchwycono istoty pojęcia „szkoły pracy“. Kiedy ponadto znaczna część pedagogów odrzuciła zupełnie naukę pracy ręcznej, jako odrębny przedmiot, to ich nauka przez pracę jako zasada utraciła tem samem raz na zawsze najlepszą część swego wpływu na kształcenie charakteru. Niemniej wszakże na trzech soborach w r. 1857, 1882 i 1900 nauczycielstwo niemieckie obłożyło klątwą wszelką postać pracy ręcznej, pojmowanej jako odrębny przedmiot nauczania. Z drugiej zaś strony ruch, propagujący naukę zręczności, skierował uwagę wielu nauczycieli niemal wyłącznie ku pracy ręcznej. Wobec tego jest rzeczą zrozumiałą, że nowy kierunek nieodrazu wszedł na właściwe tory. Wogóle za punkt wyjścia nie

² Blätter für das Gymnasialschulwesen, 1912, zesz. 2.

wzięto tych rozważań, które pozwoliłyby zrozumieć prawdziwą istotę nauki przez pracę. Zajęcia w ogródkach dziecięcych, propaganda ćwiczenia zręczności, stare postulatory samoczynności i t. d., wszystko to zgóry wiodło do pojmowania zasady nauki przez pracę w sposób zewnętrzny. Ponieważ pracować znaczy zwykle wykonywać czynność ręczną, przeto sądzono, że już rozwiąże się zagadnienie szkoły pracy, skoro z każdym ze zwyczajnych przedmiotów nauki szkolnej połączy się jakaś czynność ręczna. Mniemano, że nawet historii w wyższych klasach szkoły początkowej można nadać charakter nauki przez pracę, gdy wprowadzi się do niej sklejanek zamków rycerskich, wycinanie piłęczką wzorów dawnych stylowych gmachów, kreślenie planów bitew i t. p. Do uświetnienia nowej zasady miało przyczyniać się również ilustrowanie poematów epickich i opowieści biblijnych. Ale jak nie wypracowujemy sobie pojęcia kategorycznego imperatywu, przerysowując z drzeworytu wizerunek Kanta, tak samo wspomniane prace ręczne rozmiągają się z duchem zasady szkoły pracy. Zasada szkoły pracy tylko wtedy jest zachowana, gdy praca wnikania w kręgi wyobrażeń i sposoby myślenia, właściwe danej dziedzinie, przystosowane są do tych metod pracy, jakie rozwinęły się z logiczną koniecznością w obrębie tej dziedziny. Kto przy pomocy współczesnych opisów i innych źródeł, lub choćby tylko przy pomocy lektury dzisiejszych prac historycznych, umożliwia samodzielne wypracowywanie wiadomości historycznych, kto przy pomocy dramatyzowania utworów czyto poetyckich, czy prozaicznych, sprawia, że uczniowie głębiej przeżywają i przenikają ich treść, kto w grupowych zespołach pracy stwarza sytuacje, przyczyniające się do rozwoju delikatności w towarzyskim współobcowaniu uczniów, kto pobudza uczniów, aby przy pomocy własnych badań dochodzili samodzielnie do jądra praw fizycznych, chemicznych i bio-

logicznych, ten kształtuje naukę według zasady pracy t w ó r c z e j.

Istota szkoły pracy, wraz z ożywiającą ją zasadą nauki przez pracę, jest najzupełniej inna, niż to sobie wyobrażają nawet ci apostołowie szkoły pracy i rzecznicy nauki robót ręcznych, którzy chcą na kongresach szerzyć nową ewangelję. Postaram się zatem w sposób możliwie najzwięźlejszy wyjaśnić tę istotę szkoły pracy. Dokładny rozbiór przytoczonych tu pojęć znaleźć można w mojej rozprawie: „Das Grundaxiom des Bildungsverfahrens und seine Folgerungen für die Schulorganisation.”³

Kształcenie człowieka rozpoczyna się przedewszystkiem zawsze w ten sposób, że w otoczeniu swoim nietylko poznaje on przedmioty (wytwory natury) i dobra (wytwory ducha) jako istniejące, lecz także doznaje różnorodnych ich wartości pochodzących od skutków ich działania oraz (gdy chodzi o dobra) własne wartości ich istoty, a po doznaniu uczy się pojmować je także rozumowo. Częstość wystarcza już samo irracjonalne doznanie wytworów, chociaż nie poprzedza go, ani nie następuje po nim, ani wogóle nie wiąże się z nim rozumowe poznanie ich wartości. Przedewszystkiem jednak przez swe wartości, pochodzące od skutków działania i przez wartości własnej istoty, muszą się dorastającemu człowiekowi udostępniać dobra należące do społeczności narodowej: język, literatura, obyczaje, zwyczaje, prawo, religja, nauki, techniczne a niemniej i osobowe dobra, ucieleśnione w pewnych jednostkach i wartościowych zbiorowościach ludzkich. Nie wszystkie z tych dóbr w równej mierze przemawiają do dziecka, do chłopca, do dziewczyny, do młodzieńca i t. d. Dostęp do wielu dóbr jest dla poszczególnej jednostki do pewnego czasu lub wogóle nazawsze zamknięty. Samo bierne poznawanie i zapewnianie pamięci wiadomościami nie

³ 3. wyd., Berlin, Verlag Deutsche Union, 1923.

daje wcale wykształcenia. Albowiem wykształcenie, czyli urobienie ducha, polega znacznie bardziej na pewnem psychicznem i umysłowem zachowaniu się względem otaczającego świata, wyznaczanem przez doznania wartości, niż na zachowywaniu, zapamiętywaniu zjawisk tego świata i ich stosunków. Taki sposób zachowania się, albo takie duchowo-umysłowe nastawienie, można jednak osiągnąć dopiero, gdy się wrośnie w ducha rzeczyowych dóbr kulturalnych przez wnikliwe zajmowanie się nimi i wypracuje się go w sobie w ten sposób, i gdy przez obcowanie wzajemne bezpośrednio przeżywa się (doznaje się) ducha dóbr osobowych wraz z wyznaczaną przezeń strukturą psychiczną.

Cóż to jednak znaczy wypracowywać w sobie ducha jakiegoś rzeczowego dobra kultury? Cóż to znaczy przeżywać (doznawać) wartości *własnej istoty* dóbr rzeczowych i osobowych i popadać przez to w niewolę wartości duchowych, stawać się samemu nosicielem wartości duchowych?

Aby na to pytanie odpowiedzieć, musimy rozważyć, w jaki sposób powstają dobra kultury.

Każde nowe dobro, którem ludzie obdarzają ludzkość, wypływa z jakiegoś ducha ludzkiego i nosi na sobie jego twórcze piętno. Nie jest ono tylko fizjognomicznym wyrazem pewnej psychiki, jak nim może być na przykład pismo, lecz jest także wyrazem ducha, który w tej chwilowej psychice przebywa i przebywać może, czyli — jak można również powiedzieć — wyrazem całkowitego sensu budowy wszystkich przedmiotowych faktów, które w tej psychice się zjawily. Ów sens budowy nazywamy także strukturą ducha, który wyrósł z tej psychiki.

Ten wyraz psychiczno-duchowy występuje najwyraźniej w dziełach sztuki, które były i będą po wszystkie czasy najbardziej indywidualnymi dobrami kultury, szczególnie zaś w utworach literackich. Ale to samo odnosi się również

do wszystkich innych rzeczowych dóbr kultury, z wyjątkiem matematyki i związanego z nią przyrodoznawstwa. Język niemiecki, jako dobro kultury, nosi na sobie strukturę ducha niemieckiego w znaczeniu zarówno ogólnem, jak i indywidualnem; tak samo filozofja niemiecka, czyto w całości, czy też w poszczególnych zamkniętych jej systemach, oraz inne nauki humanistyczne. Nawet maszyny, narzędzia i większość sprzętów codziennego użytku mogą, obok ogólnego swego charakteru celowej konstrukcji, nosić także piętno tego indywidualnego ducha, z którego powstały. Potwierdzają to wielokrotnie wszystkie nasze muzea przemysłu zwykłego i przemysłu artystycznego.

Otóż, jak już zauważyliśmy, nie każdy człowiek jest dostępny dla każdej struktury, w której staje wobec niego jakieś dobro rzeczowe lub osobowe. W pewnej mierze pochodzi to stąd, że każda struktura duchowa człowieka opiera się na pewnych indywidualnych psychofizycznych załączkach, na pewnej już od urodzenia danej mu psychofizycznej strukturze. Tem się też tłumaczy, dlaczego dla jednego wychowanka utrudniony lub zamknięty jest dostęp do ducha dóbr matematyki, dla drugiego do ducha dóbr przyrodoznawstwa, a dla trzeciego do ducha dóbr nauk humanistycznych. Oczywiście, że do pamięci wcielić można nieskończenie wiele, ale jest to zgoła coś innego, niż wnikać w ducha jakiegoś dobra.

Teraz możemy odpowiedzieć na pytanie, co to znaczy wypracować w sobie jakieś dobro kultury?

Doszliśmy już do tego, że każde dobro wypływa z jakiegoś jednostkowego lub też zbiorowego ducha. Wynika zaś ono z nastawienia, którego podstawę stanowi jakaś wartość duchowa, wartość prawdy, piękna, moralności. Człowiek nie odczuwający żywo wartości prawdy, nie poszukuje jej w chaosie zjawisk, nie dąży do niej, nie rozwiązuje żadnych problemów teoretycznych, nie szuka żadnych związków czysto duchowych, i dlatego z ducha swego nie wydobywa

żadnego tworu, któryby w swej przedmiotowej postaci, a więc w swej strukturze duchowej, wykazywał wartość prawdy. Każde prawdziwe dobro zawiera w sobie zatem określoną wartość duchową; jest ona immanentna jego strukturze duchowej.

Gdy więc moja własna, ciągle tworząca się struktura duchowa, dążąc do osiągnięcia celów, na przykład teoretycznych, dozna wewnętrznej konieczności wniknięcia w wykończoną strukturę duchową pewnego dobra, bo widzi w niem szczególnie przydatny dla siebie środek, to dzięki jego wykończeniu zaczynam coraz bardziej świadomie doznawać tę wartość, z której powstało samo dobro, i to nie tylko jego wartość ze względu na moje cele, lecz także wartość jego własnej istoty. Trzeba jeszcze tylko przyjąć za warunek, że sens budowy jakiegoś dobra znajduje bodaj oddźwięk w mojej własnej budowie. Wtedy dobro owo unosi mnie niejako ponad osiągnięty już stopień mojej własnej obecnej istności duchowej.

Podobne wnikanie w ducha jakiegoś dobra kultury, związane z rosnącym wciąż doznawaniem wartości, nazywam „wypracowywaniem w sobie dobra“. Taka praca niejako zamienia złożoną w dobrze kultury potencjalną energję duchową tego, kto to dobro stworzył, w żywą kinetyczną energję osobowości, która wnika w ducha tego dobra i w każdym zadaniu, którą ta osobowość, dzięki powstającym w ten sposób nowym siłom, aż do „wykończenia“ rozwiązuje, doznaje ona ciągle na nowo wraz z poczuciem wartości wykończenia zarazem immanentną wartość rzeczową tego dobra.

Tę duchową energję potencjalną, nagromadzoną w strukturze dóbr kultury, nazywam immanentną wartością kształtującą dóbr kultury.

Szkołą pracy jest zaś taka szkoła, która przez swe metody i cały sposób postępowania wyzwala immanentne wartości

kształcące, zawarte w dobrach kształcących.

Rysowanie zatem i modelowanie przebiegu bitew lub kształtów znanych budowli stylowych przy nauczaniu historii, ilustrowanie wierszy i opowiadań biblijnych — przy nauczaniu języka, przygotowywanie jednych technik manualnych, jak pisanie i rysowanie, przez inne techniki, jak układanie ziarn grochu i patyczków lub lepienie z gliny — wszystko to nie ma nic zgoła wspólnego z duchem szkoły pracy; a już nie, ale to nie zupełnie nie może skorzystać szkoła pracy przez dowcipne rozróżnianie „nauczania warsztatowego“ od „nauczania robót ręcznych, opartego na majstrowaniu“ i uznawanie nauki przez pracę tylko w tej drugiej postaci.

Nauka warsztatowa może odzwierciedlać wykończonogo ducha zdefiniowanej przed chwilą szkoły pracy, a nauka robót ręcznych, oparta na majstrowaniu, nie — i naodwrot. To, co pod mianem „zasady pracy“ i „nauczania robót ręcznych“ uważa się dzisiaj w szkołach początkowych za siłę kształcącą, może stosowane z umiarem, zasługiwać na pochwałę, a nawet na zalecenie, jako zasada upogładowienia, czy zasada zatrudnienia, albo jako „zasada zabawy“ (i tego bowiem u małych uczniów nie należy stanowczo potępiać), ale z pojęciem „szkoły pracy“ nie ma to nic wspólnego. Już Basedowowi przyszło się przekonać, że lepienie liter z ciasta nie przyczynia się do usprawnienia ani czytania, ani pisania. Druk i pismo mają niewątpliwie także swoją narodową, jak i indywidualną strukturę. W nich również tkwi określony duch obiektywny, ale wypracowywanie go od samego początku nie jest wcale zadaniem szkoły.

Istnieją inne metody, które uciekają się również do zmierzającego w tym samym kierunku podziału pracy, a mianowicie do wdrażania w widzenie kształtów i ich od-

tworzenie, nie wykraczając jednak przytem przeciwko psychologii i logice nauki przez pracę. Samo tylko zajęcie ręczne, bez względu na subtelne związki psychiczne i obiektywno-duchowe, zachodzące w samym przebiegu procesów działania, i bez względu na połączone z tem systematyczne ćwiczenie woli i jasności sądu, nie jest jeszcze wcale sprawdzianem szkoły, zwanej przez nas szkołą pracy, choćby nawet to zajęcie posiadało zewnętrznje wszelkie znamiona pracy.

TV. Tego rodzaju zajęcia ręczne mogą być pożyteczne, a czasem nawet konieczne, jako metody upogładowienia, jako środki kształcenia zmysłów, jako zaspokojenie tak żywego u dzieci pędu do działania, jako ożywienie całego nauczania. Przez to jednak nie wprowadziło się do naszej szkoły żadnych nowych elementów kształcenia. Spełniło się co najwyżej stary postulat, który uległ rażącemu zaniedbaniu. Dopiero wówczas gdy zajęcia ręczne, jako systematyczne narzędzia kształcenia woli i zaostrzenia sądu, będą służyły do wypracowywania pewnych dóbr kultury i gdy — rzecz oczywista — będą stosowane tam tylko, gdzie natura rzeczy tego wymaga, a natura duszy to umożliwia, — wtedy dopiero staną się elementem kształcenia, obcym dotychczas naszej szkole. Ale zachodzi to tylko wtedy, gdy zajęcia ręczne na każdym stopniu nauki pobudzają istniejącą zdolność wyrażania się całej duszy dziecka do dokładnego oddania tego, ku czemu ono samorzutnie, z własnego zainteresowania z przemyślanym planem zmierza, i gdy — zgodnie z tem — stawiają konsekwentnie, krok za krokiem, coraz wyższe wymagania co do zręczności, dokładności i rzeczowości wyrażania się.

Osobną dziedzinę szkoły pracy stanowi nauka przez pracę w znaczeniu pracy ręcznej. Ma ona zastosowanie

przedewszystkiem w szkole początkowej, gdyż właśnie podstawą struktury duszy dziecka jest psychiczna forma praktycznego zachowania się. A przecież są nauczyciele, którzy wprawdzie godzą się na tego rodzaju naukę pracy ręcznej, jako na z a s a d ę zatrudnienia stosowaną przy nauczaniu pewnych przedmiotów, nie uznają jej natomiast jako odrębnego przedmiotu nauczania.

Ale nauka przez pracę, jako zasada, i nauczanie pracy ręcznej, jako oddzielny przedmiot, są nierozłączne, jak ostrze i rękojeść noża. Wszędzie, gdzie rozwijanie technicznych uzdolnień wyrażania się podniesiono do godności zasady nauczania, nieodzowną koniecznością jest odpowiednie szkolenie techniczne. Konsekwentne, acz niepsychologiczne jest odrzucanie wogóle nauki pracy r ę c z n e j, ale godzenie się na nią, jako na zasadę metodyczną, a usuwanie jej, jako przedmiotu, jest bezmyślnością. Od czasów Pestalozzi'ego pielęgnowanie zdolności wypowiedzania się słownego jest zarazem zasadą i przedmiotem nauczania. Postulat: „każda lekcja lekcją języka“ nie byłby zbyt celowy, gdyby szkoła nie rozporządzała równocześnie specjalnymi godzinami dla ćwiczeń w słownym wypowiedzaniu się. Nietylko wymagamy poprawności w ustnym i piśmiennym sposobie wyrażania się na wszystkich innych lekcjach, lecz nadto poświęcamy znaczną ilość czasu na s p e c j a l n e nauczanie języka. Wysunięta przeze mnie przed laty, a dziś powszechnie uznawana myśl, że „niema nauki o rzeczach bez rysunku“, stałaby się dla rozwoju zdolności graficznego wyrażania się i zmysłu estetycznego wprost zgubną, gdyby zarazem nie było specjalnych lekcyj rysunku, systematycznie rozwijających w uczniu pewną sprawność techniczną, bez której jego zdolność wyrażania się byłaby niezmiernie niedołączna. Gdybyśmy rachunki uznawali tylko jako zasadę nauczania, a odrzucali potrzebę osobnych ćwiczeń w technice rachunkowej, wnet pokazałoby nam doświadczenie, że mętna treść nabywanych w ten sposób

przedstawień liczb czyni je coraz bardziej nieprzydatnymi do wyjaśniania pojęć o rzeczach. Tańce dziewcząt w wyższych klasach naszych szkół początkowych nie przekraczają nigdy poziomu naiwnej zabawy dziecięcej, bez systematycznych ćwiczeń, które dopiero dają woli moc opanowania gry mięśni. Otóż uzewnętrzniająca się w technice zajęć ręcznych zdolność wyrażania się przestrzennego, rozważana tylko jako pewna zdolność duszy, w niczem absolutnie nie różni się od tamtych obu zdolności — wypowiedzania się słownego i graficznego. Można to ostatecznie zrozumieć, jeśli ktoś zdolność tę ze względu na cel wychowania uważa za mniej wartościową w porównaniu z tamtymi dwoma. Kto jednak ceni ją i pielęgnowanie jej poczytuje za konieczny środek wychowawczy, ten musi wyciągać stąd te same wnioski, jakich wymaga przy pielęgnowaniu innych zdolności wyrażania się. Rozważania te doprowadzają nas do nowego zasadniczego rysu prawdziwej szkoły pracy, jako szkoły kształcenia charakteru.

VI. Praca ręczna jako przedmiot nauczania i nauczyciel-technik

Cokolwiekby szkoła podejmowała w dążeniu do swych celów i jakkolwiekby wprowadzała w życie swe poczynania dydaktyczne i wychowawcze, zawsze istotnem jej zadaniem będzie kłaść coraz to większy nacisk na staranne wykonywanie wszelkich czynności, zapomocą których rozwijać chce wolę, rozum i subtelność. Zrozumiała jest rzeczą, że szkoła, zwłaszcza zaś elementarna, i przed zabawą nie powinna zamykać swych podwoi. Ale dziecko musi zawsze wiedzieć, że w pewnej chwili może bawić się, kiedy indziej zaś winno pracować. Wychowanie silnej woli wymaga stanowczo, ażeby żadna praca nie wychodziła z rąk dziecka bez znamion duchowego lub fizycznego wy-

siłku. Pod tym względem zachodzi istotna różnica między zajęciami ręcznymi dzieci w szkole początkowej a takimiż zajęciami w ochronce, gdzie sama zabawa dziecięca jest atmosferą, w której obraca się całe postępowanie wychowawcze. Wywiera to jak najgorszy wpływ na wychowanie woli, gdy dzieci w jakiejś szkole w ciągu 7 czy 8 lat przyzwyczajają się, choćby w jednym, a co gorsza w kilku lub wogóle wszystkich przedmiotach, do wykonywania czegoś „w przybliżeniu“ lub „mniej więcej“ dokładnie. Do tego zaś nic większej nie stanowi pokusy — i to zupełnie bez potrzeby — jak tak zwana nauka przez pracę jako zasada. Albowiem w dziewięćdziesięciu na sto wypadków wyradza się ona w robienie błahostek i trwa przez szereg klas w niefrasobliwie i bez wysiłku igrającym dyletantyzmie. Całe wychowanie woli ludzkiej polega na scalaniu nieskończenie wielu, nieskończenie drobnych wysiłków dowolnej uwagi, zwracanych zawsze w tym samym kierunku. Z moralnych konfliktów późniejszego dojrzałego życia ten najrychlejszy wyjdzie zwycięsko, kto najlepiej potrafi ustawicznie zwracać swą dowolną uwagę ku pobudkom moralnym, które winny postanowienie doprowadzać do czynu. Dzieciom — jak to wszyscy wiemy — nieskończenie trudniej jest, niż ludziom dorosłym, utrzymać dowolną uwagę. Nie nauczą się one jednak nigdy tego trudnego zadania, gdy im wciąż będzie wolno wykonywać prace ręczne „mniej więcej“ poprawnie, gdy się im usunie z drogi wszelkie trudności i walki z materiałem i z narzędziem, oraz oszczędzi wszelkiego fizycznego wysiłku i wszelkiego namysłu. Co gorsza, w ten sposób zakorzeni się w nich skłonność do zadowalania się własną pracą bez wysiłku, mimo całej jej niedoskonałości. Tak wychowuje się dyletantów, nie zaś pracowników.

Niebezpieczeństwu temu z gruntu zapobieganie oddzielna nauka pracy ręcznej, systematycznie udzielana od pierwszego do ósmego roku nauki szkolnej. Wymagając ściśle od ucznia pracy starannej i dokładnej, zawsze jednak

przystosowanej do jego sił i zdolności, ujmie go ona w karby łagodnie, lecz bez pobłażania. Nawyknięcia umysłowe, moralne i ręczne, których tu dziecko nabierze, przeniosą się siłą rzeczy na zajęcia ręczne z zakresu innych przedmiotów nauczania, wypierając stamtąd szkodliwy dyletantyzm. Dzieci wychowane w ten sposób nie zechcą potem wogóle podejmować się robót, których nie mogłyby wykonać inaczej, jak tylko niedokładnie. Natomiast tę samą staranność, która dzięki osobnej nauce pracy ręcznej stała się ich drugą naturą, starają się przenieść na zadania stawiane im w dziedzinie innych przedmiotów, o ile tylko one odpowiadają ich dojrzałości i z a i n t e r e s o w a n i o m. Jasnym tego dowodem jest niechęć do rysunku, niemal automatycznie zjawiająca się u dzieci między dziesiątym a dwunastym rokiem życia, jeśli przedtem nie wyszkolono w nich starannie zdolności do graficznego wyrażania się, lub jeśli ćwiczenie to nie doprowadziło do pomyślnego wyniku. W obu wypadkach zanika w tym okresie życia zabawianie się rysunkiem, tak chętnie do tej pory uprawiane przez wszystkie niemal dzieci.

Mowa i gest, rysowanie i modelowanie (modelowanie w szerokim znaczeniu w jakimkolwiek materjale) są środkami wyrażania się. Wszystkie one tylko wówczas służą do wyrobienia siły woli i jasności sądu, kiedy przez systematyczne ćwiczenia uczeń nauczy się wzmacniać swoją zdolność wyrażania się i kiedy zrodzi się w nim przyzwyczajenie do mozolnych wysiłków, ażeby możliwie samodzielnie znaleźć dla każdej myśli jedynie odpowiadające jej wyrażenie, a każdej pomyślanej formie nadawać kształt tak wykończony, jak tylko na to materiał pozwala. W tem jedynie należy dopatrywać się istoty nauki przez pracę jako zasady.

Kierunek, w jakim idzie rozwój naszego charakteru, zależy w znacznej mierze i od tego także, jak wykonywamy codzienną naszą pracę. Każda robota powierzchowna, któ-

ra z rąk naszych wychodzi, wszelkie robienie „byle jak“, na które sobie pozwalamy, odbija się na rozwoju naszej woli. Dopóki dziecko istotnie się bawi i bawić się mu wolno, dopóty wszelkie robienie „na niby“ jest nietylko dozwolone, lecz nawet niezbędne. Albowiem we właściwej zabawie dziecięcej czynności ręczne stanowią tylko podłoże dla swobodnie bujającej fantazji. Produkty pracy mają tu znaczenie symboliczne. Nie są celem czynności. Ale szkoła musi przecież zabawę zamienić w pracę, a wówczas produkty pracy muszą mieć wartość realną. Są one tutaj wyraźnie celem czynności; a ponieważ jedynie przez działanie kształtuje się charakter, przeto wychowawca musi jak najbardziej dbać o to, by każde działanie dziecka nosiło znamię gruntownej rozważy, jak największej staranności i absolutnej uczciwości. Przytem nie chodzi wcale o to, co każemy uczniowi robić, w jakim rodzaju techniki rozwijamy jego zręczność i zdolność wyrażania się. Jeden czy dwa rodzaje techniki zupełnie wystarczą, a możemy tylko żądać, by wybrany rodzaj techniki nadawał się do wykonywania go z coraz większą dokładnością, którąby sam uczeń mógł kontrolować przy pomocy mechanicznych środków. Ponieważ modelowanie w glinie, przynajmniej gdy chodzi o dzieci w wieku od lat sześciu do dwunastu, właściwości tych nie posiada, przeto technikę tę — w przeciwieństwie do modelowania w tekturze, drzewie i metalu — uważam za niewłaściwą dla szkoły początkowej. Niechaj wszyscy głosiciele szkoły pracy uświadomią to sobie, że zbrodnią wobec naszej niemieckiej szkoły jest opierać zasadę pracy na innym gruncie, niż na dokładności i sumienności, t. j. na tych właściwościach, którym nasz naród niemiecki zawdzięcza swoje najistotniejsze powodzenia. Doświadczenia, poczynione na tem polu w naszych klasach doświadczalnych w Monachjum, świadczą, że wymaganie jak największej dokładności w robocie nawet u sześciolatków nie niweczy bynajmniej radości twórczej, ale przeciw-

nie wzmaga ją z miesiąca na miesiąc. To daje mi całkowitą rękojmię, że na tej właśnie drodze od początku pracy szkolnej osiągać można najlepsze wyniki.

Skoro jednak nasza zasada pracy na takiej oprze się podstawie, to z natury rzeczy sprzeciwia się ona kierunkowi, który do godności systemu podnosi swobodne od samego początku wszelkiego nauczania wyładowywanie się sił fizycznych i duchowych. Kto nie owładnie środkami wyrażania się, ten nie potrafi wyrazić jasno i realnie nawet najprostszych rzeczy. Mechaniczne ćwiczenie w systematycznym stosowaniu środków wyrażania się jest nieodzownym warunkiem swobodnego oddania się pewnej czynności, o ile ona ma przedstawiać wartość, warunkiem każdej produktywnej pracy.¹ Stosowanie środków wyrażania się odbywa się we wszystkich dziedzinach przez naśladownictwo. Nawet ci ludzie, którzy posiadali największą głębię wyrazu, jak znakomici nasi artyści (Dürer, Raffael), w początkach swojej twórczości byli w gruncie rzeczy jeno naśladowcami. Ich siły rozwijały się przez staranne i nieustrudzone studjowanie środków i metod wyrażania się innych, aż wreszcie doszły do tej swobody i potęgi, która obdarowała nas zupełnie nowymi wartościami artystycznymi. Dopiero gdy wychowanek osiągnie wystarczającą pewność w posługiwaniu się środkami wyrażania się, winien nauczyciel zostawiać coraz większą swobodę jego własnej inicjatywie. To jest drugie podstawowe założenie dla przeprowadzenia zasady pracy. Założeniu temu nie sprzeciwia się oczywiście to, jeżeli szkoła od początku swej działalności pozostawia uczniowi czasami możność bardziej swobodnego działania, bądź to nawiązując do niewygasłej jeszcze często u dziecka ochoty do zabawy i płynącej stąd ożywczej podniety do poważ-

¹ Por. moją rozprawę p. t. *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert* w zbiorze: *Grundfragen der Schulorganisation*, Leipzig, B. G. Teubner.

niejszych zajęć, bądź też czyniąc to w tym celu, aby uczeń od czasu do czasu sam odczuł własne braki w opanowaniu środków wyrażania się. Nie też nie można mieć przeciwko temu, gdy w niższych i średnich klasach, obok wykonywania systematycznego planu pracy, służącego do rozwijania graficznej zdolności wypowiedzania się, pozwolimy na jakieś rysowanie dowolne, płynące ze swobodnej inicjatywy dziecka. Natomiast stałe ilustrowanie i bezplanowe rysowanie zbyt łatwo przytłumia mierne zazwyczaj u ogółu uzdolnienie do graficznego wyrażania się.

Ale jeżeli ze względu na kształcenie charakteru domagamy się takiego właśnie stosowania zasady pracy w zajęciach umysłowych i ręcznych; jeżeli zaś z drugiej strony, z celu szkoły początkowej wynika bezpośrednio postulat starannego rozwijania czysto praktycznych uzdolnień ręcznych przez wprowadzenie oddzielnego przedmiotu nauki; jeżeli ponadto niepodobna jeszcze bardziej obciążyć kształcenia nauczycieli przez gruntowniejsze zaznajamianie ich ze sprawnościami technicznymi — jakież z tego wynikają konsekwencje? Trzeba bez ogródek powiedzieć, że w szkole pracy, obok nauczyciela o wykształceniu teoretyczno naukowym, potrzebny jest też drugi nauczyciel o wykształceniu technicznym.

Niema innego wyjścia. Takiego nauczyciela-technika dla najwyższych klas szkoły początkowej można znaleźć poprostu na terenie techniki rzemieślniczej, pod warunkiem starannego wyboru i uprzedniego przeszkolenia pedagogicznego. Odnośne doświadczenia nasze w Monachjum wypadły jak najpomyślniej, podobnie jak w Paryżu i Sztokholmie. Niedopuszczanie tego rodzaju nauczyciel-techników, uchwalone na niemieckim zjeździe nauczycielskim w Stuttgarcie w r. 1921, wykazało takie samo rozgarnienie pedagogiczne, jak odrzucenie wogóle pracy ręcznej jako przedmiotu nauczania przez kongresy z lat 1857, 1882 i 1900 (por. str. 101). Ten sposób jednak nie musi ko-

niecznie być ostateczny. Rozstrzygnięcie ostateczne dadzą nam dopiero nauczyciele-technicy, posiadający analogiczne wykształcenie seminaryjne, jak nauczyciele przedmiotów naukowych. Jest rzeczą najzupełniej możliwą, by przy pomocy dotychczasowych sposobów kształcenia nauczycieli, po wprowadzeniu tylko odpowiednich zmian w programie naukowym, kształcić nauczycieli-techników przynajmniej dla użytku właściwej szkoły początkowej (dla wiążącej się z nią szkoły doksztalcającej nie wystarczałoby to żadną miarą). Wymownym dowodem tego mogą być „Manual Training High Schools“ w Stanach Zjednoczonych A. P., szkoły, które już tak wielu przygotowały nauczycieli-techników dla szkół elementarnych, jako też dla samej Manual Training High School. Seminarjum dla nauczycieli-techników opierałoby się naprzykład, po czterech klasach szkoły początkowej, na sześć- do dziewięcioletniej szkole realnej (gdzie, jak przypuszczam, nauczanie rozciągnęłoby się oczywiście także na praktyczne roboty). Główny nacisk położonyby był w niem, obok gruntownego zapoznania się z pedagogiką, psychologją i etyką, li tylko na praktyczno-techniczne wykształcenie w połączeniu z fizyką i chemją. Natomiast seminarja lub powstające dziś akademje pedagogiczne dla nauczycieli, zmierzających do wykształcenia teoretycznego, dawałyby — jak dotychczas — obok przedmiotów pedagogicznych i ich nauk pomocniczych, dydaktykę innych przedmiotów nauczania (literatury, historii, geografji i t. d.). Przytem nauczycielom, mającym otrzymać wykształcenie teoretyczne, należałoby nie tylko pozwolić, ale nawet specjalnie polecić, by uczęszczali dobrowolnie na naukę, któraby — rozciągając się na niedługi przeciąg czasu — kształciła w nich nadal zręczność w pracy ręcznej. Albowiem później w szkole początkowej nauczyciel-technik ma przecież objąć tylko techniczne przedmioty nauczania łącznie z rysunkami, i może także laboratoryjną naukę fizyki i chemji, ażeby w ten sposób

zapewnić uczniowi gruntowne wykształcenie we wszystkich sprawach technicznych. Ponieważ zajęć ręcznych musi się zasadniczo wymagać także w zakresie wszystkich pozostałych przedmiotów nauczania, jako że ze względu na *wyprowadzanie* dóbr kształcących są one tam potrzebne albo pożądane, innemi słowy, ponieważ nauka przez pracę jako zasada wiąże się ze wszystkimi innymi przedmiotami, przeto nauczycielowi o teoretycznym wykształceniu przypada także w udziale wypełnienie tego zadania. Teoretycznie wykształcony nauczyciel nie powinien być nigdy całkowicie pozbawiony sprawności w pracy ręcznej, choćby nie mógł osiągnąć stopnia wykształcenia technicznego, potrzebnego do prowadzenia nauki pracy ręcznej z należytą gruntownością. Jeżeli wybierzemy ten sposób kształcenia nauczycieli-techników, unikniemy wtargnięcia nowego elementu do szkoły początkowej, samo zaś kształcenie nauczycieli w zakresie specjalności zyska znacznie gruntowniejsze podstawy. Zawsze jest dla mnie zagadką, jak może nauczycielstwo szkół początkowych — w przeciwstawieniu do nauczycieli o wykształceniu akademickim — żądać jednym tchem, aby wykształcenie ich obejmowało coraz to większy zakres wiadomości naukowych i technicznych, i zarazem istotnie się pogłębiało. Są to przecież zadania wykluczające się zasadniczo.²

Domaganie się nauczyciela-technika nie jest zresztą i dla szkoły początkowej niczem nowem. Na drogę, która się tu dla nauczycieli mężczyzn otwiera, wstąpiły już od dawna ogólnokształcące szkoły żeńskie, gdzie nauczycielki z wykształceniem technicznym i nauczycielki z wykształceniem seminaryjnym od stu lat zgodnie obok siebie pracują. Nikomu dotychczas nawet się nie śniło występować przeciwko nauczycielkom technicznym. I właśnie Prusy, pierwsze z pośród państw Rzeszy, założyły seminarja dla nau-

² Por. w tej kwestji moją książkę *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, 2 wyd., Leipzig, B. G. Teubner, 1927.

czycielek robót ręcznych na koszt państwa, a miasto Dortmund przed dziesiątkami lat poszło samodzielnie za tym przykładem na wniosek Dornhecktera, rozszerzając zakres wykształcenia nauczycielek technicznych. Francja, Anglja, Szwecja i Stany Zjednoczone już oddawna weszły na tę drogę także w swoich szkołach męskich. O ile nie posiadają odpowiednich zakładów kształcenia nauczycieli technicznych, jak np. we Francji, to nie wahają się w razie koniecznej potrzeby, mianowicie w klasach najwyższych, powierzać t y m c z a s o w o tę naukę pedagogicznie uzdolnionym rzemieślnikom.

A tymczasem na osiemnastem zgromadzeniu ogólnem bawarskiego nauczycielstwa szkół początkowych w Ratyzbonie wyraził się Gutmann: „Za najcięższy błąd poczytać trzeba istniejącą samodzielnie obok innych przedmiotów i prowadzoną przez rzemieślników naukę zręczności“. A przecież ten z głębokiego przekonania zacięty wróg szkoły pracy doskonale wie o tem, że kształcenie nauczycieli nie zniesie już żadnego dalszego obciążenia, a przeciwnie wręcz domaga się odciążenia. Nie wyprowadza jednak stąd wniosku, że ciężar należałoby rozłożyć na barki dwóch osób, lecz utrzymuje, że szkoła początkowa winna jak najdalej odsunąć od siebie wszelką pracę ręczną, pojętą jako odrębny przedmiot. W takim razie wszystkie nasze techniczne nauczycielki robót ręcznych i gotowania to tylko wynik ciężkiej pomyłki pedagogicznej naszych władz szkolnych. Wobec tego należałoby też usunąć zawodowych nauczycieli rysunku z wielu niemieckich szkół początkowych, znakomitych nauczycieli gimnastyki ze szkół szwedzkich, nauczycieli śpiewu z wielu amerykańskich szkół elementarnych, różnego typu technicznie wyszkolone nauczycielki gospodarstwa domowego, jakie widziałem w Glasgowie i Edynburgu — wszystkich ich należałoby bezlitośnie wywalić z murów szkoły początkowej, aczkolwiek jest rzeczą

zupełnie niewykonalną, aby ka ż d e g o nauczyciela wykształcić nietylko na przyrodnika, geografę, historyka i germanistę, ale zarazem i na zręcznego technika, gimnastyka, śpiewaka, rysownika i t. d.

Sądzę, że im prędzej niemiecki nauczyciel szkół początkowych zrozumie, że równouprawniony z nim nauczyciel-technik jest dlań niezbędnem uzupełnieniem, tem prędzej stanie się możliwem zaspokojenie jego tęsknoty do głębszego wykształcenia. To jedno tylko mogę powiedzieć: przekształcenie się szkoły początkowej na szkołę pracy, uwzględniającą w swym programie także i pracę ręczną jako odrębny przedmiot, otoczony należyłą pieczę, nastąpi i nastąpić musi mimo wszelkie przeszkody; a to, czy stanie się ona błogosławieństwem dla naszego narodu, czy też jego przekleństwem, zależeć będzie od tego, czy podwoje naszych szkół męskich otworzą się przed nauczycielem-technikiem, a wraz z nim przed sumienną pracą ręczną, wyrobioną na podstawie długoletnich doświadczeń i gruntownego jej zrozumienia. Trudności nasuwające się przytem w szkołach mieszanych dadzą się usunąć w różny sposób, podobnie jak to się stało przy wprowadzaniu do tych szkół robót ręcznych dla dziewcząt. Nauczyciel-technik jest bezpośrednią konsekwencją postulatu, ażeby nasza szkoła początkowa kształciła w kierunku wytwarzania moralnego charakteru także i wielkie masy tych, których siły intelektualne nie wystarczają na wypracowywanie czysto duchowych dóbr kultury, a przez to także na dochodzenie do wyrobienia charakteru drogą samej tylko pracy umysłowej. Nasze szkoły specjalne, w których nauka zręczności tak często (choć na szczęście nie wszędzie) jest tylko zabawką, dadzą się zorganizować o wiele lepiej, kiedy i w nich także pedagogicznie wyszkolony nauczyciel-technik zastąpi dzijszego dyletanta.

VII. Streszczenie i zakończenie

Wszyscy poważni reformatorzy współcześni usilnie pragną tego i troszczą się o to, by nasza szkoła początkowa stała się narzędziem kształcenia charakteru także dla przeważającej ilościowo rzeszy uczniów, duchowo mniej wyposażonych. Doświadczenia minionego stulecia pouczyły nas i coraz bardziej nas upewniają, że uprawianie wiedzy pamięciowej, która aż nazbyt opanowała nasze szkolnictwo początkowe i średnie, nie daje takiego wykształcenia jednostek i narodu, którego potrzebę państwa nowoczesne z dniem każdym coraz bardziej odczuwają. Pouczyły nas także, że we wszystkich szkołach o wiele mniejszy nacisk należy kłaść na gromadzenie wiadomości, niż na rozwijanie uzdolnień duchowych, moralnych i manualnych; że zadaniem szkoły jest kształcenie sprawności, mechanicznej wprawdzie, ale zrodzonej z tego zrozumienia własnej celowości, które życiодajnej pracy twórczej dostarcza wykonawców zawsze ochotnych, oddanych i sumiennych, gotowych do spełniania dzieł, wyznaczonych im przez twórczego ducha i że dla znacznej części naszej ludności jest to jedyny kierunek wykształcenia, który zdoła dać zarówno mężczyznom jak kobietom hart i uczciwość woli.

Skoro szkoła pracy jest szkołą samodzielnego wypracowywania dóbr kształcących w tem znaczeniu, w jakim wyłożyłem to w rozdz. III i VI, i to wypracowywania przez udział wszystkich procesów składających się na życie psychiczne, — przeto szkoła pracy jest tą właśnie organizacją szkoły, która ponad wszystko stawia kształcenie charakteru. Z tej właśnie racji dąży ona stanowczo do usunięcia ze swoich programów nauczania ogromnej ilości i ściśle z tem związanej powierz-

chowności wiedzy. Ponieważ nadto usiłuje ona tak zorganizować tryb nauczania, by dziecko mogło zdobywać jak najwięcej wiadomości przez swe doświadczenie, przeto siłą rzeczy wznosi zaporę przed nadmiernym zalewem wiedzy, podawanej w formie gotowej. Myślą przewodnią szkoły pracy jest rozwijanie, przy jak najmniejszej ilości materiału naukowego — jak największego stopnia sprawności, zdolności i radości pracy na usługi sumienia państwowego.

Wyszedszy z najwyższego zewnętrznego dobra moralnego, leżącego w moralnej społeczności, w etycznym państwie kultury i prawa, doszliśmy do wniosku, że każda szkoła publiczna ma do osiągnięcia trzy i tylko trzy podstawowe zadania: 1) przygotowanie jednostki do przyszłego zawodu w państwie; 2) umoralnienie tego wykształcenia zawodowego; 3) uzdatnienie wychowanka do współpracy nad umoralnieniem społeczności, do której należy. W ten sposób określiliśmy ze stanowiska etycznego wychowawcze i dydaktyczne zadanie szkoły, a więc kierunek, w jakim ma iść kształcenie charakteru. Stąd wyłoniły się trzy postulaty:

a) W każdej dziedzinie nauczania metoda nauczania winna zmierzać do tego, by prace zlecone uczniowi rozwijały w nim, gdzie to tylko jest możliwe, dążność do wykonczenia pracy, i aby uczeń — o ile tylko wartość kształcąca na to pozwala (co bynajmniej nie zawsze zachodzić będzie) — wszedł na drogę wypracowywania swej struktury duchowej (por. str. 105 i 106). We wszystkich szkołach najwdzięczniejsze pole dla przeprowadzenia ducha szkoły pracy stanowią prace techniczne, konstrukcyjno-rysunkowe, fizykalne, chemiczne, geometryczne i arytmetyczne. W szkołach zaś średnich dołącza się do tego jeszcze tłumaczenie z o b c y c h, a szczególnie staroklasycznych, języków, jako znakomity teren pracy.

b) Skoro do niezbędnych dóbr kształcących szkoły należą także techniczne dobra kształtujące, przeto szkoła winna włączyć do swego programu również naukę pracy ręcznej jako odrębny przedmiot. Jest to niezbędne przedewszystkiem w szkole początkowej i w tych szkołach średnich, które nazwałem gimnazjami technicznymi.

c) Ponieważ wypracowywanie w sobie własności moralnych może się dokonywać tylko w zetknięciu się z dobrami społecznymi, przeto podstawową zasadą organizacji wszystkich szkół jest zasada pracy zespołowej wszędzie, gdzie tylko da się ją przeprowadzić.

Postulat kształcenia charakteru jako takiego, niezależnie od jego etycznego kierunku, zwłaszcza zaś sprawa kształcenia siły i stałości woli oraz jasności sądu, doprowadziły nas do uznania konieczności swobody i różnorodności zajęć we wszystkich dziedzinach nauczania. Postulat ten zarazem wskazał nam, że wszędzie, gdzie wiedzę można zdobyć własnem doświadczeniem, trzeba stosowane dotychczas drogi nauczania zmienić na metody osobistej obserwacji i doświadczenia, że o ile ta zasada pracy wymaga czynności ręcznych, nie wolno jej mechanicznie przenosić na te dziedziny nauczania, w których wiedzę można nabywać tylko drogą otrzymywania jej w gotowej formie. A dalej wskazał też, że — o ile nauka pracy ręcznej, jako zasada — nie tylko ma służyć dla celów powierzchownego upogładowienia w nauczaniu, lecz także ma się przyczyniać do kształcenia charakteru, i nie stać się dla niego poprostu niebezpieczną — to wymaga ona nieodzownie wprowadzenia specjalnej nauki pracy ręcznej, a wraz z tem również dla męskich oddziałów naszych szkół niemieckich nowego typu nauczyciela, — nauczyciela z wykształceniem technicznym.

A wreszcie wykazał nam rzecz ostatnią i najważniejszą. Do podstaw, na których wspiera się kształcenie cha-

rakteru, należy przed innemi także urabianie jasności sądu czyli — co wychodzi na jedno — zdolności myślenia logicznego. Osiągnąć ją można jedynie przez samodzielną pracę duchową. Samodzielna praca duchowa jeszcze bardziej, niż samodzielna praca ręczna, znamionuje szkołę pracy. Przytoczony w rozdziale III przykład budowy domku dla szpaków ze wskazanego materiału dostatecznie o tem przekonywa. Tylko że w szkole początkowej zakres tej pracy ma bardzo ciasne granice, a mimo to wielu uczniów nie może jej podołać nawet w tak ograniczonym zakresie. Pomimo to jest ona istotną cechą szkoły pracy, bo przecież już w ramach szkoły początkowej praca ręczna pobudzać ma do samodzielnej czynności duchowej. Ale samodzielna praca duchowa wymaga usunięcia o ile możności dawnych form przekazywania wiedzy i zastąpienia ich przez czynne wypracowywanie wiedzy — wszędzie, gdzie tylko i ile to jest możliwe. W tym celu nieodzownie potrzebne jest wydatne ograniczenie całego materiału naukowego, ponadto urządzenie odpowiednich pracowni zajęć umysłowych i bibliotek historycznych, geograficznych, przyrodniczych i matematycznych, a wreszcie odpowiednie wyszkolenie duchowe nauczycieli. Zamienianie nawyków do myślenia empirycznego na nawyki do myślenia logicznego (czyli, co na jedno wychodzi, naukowego) — oto podstawowa cecha szkoły pracy, jako też podstawowy postulat kształcenia charakteru.

O ile nasze szkoły średnie spełniają to najtrudniejsze ze wszystkich zadanie wychowawcze, to są one przez to samo prawdziwemi i rzetelnemi szkołami pracy. Na zdolności ściśle logicznego wiązania coraz to dłuższych łańcuchów myślowych, celem rozwiązywania problemów duchowych, polega istota t. zw. formalnego wykształcenia intelektualnego. Tylko że zawsze zapominamy o tem, iż zdolność tę mamy wykazywać nie tylko wtedy, gdy przy

biurku, w niezamąconym uczuciami spokoju rozważamy zagadnienia naukowe, ale przede wszystkim także w praktycznem obcowaniu z ludźmi, kiedy przesady, próżność, ambicja i namiętności usiłują myśl naszą sprowadzić na inne tory, kiedy znajdujemy się wobec zupełnie niespodziewanych wydarzeń, a zachodzi konieczność powzięcia natychmiastowej decyzji, kiedy miłość, przywiązanie, przyjaźń usiłują obezwładnić spokojną energję ducha. Wytwarzanie się podobnej niezależności naszych zdolności logicznych wymaga całkiem innych środków, niż zajmowanie się tylko algebrą lub geometrją, greką, łaciną, językiem francuskim czy angielskim. Brak tych środków w naszych niemieckich zakładach średnich stanowi właśnie największą ich wadę, a wada ta jest wspólną bolączką zarówno wzgardzonych gimnazjów klasycznych, jak też wysławianych wyższych szkół realnych. Te ostatnie — mojem zdaniem — cierpią na nią o tyle bardziej, że nadmierne przeładowanie ich programów nie pozwala nawet uczniom wdroić się do myślenia logicznego w spokojnej atmosferze klasy szkolnej.

Intensywne zajęcie zwłaszcza językami starożytnymi stanowi znakomite zastosowanie szkoły pracy dla tych wszystkich, u których treść starożytnych pisarzy opanowuje wrodzone lub nabyte zainteresowania. Faktyczne wypracowywanie w sobie dobra kultury nie jest w żadnym szeregu dóbr tak naturalną i niechybną metodą uczenia się, jak w zastosowaniu do szeregu dóbr języków obcych przy tłumaczeniu dzieł poetyckich, filozoficznych, historycznych. Winę niedostatecznych często rezultatów tej szkoły pracy ponosi w znacznej mierze system nauczania, który nie tylko nie potrafi rozbudzić owych zainteresowań, lecz częstokroć wprost je niweczy. Mówię to na podstawie wieloletniego doświadczenia nie tylko uczniowskiego, ale jeszcze bardziej nauczycielskiego, z okresu, gdy uczyłem w gimnazjum humanistycznym. W gruncie rzeczy

niewielu jest uczniów, którzyby nie posiadali naturalnego zainteresowania dla opowiadań Homera, Metamorfoz Owidjusza, żywych opisów historycznych Sallustjusza, dramatów Sofoklesa, dla ód, listów i satyr Horacego, dla Germanji czy Roczników Tacyta. Ale, czyto że językowe przygotowanie uczniów jest jeszcze niedostateczne, czy też że wiele różnych spraw przeplata się bezładnie — dość, że lektura tych dzieł ciągnie się przez wiele miesięcy, ba, przez rok cały lub zgoła dwa lata — a wtedy nawet przy dobrem nauczaniu zainteresowanie siłą rzeczy wygasa i tylko wyjątkowo wybitna osobowość nauczyciela zdoła własnym ogniem rozżarzyć zaledwie tlejące węgle. A gdy wygaśnie zainteresowanie dla treści, wówczas także narzędzie jej, język klasycznej starożytności traci najlepszą część siły, która potrzebna jest nie tylko do wypracowania w sobie teoretycznej i estetycznej całości dzieła, ale i do wdrożenia się w myślenie logiczne. Jeżeli na domiar złego nauczyciel jest nudnym lub w inny sposób nieodpowiednim człowiekiem, wtedy pracą z nim wykonywaną rządzi chyba tylko przymus żelazny i obawa nieuniknionych następstw, a wyostrzony zmysł logiczny uczniów już nie skierowuje się na trudne ustępy dzieł klasycznych, lecz wyłącznie na szukanie wygodnych a pewnych sposobów uniknięcia przymusu i nudy. I to wprawdzie jest także ćwiczenie logiczne, ale w najwyższym stopniu niepożądane i niemoralne.

Istnieją skuteczne sposoby, aby uniknąć tych niebezpieczeństw. Jeden z nich — to przerabianie każdego dzieła w całości w tempie tak szybkim, jak to tylko jest możliwe ze względu na jasne zrozumienie treści; przytem należy zaniechać wszelkiej innej równoczesnej lektury w tym samym języku, czy nawet w jednym lub dwu językach innych, i poświęcić na to wszystkie godziny, jakie przeznacza się tygodniowo na naukę języków. Jeśli dzieło jest zbyt długie, to tłumaczenie poszczególnych części

w całości lub w urywkach musi podać sam nauczyciel. Chodzi tylko o to, aby w możliwie krótkim czasie przeczytać dzieło do końca. Jest to tem ważniejsze, im uczeń jest młodszy, a więc im zainteresowania jego na krótszą sięgają metę. Lektura Odyseji, która rozciąga się na dwa lub trzy nawet lata, nosi już w sobie zaród śmierci. Czyż każdy uczeń musi opracowywać każdy wiersz? Czyż nie można całych partyj wierszy przydzielać do opracowania coraz innym uczniom? A czyż pewnych części nie mógłby wziąć na siebie sam nauczyciel? Czyż nie tu właśnie jest sposobność, aby wprowadzić w czyn ideę pracy zespołowej i współzawodnictwa grup? Czyż samorządne kółka uczniowskie oddawna już tego nie czynią? A czyż można pomyśleć, że takie literackie kółko uczniów utrzymałoby się choćby tylko przez pół roku, gdyby zmuszone było do zażywania literackiego pokarmu klasyków po łyżeczce co tydzień, jak chory lekarstwo? Gdy rozpoczyna się lektura Homera, odłożyłbym nabok lekturę łacińską. Cóż to szkodzi, że dopóki Grecja mówi, Rzym będzie milczał przez cztery czy pięć miesięcy? Przecież potem tem skuteczniej znów dojdzie do głosu. Jestem przekonany, że przed stu czy więcej laty, kiedy biurokracja szkolna nie była jeszcze tak, jak dziś, rozwinięta, w większości szkół łacińskich nieinaczej czytano klasyków starożytnych.

Drugi skuteczny sposób — to obowiązkowe ciche poranki literackie. W dawnym gimnazjum frankfurckiem, jak mi opowiadał były uczeń tego gimnazjum, tajny radca Risser, istniały te poranki do r. 1873. Co tydzień schodzili się uczniowie najwyższej klasy na całe przedpołudnie do czytelni gimnazjalnej dla lektury jakiegos swobodnie obranego przez siebie dzieła klasycznego. Nadzór sprawowali na zmianę nauczyciele i kierownik zakładu. Pod koniec poranku każdy uczeń zdawał przed klasą sprawozdanie z treści tego, co przeczytał. Uczęszczanie do czytelni należało do takich samych obowiązków, jak

uczęszczanie na wszelką inną naukę. Rozumiem doskonale, że dla takich poczynañ potrzeba od samego początku zupełnie innego trybu nauczania języków, niż to dziś częstokroć się praktykuje. Dla takiej pracy musiano też uprzednio pozyskać zainteresowania uczniów, inaczej bowiem rzecz cała sprowadziłaby się tylko do zmarnowania czasu w szeregu poranków. Możliwość takich poranków i korzyści przez nie osiągane są o wiele lepszym dowodem wartości szkoły, niż wszystkie wyniki egzaminów maturalnych. W takich szkołach możnaby też rozszerzyć i zakres zajęć. Byłoby rzeczą najzupełniej dopuszczalną, ażeby w obu najwyższych klasach lektura uczniów objęła także niemieckich historyków i poetów, historję nowożytnej ekonomji politycznej, ogólną naukę o państwie i tym podobne rzeczy, zależnie od swobodnej inicjatywy i upodobań uczniów. Chodzi głównie o to, by gimnazjum dawało każdemu ze swoich uczniów czas na jakieś ulubione zajęcie, które nietylko wyrabia logiczne myślenie, ale także wypełnia duszę cenną treścią, a nad pracą tą ażeby roztoczona była umiejętna opieka, podobnie jak w starej frankfurckiej szkole. Do istoty szkoły pracy należy wytwarzanie pełni radości pracy. O tem, czy szkołom średnim należy się zaszczytne miano szkoły pracy, przekona nas fakt, czy dojrzałsi ich uczniowie znajdują nietylko ochotę, lecz i czas na dobrowolne oddawanie się pracom naukowym wedle swych zamiłowań.

Na tych rozważaniach o samodzielnej pracy umysłowej w szkołach początkowych i średnich wyczerpują się, zdaniem mojem, zasadnicze cechy pojęcia szkoły pracy. Widzimy, że nowa szkoła ani nie oznacza zerwania z przeszłością, ani też nie żąda rzeczy niewykonalnych, i że to wszystko, co dotychczasowa szkoła dała nam dobrego, z łatwością się zmieści w ramach przyszłego jej rozwoju. Wszystkie inne żądania, jakie możemy stawiać nowej szkole, wypływają z dydaktyki. Ale zagadnienia dydaktyczne —

to po największej części zagadnienia z zakresu logiki, dalej zagadnienia z psychologii dziecka, a wreszcie kwestję, zależną od miejsca, czasu i stosunków gospodarczych oraz od celów kształcenia, jakie społeczeństwo przy pomocy poszczególnych rodzajów szkół zamierza osiągnąć. Ujmuję przytem „dydaktykę“ w znacznie szerszem znaczeniu, aniżeli tylko w sensie nauki o toku nauczania. Nie mogę mówić o wszystkich tych wymaganiach dydaktycznych, pragnę tylko zatrzymać się nad jednym z nich, a mianowicie nad zagadnieniem koncentracji całego systemu nauczania. Dla mnie kwestję tę rozwiązuje w zasadzie żądanie, ażeby szkoła była zakładem przygotowującym wychowanka do przyszłego zawodu. Może to wprawdzie znaczyć bardzo mało, jak w szkołach początkowych dużego miasta, gdzie uczniowie jednej klasy skierowują się do wszystkich możliwych zawodów ręcznych, które przytem nie są zgóry im znane, ale może to także znaczyć bardzo wiele, jak np. w małych gminach wiejskich, gdzie chłopcy i dziewczęta wyrastają na przyszłych rolników lub na gospodynie. Każdemu wiadomo, że koncentracja jest istotnym warunkiem wszelkiego powodzenia. Wszelako nie ta zewnętrzna koncentracja przykrawaczy programów, ale owa koncentracja wewnętrzna, która sprawia, że w tym samym okresie czasu działalność skupia się na najmniejszej możliwie ilości rzeczy. Ale porzucanie wogóle przyjętych dziś przedmiotów nauczania, jako pewnych przewodów wykształcenia, a sprowadzanie całego materiału naukowego do dowolnie uporządkowanego systemu, opierającego się na jednej dziedzinie nauki, jest wręcz wypaczeniem idei koncentracji. Z postępem kultury cała wiedza ludzka rozczłonkowała się sama pod wpływem organizacji naszych funkcji psychicznych na oddzielne, dobrze uporządkowane działy. Każdy dział wiedzy tylko we właściwym sobie układzie rozwija swoją siłę kształcącą. Tylko w duchowej strukturze dóbr naukowych, jak wo-

góle wszelkich dóbr, tkwi immanentna ich wartość kształcąca.

Tylko wtedy, gdy umysł ucznia wznosi się do poziomu tej struktury własnym wysiłkiem, o ile to jest możliwe ze względu na jego duchowe założenia, staje się owo dobro dla niego narzędziem kształcenia i dopomaga mu do rozwijania nawyków logicznego myślenia i jasności sądu, koniecznej dla ukształtowania charakteru.

Zburzyć dla pewnych celów nauczania te jasne i przejrzyste gmachy kryształowe z ich prawidłowem przewodzeniem światła wiedzy, a zastąpić je rozprószonem światłem z ich rumowiska — na to ten tylko może się odważyć, kto nie ma pojęcia o kształcącej sile, jaka zawarta jest w samodzielnie wypracowywanym systemie zwartej wiedzy. Nawet tok nauczania pracy ręcznej określony jest przede wszystkim przez istotę samejże pracy ręcznej. Nie może mieć żadnego sensu pedagogicznego krępowanie prawidłowego przebiegu systematycznego rozwoju tego nauczania, zmierzającego do wyrabiania coraz większej siły woli i coraz większej sprawności w wykonywaniu elementarnych prac mechanicznych, byle tylko osiągnąć t. zw. koncentrację ze wszystkimi innymi przedmiotami nauczania. Koncentracja ta nie powinna nigdy przeszkadzać spokojnemu rozwojowi pewnych niezbędnych później sprawności. Nie wyklucza to naturalnie bynajmniej stosowania zajęć ręcznych przy nauczaniu innych przedmiotów, podobnie jak systematyczny tok nauki rysunku, która także bez względu na inne przedmioty musi kroczyć własnymi, psychologicznie uzasadnionymi drogami, nie wyklucza tego, że nauczanie może wszędzie od pierwszego dnia posługiwać się także graficznymi środkami wyrażania się.

Wystarcza to dla unaocznienia nam w zasadniczych rysach rozwoju przyszłej naszej szkoły. Nie wydaje mi się, ażebyśmy byli rewolucyjnymi nowatorami dlatego, że z całą energią pomagamy torować drogi dla tego rozwo-

ju. Przeciwnie, mam wrażenie, że dopomagamy do ostatecznego zwycięstwa starych, pradawnych postulatów pedagogicznych, jeśli dążymy do tego, aby nasze publiczne szkoły początkowe dawały wykształcenie także tym licznym rzeszom, dla których umysłowa tylko praca nie może być środkiem kształcącym. To, co tym rzeszom obecnie dajemy, poza skromnem zaprawianiem do samodzielnego używania pisma i rachunku, nie jest wykształceniem, lecz lakierem wykształcenia, który rychło pęka i odpada, a u przeważającej ilości uczniów w przeciągu paru lat całkowicie się wykrusza. Wiedza bowiem, do której wypracowania w sobie nie zmuszają ucznia żadne bodaj najprostsze zagadnienia, wynikające z praktycznej lub duchowej pracy — wiedza zatem, której wewnętrznej potrzeby uczeń wcale nie czuje, tak samo nie przywiera do duszy, jak nie przylega warstwa lakieru asfaltowego do płyty szklanej, gdy się ją nim pociągnie.

Już przed stu laty umysły wszystkich prawdziwych pedagogów dotkliwie odczuwały brak tego, o co się dziś tak usilnie z całą świadomością ubiegamy. W pośmiertnych dziełach Fichtego, t. 3, str. 260 (Bonn, 1834) znajduję następujące jaskrawe przedstawienie jego doznań: „Zaledwie organ mowy dziecka na tyle się rozwinię, że pocznie ono szczebiotać, a przez to okaże się podatnem na wpływy czyhającej nań z naszej strony sztuki (wychowywania), to zaraz otrzymuje słowa zamiast rzeczy, a gotowe wyrażenia zamiast spostrzeżeń. Wkrótce brzmiące głośno słowa, ten schemat bądź co bądź jeszcze zbyt bliski pogładowości, zamieniają się w martwe litery, aż i one, wskutek wprawy, zatracają stałe swoje kształty, i dzieci pławią się w morzu niekształtnych liter, jako w swoim właściwym świecie... Najwyższa sztuka wychowania polega wówczas na tem, aby wychowancom nie dać spocząć na żadnym cieniu niższej potęgi...,

lecz pędzić go szybko do cienia pierwszego cienia, i znowu do cienia tamtego cienia, i tak wciąż dalej i dalej... W ten sposób dla całej generacji powstaje wkońcu jedynie świat mgieł i cieniów bez jakiegokolwiek odpowiadającego mu ośrodka wyobrażeń, prawdy i rzeczywistości.

Mam przedewszystkiem poczucie, że w dążeniach naszych postępujemy zupełnie w duchu tego, którego się tak bardzo wychwala, a tak mało rozumie, a który w „Leonardzie i Gertrudzie“, w listach do Henryka Gessnera, a zwłaszcza w „Pieśni łabędziej“ tak często nas pouczał, że tylko „praca w otaczającym dziecko świecie“ może dać elementarnej szkole ludowej jej moc kształcącą. Istotnie mam odwagę powiedzieć, że, choć tych słów dokładnie w tej formie w jego dziełach nie znajdziemy, był przecież Pestalozzi najmocniej przekonany, iż furtką do ukształtowania człowieka jest wykształcenie zawodowe.

Od jego śmierci przeminęły już trzy pokolenia, a dzieło jego ciągle jeszcze czeka na ziszczenie. „Sądzę, że wolno mi dać wyraz przekonaniu“ — powiedział w mowie, zwróconej do swego zakładu wychowawczego w dniu 12 stycznia 1818 r. — „iż stulecie, u którego progu zaczęły się nasze dociekania pedagogiczne, zobaczy jeszcze u swego schyłku nieprzerwaną kontynuację naszych usiłowań w rękach ludzi, którzy poglądy swoje i środki będą zawdzięczali zjednoczonym wysiłkom naszego zakładu“. Lotny piasek bezmyślności grubemi zwałami przysypał te prawdy, które wypełniały ongiś serce niestrudzonego rzeczownika kształtowania człowieka. Ale istotne prawdy powstają wciąż, jak duchy, ze swych grobowców i krążą dokoła, siejąc niepokój w sercach ludzkich, dopóki nie doczekają się wkońcu wyzwolenia i spokoju, urzeczywistniwszy się w realnym życiu. My wszyscy, którzy z nauką powagą i ofiarną energią torujemy drogi dla takiej orga-

nizacji szkoły, jaką ojciec szkoły ludowej miał przed oczyma duszy, niesiemy owym duchom upragnione wyzwolenie. Może zatem koniec XX stulecia oglądać będzie spełnienie i spożywać plony tego, co Pestalozzi zdobył w gorących walkach i w gorzkich zawodach na początku XIX-go wieku.

Dodatek¹

Przykład organizacji klas miejskiej szkoły początkowej

1. Wstęp

Szkoła pracy w duchu powyższych rozważań została całkowicie zrealizowana w r. 1914 w Monachjum w całej szkole doksztalcającej, zapoczątkowana zaś i częściowo przeprowadzona w wyższych klasach szkoły początkowej dla chłopców i dziewcząt. Do przeprowadzenia tego systemu w reszcie klas szkoły początkowej odnosiły się życzliwie tylko królewskie władze szkolne, natomiast kolegia miejskie na wniosek jednego z nauczycieli odmówiły małych względnie, lecz niezbędnych na ten cel środków materialnych, udzielając jedynie kredytu w r. 1910 na utworzenie dwóch równorzędnych ciągów klas doświadczalnych. Jeden ciąg stanowiły cztery kolejne klasy męskie, drugi — cztery także klasy mieszane, złożone po równej części z chłopców i z dziewcząt. Na trzeci ciąg klas, wyłącznie żeńskich, zezwolenia nie uzyskano. Ale i zatwierdzone klasy doświadczalne nie mogły jeszcze urzeczywistnić ideału szkoły pracy, gdyż, skrępowane oficjalnym planem naukowym dla normalnych klas szkolnych, miały tylko w ramach tradycyjnych przedmiotów swobodę ruchu dla służenia idei szkoły pracy. Przez cztery lata tylko rozwijały się klasy doświadczalne, było to jednak dość długo, ażeby dać materiał do obrazu, o którym poniżej bę-

¹ Ustępy przekładu odnoszące się do robót ręcznych zostały przezrzucone w P. Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie. (*Przyp. wyd.*)

dzie mowa. Później lata wojenne pozwoliły na prowadzenie już tylko mniejszej liczby tych klas, ciężki zaś pokój położył kres i tym klasom, mimo że, ustępując ze służby, złożyłem w ręce monachijskiego nauczycielstwa losy całego eksperymentu.

Odrzucenie realizacji szkoły pracy na wielką miarę, jaką zastosowano w szkole dokształcającej, należy złożyć częściowo na karb — jak się później okaże — nieuzasadnionej obawy przed nazbyt wielkimi wydatkami, częściowo może także na karb słusznej troski o zachowanie kształcących wartości dzisiejszej szkoły, opartej na nauczaniu książkowym. Źródłem tej troski były może części istotnie bardzo spaczony projekty, jakie przynosiła literatura odnosząca się do szkoły pracy, nadto zaś rzeczywiście błędne ujmowanie istoty szkoły pracy, jakie dawało się zauważyć w całych Niemczech.

Po spokojnem rozważeniu tej sprawy nie uważam już tego uchylenia reformy za nieszczęście, o ileby tylko klasy doświadczalne znajdowały w przyszłości rzetelne poparcie. Duch szkoły pracy wymaga bowiem rzeczywiście wręcz odmiennego, niż dzisiejsze, wykształcenia nauczycieli. Dopóki sami nauczyciele będą się jeszcze kształcić w szkole nauczającej z książek, dopóty niewielu z nich tylko przeniknąć zdoła o własnych siłach istotę szkoły pracy. O ile jednak seminarja nauczycielskie przejmą się zczasem duchem szkoły pracy, to otworzą się przed nim bez oporu także wrota szkoły początkowej. Środki materialne, potrzebne do realizacji tej sprawy, nie są bowiem tak wielkie, by mogły tu stanowić istotną przeszkodę; świadczy o tem organizacja klas doświadczalnych, czynnych w Monachjum od 1910 do 1914 roku, o których właśnie pragnę tutaj w krótkości pomówić.

Jeżeli naprawdę szkoła pracy oznacza istotny postęp, jeżeli uwzględnienie zasady pracy zwiększa u uczniów aktywność zainteresowań we wszystkich przedmiotach nau-

ki, to w szkole pracy musi się osiągać w krótszym czasie nauki wyniki równe tym, które daje dzisiejsza szkoła przy mniejszej aktywności uczniów, a dłuższym czasie nauki. W myśl tego w dwóch najniższych klasach (pierwszy i drugi rok nauczania) szkoły początkowej skrócono czas nauki o cztery do pięciu godzin. Natomiast w zakresie niektórych lekcyj okazało się konieczne dzielenie klas, liczących od 44 do 50 dzieci, na dwie grupy i prowadzenie z każdą nauki oddzielnie, rzetelne bowiem wypracowanie nowych wyobrażeń i nieodzowne przytem w pewnych przedmiotach zajęcia ręczne mogą się odbywać tylko z ograniczoną liczbą uczniów. Stały podział klasy, t. j. przyjęcie za normę liczebności klasy liczby 22 do 25 uczniów, nie jest bynajmniej konieczny. Gdyby miało być inaczej, to nikt dzisiaj z przedstawicieli władz szkolnych nie mógłby poważnie odnosić się do projektu szkoły pracy. Wskazywanie na względnie małe klasy w Szwecji albo w Danji, czy w niektórych częściach Stanów Zjednoczonych, nie ma sensu, gdyż szczupłe stosunkowo uposażenie nauczycielstwa tych krajów umożliwiało tam istnienie małych klas znacznie bardziej, niż uposażenie ówczesne nauczycielstwa w wielkich miastach niemieckich. Wystarczające zaś uposażenie nauczyciela, a tem samem zabezpieczenie mu radości życia i pracy, jest i dla ducha szkoły pracy znacznie ważniejsze, niż ustalenie tak niskiej granicy maksymalnej liczebności klasy, któraby odrazu zwiększyła wydatki na szkolnictwo początkowe takiego miasta jak Monachjum z sumy 10 na 20 milionów (w r. 1913). Dla realizacji szkoły pracy zbyteczne jest nawet stałe utrzymywanie tak niskiej normy liczebności klasy, albowiem szkoła pracy ma na celu nie tylko prowadzenie wychowanka w świat wiedzy, umiejętności i wartości, lecz także wyćwiczenie w nabytych tą drogą wiadomościach, sprawnościach i nastawieniach. Gdy zaś idzie o wyćwiczenie, liczba uczniów znacznie mniejszą gra rolę,

niż przy wprowadzaniu. Ba, nawet i owo wprowadzanie, zaznajamianie w zakresie pewnych przedmiotów nauczania dopuszcza zawsze liczbę 40 do 50 dzieci, mianowicie gdy chodzi o zaznajamianie z wiedzą tradycyjną, która po wszystkie czasy będzie mogła być przyswajana jedynie zapomocą słowa i książki. Książka i nawiązujące się do jej treści rozważania stanowią też tu bezpośredni warsztat pracy umysłowej. Zaliczają się tutaj: historia, religja, nauka języków, oraz pewne części geografji.

Podziału pierwszej klasy doświadczalnej dokonywano na dwie godziny lekcyj nauki o rzeczach, na dwie godziny rachunków, dwie godziny czytania i pisanja, dwie godziny nauki robót ręcznych. Gdy więc na uczniów przypadało okrągło 17 godzin nauki, to nauczyciel klasowy był zajęty przez 23 godziny, a nauczyciel specjalista do robót z drzewa przez 4 godziny. Grupa A tej klasy przychodziła zwykle do szkoły na godzinę 9, grupa B na 10. Od godziny 10 do 11 $\frac{1}{2}$ obie grupy pracowały wspólnie. O godzinie 11 $\frac{1}{2}$ grupa A opuszczała szkołę, grupa B pozostawała natomiast jeszcze do godziny 12 $\frac{1}{2}$ i odbywała te lekcje, które dla grupy A przypadały między godziną 9 a 10. Po południu odbywała się tylko w poniedziałki i czwartki jednogodzinna nauka, dla grupy A od godziny 2 do 3, dla grupy B od godziny 2 min. 40 do godziny 3 min. 40.

O rozkładzie zajęć w pierwszej klasie w grupie A (a tem samem i w grupie B) informuje bliżej tabelka I na str. 137.

Co się tyczy tego tygodniowego planu lekcyj należy wyjaśnić, że czas trwania lekcyj podano obok w minutach, nie uwzględniając przerw między lekcjami, a lekcje wspólne dla obu grup, A i B, wydrukowano kursywą. Ażeby z tej tabelki otrzymać plan lekcyjny dla grupy B, należy lekcje, które dla grupy A odbywają się od godziny 9 do 10, przesunąć na godz. 11 $\frac{1}{2}$ do 12 $\frac{1}{2}$. Innemi słowy, grupa A uczyła się codziennie od godz. 9 do 11 $\frac{1}{2}$, a grupa B od

Tygodniowy plan lekcji dla klasy pierwszej

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
Przed południem						
9—10	Rachunki (30) Czytanie i pi- sanie (30)	Nauka o rze- czach (60)	Czytanie i pi- sanie (30) Śpiew (30)	Rachunki (30) Czytanie i pi- sanie (30)	Nauka o rze- czach (60)	Czytanie i pi- sanie (30) Śpiew (30)
10—11	Religia (60)	Czytanie i pi- sanie (40) Gimnast. (20)	Rachunki (40) Gimnast. (20)	Religia (60)	Czytanie i pi- sanie (40) Gimnast. (20)	Rachunki (40) Gimnast. (20)
11—12	Nauka o rze- czach (30)	Rachunki (30)	Nauka o rze- czach (30) Rachunki (Gru- pa A) (30)	Nauka o rze- czach (30)	Rachunki (30)	Nauka o rze- czach (30) Rachunki (Gru- pa B) (30)
Po południu						
2—3	Czytanie i pi- sanie (40) Gimnast. (20)	—			Czytanie i pi- sanie (40) Gimnast. (20)	—

godz. 10 do 12^{1/2} przed południem; nadto zaś w poniedziałki i czwartki po południu: grupa A od godz. 2 do 3, grupa B od godz. 2 min. 40 do 3 min. 40. Tylko w środy i piątki obie grupy miały wspólne lekcje od godz. 9 do 11^{1/2}, przy czem w środy grupa A, w soboty zaś grupa B pozostawała w szkole jeszcze przez dalsze 30 minut. Cztery popołudnia były wolne od zajęć.

Podział drugiej klasy doświadczalnej stosowano w tym samym wymiarze czasu, co w klasie pierwszej, na lekcjach rachunków, nauki o rzeczach i robót ręcznych; odpadał natomiast podział przy nauce języka ojczystego. Na dalsze pytania co do podziału czasu nauki między poszczególne przedmioty daje odpowiedź tygodniowy plan zajęć, zamieszczony na str. 139.

Według tego planu przypadało na ucznia 18 godzin tygodniowo nauki, na nauczyciela klasowego 23, a na nauczyciela specjalistę do robót z drzewa 4 godziny. Dla dzieci było pięć dni w tygodniu wolnych od zajęć popołudniowych, dla nauczyciela zaś tylko cztery dni.

Co się tyczy podziału klas trzeciej i czwartej, rozciągał on się na dwie godziny rachunków, jedną godzinę nauki o kraju ojczystym i dwie godziny robót z drzewa. Liczba godzin dla chłopców wynosiła 22, dla dziewcząt zaś wzrastała do 24 wskutek dodania dwóch godzin na kobiece roboty ręczne, które powierzone były specjalnej nauczycielce. Wobec tego liczba godzin zajęć nauczyciela klasowego zwiększyła się do 25, specjalisty do robót z drzewa do czterech, nauczycielki zaś robót kobiecych do dwóch godzin. Poza tem wymiar godzin podaje tygodniowy plan lekcyj (str. 141). Czas trwania lekcyj, podawany w nawiasach obok nazw przedmiotów we wszystkich tabelkach, należy skrócić o długość przerw, które były niezbędne dla odpowiedniego odpoczynku. Zamiast dzielić klasę na grupy przy przedmiotach praktycznych, można polecić równoczesne prowadzenie zajęć w niedzielonej klasie dwu nauczycielom specjalistom.

Tygodniowy plan lekcyj dla klasy drugiej

	Poniedziałek		Wtorek		Środa		Czwartek		Piątek		Sobota	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Przed południem												
8—9	<i>Religia</i> (60)	Roboty z drzewa (60)	—		<i>Religia</i> (60)		—	Rachunki (30)	Rachunki (30)	—	—	Rachunki (30)
9—10	<i>Pisownia</i> (30) <i>Śpiew</i> (30)	Roboty z drzewa (60)	Rachunki (30)		<i>Czytanie</i> (30) <i>Pisownia</i> (30)		<i>Gimnast.</i> (30)	<i>Nauka o rzeczach</i> (30) <i>Śpiew</i> (30)	<i>Gimnast.</i> (30) <i>Pisownia</i> (30)	<i>Czytanie</i> (30)		<i>Pisownia</i> (30) <i>Gimnast.</i> (30)
10—11	<i>Czytanie</i> (30) <i>Kaligrafia</i> (30)	Rachunki (30)	Roboty z drzewa (60)		<i>Gimnast.</i> (30) <i>Nauka o rzeczach</i> (30)		<i>Kaligrafia</i> (30)	Rachunki (30)	<i>Nauka o rzeczach</i> (30)	Rachunki (30)		<i>Nauka o rzeczach</i> (30)
11—12	—	Rachunki (30)	—	Roboty z drzewa (60)	Rachunki (30)	—	—	—	—	—	—	—
Po południu												
2½—3	Rachunki (30)	—	—		—		—	Rachunki (30)	—	—	—	—
3—4	Wycieczki (30)	—	—		—		—	Roboty kobiece (60)	—	—	—	—

Nie przytaczałbym tutaj wogóle tych planów tygodniowych, gdybym nie zamierzał na ich przykładzie dowieść wykonalności pewnego pomysłu, który zalecam od bardzo wielu lat, niezależnie zgoła od organizacji szkoły pracy, a którego wykonalność podawana była w wątpliwość nawet przez kierowników szkół mojego okręgu. Mam na myśli częściowy podział klasy. Względy ekonomiczne przez długi jeszcze czas będą nas zmuszały do tworzenia w dużych miastach klas liczących po 50, 60, a w poszczególnych wypadkach jeszcze nawet więcej dzieci. W takich klasach niektóre cele dadzą się jeszcze osiągnąć, o innych jednak niema mowy. Zupełnie niepodobna np. już choćby przy 50 dzieciach prowadzić prawdziwą naukę o rzeczach. W takim razie trzeba stanowczo podzielić klasę, bodaj tylko na lekcje przeznaczone na obserwacje. Zaznajamianie klas o 50 lub 60 dzieciach z pewnemi pojęciami rachunkowemi i językowemi nastrocza ogromne trudności. Wprowadzanie dzieci w naukę czytania i pisanja zostaje również znakomicie ułatwione przez podzielenie klasy. — Dzielenie klasy w ciągu niektórych godzin niezmiernie ułatwia pracę, wtedy bowiem nauczyciel o wiele częściej może zbliżyć się do poszczególnych uczniów, a przytem o wiele łatwiej jest jednem spojrzeniem skierować uwagę małej grupy, niż dużej. Nie mówię już nawet o konieczności dzielenia klasy na lekcjach rysunku, fizyki, chemji, robót ręcznych. Ponieważ nie stosowaliśmy nigdy takiego podziału, przeto musieliśmy stale zwiększać w szkole początkowej liczbę godzin dla poszczególnych przedmiotów, ażeby i bardzo liczne klasy mogły osiągnąć odpowiednie korzyści z nauki.

O wiele lepszym sposobem jest zmniejszenie liczby godzin dla ucznia do możliwego minimum, a zwiększenie jej dla nauczyciela przez częściowe dzielenie klas.

Sposób ten nie pociąga za sobą żadnych kosztów, dopóki nauczyciele zatrudnieni są poniżej obowiązku

Tygodniowy plan lekcji dla klas trzeciej i czwartej

	Poniedziałek		Wtorek		Środa		Czwartek		Piątek		Sobota	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Przed południem												
8-9	Religia (60)		Ra- chunki (60)	—	Roboty z drze- wa (60)	—	Religia (60)		—	Ra- chunki (60)	Czytanie (60)	
9-10	Kaligrafja (66)		Wypracowanie písm. (60)		Roboty z drze- wa (60)	Ra- chunki (60)	Pisownia (60)		Gimnast. (30) Nauka o kraju ojczystym (30)		Gimnast. (30) Gramatyka (30)	
10-11	Nauka o kraju ojczystym (30)		Gramatyka (30)		Ra- chunki (60)	Roboty z drze- wa (60)	Gimnast. (30)		Wypracowanie písm. (60)		Nauka o kraju ojczystym (60)	
11-12	Czytanie (30) Roboty kobiety (60)		Gimnast. (30) Kaligrafja (30)		—	Roboty z drze- wa (60)	Czytanie (30) Roboty kobiety (60)		Śpiew (60)		Kaligrafja (30) Bibljja (30)	
Po południu												
2-3	—		—		—	—	Rachun- ki (60)		—	—	—	
3-4	—		—		—	—	Nauka o kraju ojcz. (60)		—	—	—	

jącego wymiaru godzin. Nie zwiększa się również obciążenie pracą nauczyciela, gdyż bezsprzecznie większa łatwość i owocność nauczania w małych grupach o wiele mniej zużywa psychicznej i fizycznej energii nauczyciela. Nieco kłopotu następuje jedynie ułożenie tygodniowego planu lekcyj, jako też przychodzenie dzieci w różnych porach do budynku szkolnego. Istnieje jednak możliwość usunięcia tych drobnych trudności, a tego właśnie mają dowieść trzy przytoczone tygodniowe plany lekcyj i poczynione z nimi doświadczenia.

Sprawy treści poszczególnych przedmiotów nauczania rozstrzygnął zatwierdzony w r. 1911 przez ministerjum program nauki dla wszystkich monachijskich szkół początkowych. Przeszło dwunastoletnia walka przeciw temu programowi nauki została ukończona; program odniósł zwycięstwo na całym froncie. Przy powstawaniu jego niegdyś idea szkoły pracy wywarła nań była tylko pewien nieśmiały wpływ. Nie stawiał on wszakże przeszkód umiarkowanemu realizowaniu tej idei. Jedyne odchylenie, dokonane w szkole doświadczalnej, polegało na wprowadzeniu także do klas męskich o d d z i e l n e j nauki robót ręcznych, a mianowicie w połączeniu z nauką o rzeczach i nauką o kraju ojczystym. W klasach żeńskich nauka ta była już od 40 lat przepisana w programie.

Rzecz oczywista, że gdyby się miało zupełną swobodę w prowadzeniu klas doświadczalnych, możnaby było pomyśleć o innym zgoła, doskonalszym systemie nauczania.

2. Realizacja programu nauki w dwóch klasach najniższych

A. Nauka o rzeczach w połączeniu z rysunkiem i robotami ręcznymi. Nauka ta w klasach I i II czyniła ośrodkiem i punktem wyjścia własne doświadczenia dzieci. Zadaniem jej, w myśl monachijskiego programu nauki,

jest wyostrzanie i ćwiczenie sprawności zmysłów, aby na tej podstawie budzić i rozwijać rozumną obserwację, precyzować, uzupełniać i porządkować posiadane już wyobrażenia, oraz przyczyniać się do powstawania nowych podstawowych wyobrażeń i pojęć. Materiału doświadczalnego dostarczała częścią praktyczna działalność szkoły, częścią domowe życie rodziny. Na początku roku szkolnego, przed właściwymi robotami ręcznymi, prowadzono ćwiczenia, które miały na celu wyostrzanie zmysłów. Ćwiczenia te, zaczerpnięte częściowo z dzieła M. Montessori „Il metodo della pedagogia scientifica“, posiadały zazwyczaj charakter zwykłej zabawy dziecięcej. Rzecz oczywista, że nie zaniedbywano ich także podczas całego roku szkolnego i w odpowiednich chwilach łączono je z odpowiednimi czynnościami. Do zakresu tych ćwiczeń należało rozpoznawanie barw, kształtów i dźwięków pod względem wysokości i siły tonu, ocenianie ciężaru rozmaitych materiałów, poznawanie własności dotykowych różnych przedmiotów, kształcenie wrażeń węchowych i smakowych niewyszukanych, lecz wyraźnie różniących się między sobą, wreszcie regulowanie i skierowywanie wrażeń ruchowych. Do tego celu służyła pewna ilość przyborów. Nauka robót, zespolona jak najściślej z nauką poglądową, obejmowała w pierwszej klasie szycie, dzianie na drutach, wyplatanie, roboty z drzewa, ogrodnictwo i tak zwane zajęcia domowo-gospodarskie. Program robót obowiązywał jednakowo chłopców i dziewczęta, a więc z jednej strony chłopcy uczestniczyli również w nauce szycia i dziania, z drugiej zaś strony dziewczęta brały także udział w robotach z drzewa. W klasie drugiej zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt roboty z drzewa wysunięto na czoło. Obok tego w specjalnej godzinie chłopcy zajmowali się rysowaniem i wycinaniem, dziewczęta zaś wyplataniem, dzianiem i szyciem. Poza lekcjami szkolnymi uprawiano systematycznie ogrodnictwo i zajęcia domowo-gospodarskie.

Możnaby było równie dobrze wprowadzić jeszcze inne pożyteczne zajęcia (porów. str. 112), jak np. roboty z papieru, z tektury i tkanie na krosnach domowych. Nie uwzględniano ich jednak, aby nie m n o ż y ć zbyt wielu rodzajów zajęć i umożliwić w ten sposób gruntowniejsze wykształcenie w zakresie każdego z nich. Wymienionym poprzednio zajęciom dano pierwszeństwo z tego także względu, że są one s t a n o w c z o b l i ż s z e d o m o w e m u ż y c i u d z i e c k a.

O ile to tylko było możliwe, organizowano zajęcia praktyczne na zasadach pracy zespołowej, t. j. mając na oku gotowość wzajemnego służenia i niesienia sobie pomocy przez dzieci, oraz wspólnego podporządkowania się pewnemu wyznaczonemu zadaniu. Sposób wykonywania musiał się naturalnie wznieść p o n a d poziom ochrony. W szkole początkowej chodzi bowiem nie tylko o to, ażeby dzieci rozsądnie zatrudnić, ale także o to, ażeby systematycznie zwiększać ich zręczność manualną, urabiać chęć do coraz doskonalszego wykonywania wytworu pracy, i w ten sposób popęd do zabawy coraz to bardziej przeobrażać w popęd do pracy, t. zn. coraz to bardziej uzależniać działalność dziecka od własnowolnie przezeń obranego celu i pewnych prawideł niezbędnych do osiągnięcia tego celu. Pewne dziedziny robót musi się zawsze wysuwać na plan pierwszy w programie nauki, jakkolwiek wielką mogłaby być różnorodność zajęć stosownie do upodobań nauczycieli i dzieci, uzdolnień dzieci i środków nauczania. Nawet i w obrębie pewnych rodzajów pracy wskazane jest rozsądne ograniczenie się do n i e w i e l u r ę c z n y c h sprawności, ażeby w ciągu pierwszych lat nauki mogły one być dostatecznie opanowane. O ile tych parę wybranych dziedzin pracy, odpowiada rzeczywiście fizycznym i umysłowym siłom dziecka, o tem przekonać się można najlepiej, gdy się zważy, czy większość uczniów także bez udziału szkoły wyszukuje i stosuje podobne czynności w swoich domowych za-

trudnieniach i zabawach, kierując się tylko wrodzonym po­
pędem naśladowczym.

Z następującego przeglądu widać, w jaki sposób zajęcia
ręczne wiązały się z programowymi zadaniami nauki
o r z e c z a c h. Na klasę pierwszą przypadały według pro-
gramu następujące zadania:

P i e r w s z e z a d a n i e (sala gimnastyczna i boisko):
Sporządzanie drążków drewnianych z zaokrąglonemi i po-
nacinanemi końcami, drabinek, rączek do skakanki. —
Skręcanie na kołowrotku sznurka do skakanki. D r u g i e
z a d a n i e (ulica): Sporządzanie kostek drewnianych,
drewnianej zastawy i prostego wozu ciężarowego z dese-
czek i szpułek od nici. T r z e c i e z a d a n i e (ogród w je-
sieni): Sporządzanie drewnianych podpórek do kwiatów,
szycie z gazy woreczków na nasiona. C z w a r t e z a d a-
n i e (Boże Narodzenie): Sporządzanie woreczka na stół
wigilijny, torebki na serwetę; sporządzanie skrzynki do
klocków z czworokątnych i trójkątnych słupków. P i ą t e
z a d a n i e: (śnieg i lód): Wyplatanie podkładki, budowa-
nie drewnianych sanek. S z ó s t e z a d a n i e (u szwacz-
ki): Sporządzanie linjału z podziałką centymetrową, przy-
kładnicy, tabliczki rachunkowej z przykładnicą i skalą.
Wykrawanie szablonów na koszulkę, spódniczkę i sukienkę
dla lalki. Szycie bielizny dla lalki, według sporządzonych
szablonów. S i ó d m e z a d a n i e (w kuchni w okresie
Wielkiejnocy): Barwienie jajek wielkanocnych. Ó s m e
z a d a n i e (ogród szkolny na wiosnę): Sporządzanie
skrzynek na kwiaty i drewnianego ogrodzenia do tych
skrzynek; sianie i flancowanie kwiatów w skrzynkach; wy-
platanie z rafji koszyeczka na kwiaty i koszyeczka na owoce.
D z i e w i ą t e z a d a n i e (u owocarki): Modelowanie
owoców (na próbę).

Obok tych robót ręcznych prowadzono nadto zajęcia
z zakresu gospodarstwa domowego, które obejmowały
utrzymywanie w porządku i czystości izby szkolnej i pra-

cowni, a więc zamiatanie, odkurzanie, czyszczenie i mycie. Tu należała również współpraca dzieci przy wypiekaniu ciast świątecznych na Boże Narodzenie i przygotowywanie jajek wielkanocnych. Jesienią praca w ogrodzie ograniczała się z powodu niesprzyjającej często pogody do zbierania nasion i przesadzania kwiatów i cebulek do doniczek i do gruntu z zabezpieczaniem ich zarazem przed mrozem przez przykrywanie ziemią. Wiosną wydobywano doniczki z ziemi, a kwitnące rośliny cebulkowe tygodniami zdobiły izbę szkolną. Latem dzieci pielęgnowały, oprócz świeżo zasadzonych kwiatów, także ogród szkolny ósmej klasy szkoły przy Hohenzollernstrasse. Pracą tą kierowały uczennice ósmej klasy tejże szkoły. Nauczycielka klasowa odniosła przytem jak najlepsze wrażenia co do stosunku starszych dziewcząt do dzieci z klasy doświadczalnej. Przez ten zespół pracy, w którym zarówno starsze jak i młodsze dzieci uczestniczyły z równym zapałem i widocznym zadowoleniem, doznała również niezwykłego pogłębienia praca wychowawcza uczennic klasy ósmej.

✓ Druga klasa wykonywała następujące zadania:

Pierwsze zadanie (budynek szkolny): Odręczne szkice planów na tablicy. Sporządzanie ściereczki do tablicy na lekcji dziania na drutach. Rysowanie tablicy, obsadki i rysika. Drugie zadanie (na budowie): Budowanie drewnianego domku przez pracę zespołową w warsztacie; rysowanie i wycinanie domków. Trzecie zadanie (ogród szkolny w jesieni): Sadzenie cebulek kwiatowych w skrzynkach, sporządzonych w pierwszym roku nauki (porów. str. 145, zadanie 8); rysowanie form kwiatów i wycinanie ich z kolorowego papieru; układanie wycinanek kwiatowych w bukiety naklejane. Czwarte zadanie (zegar): Sporządzanie tarcz zegarowych z kartonu z ruchomymi wskazówkami. Sporządzenie tarczy zegarowej

z drzewa i umieszczenie na niej zakupionych wskazówek metalowych. Sporządzenie zegara słonecznego; założenie kalendarza meteorologicznego. Dziewczęta dzieją na drutach ciepłe mitenki. Piąte zadanie (kuchnia): Sporządzanie w warsztacie stolarskim stolnicy i wałka do ciasta. Dziewczęta dzieją ściereczki do naczyń; chłopcy rysują i wycinają piece kuchenne. Szóste zadanie (u stolarza): Sporządzanie w warsztacie stolarskim krzesła z wyplataniem siedzeniem. Zwiedzanie jednego z większych warsztatów szkolnych dla klas wyższych. Rysowanie i wycinanie narzędzi. Siódme zadanie (pralnia): Pranie i wieszanie; wyplatanie koszyczka na przybory do szycia. Ósme zadanie (pięć zmysłów) nie nastreżało sposobności do specjalnych zajęć praktycznych. Chodziło o zatrudnianie wszystkich zmysłów celem ich wyćwiczenia (por. także odpowiednie ćwiczenia w klasie pierwszej). Dziewiąte zadanie (przy akwarjum i terarjum szkolnym): Urządzanie akwarjum na oczach uczniów. Dzieci budują w warsztacie wiwarja; obserwowanie w nich rozwoju gąsienic. Rysowanie motyli. Dziesiąte zadanie (nad Izarą): Budowanie mostu drewnianego, jako praca zespołowa w warsztacie. Chłopcy i dziewczęta szyją proporczyki na wycieczkę w dolinę Izary. Jedenaste zadanie (w parku): Praktyczne zajęcia w ogrodzie szkolnym. Pielęgnowanie wyhodowanych z nasienia balsaminów, słoneczników, begonij, jodeł, świerków i sosen. Rysowanie obserwowanych liści, kwiatów i owoców. Rysowanie domku dla szpaków; wycinanie.

W ciągu całego roku zwracano także uwagę na zadania z dziedziny gospodarstwa domowego. Odnosiły się one, jak w poprzednim roku, do utrzymywania porządku i czystości w sali szkolnej, na korytarzu i w szatni. Chłopcy i dziewczęta z równą gorliwością wykonywali te zajęcia, samodzielnie wyznaczając z pośród siebie dyżurnych i porządkowych. Jeden chłopiec dozorował w szatni, para dzieci, chło-

piec i dziewczynka, pilnowała wejścia do izby szkolnej, trzy dziewczynki dbały o czystość ścian, inna znów para doglądała okien, przedmiotów na nich umieszczonych i pielęgnowała stojące na nich kwiaty. Tworzyły się nadto podgrupy; jeden chłopiec czuwał nad przechowywaniem i wydawaniem rozmaitych kluczy, dziewczynka znów miała powierzone notatki kalendarzowe. — Do opieki nad akwarjum wciągnięto starszą dziewczynkę z siódmej klasy, która miała też pouczać swoje małe koleżanki z drugiej klasy i udzielać im wskazówek. Do obserwacyj służyła również hodowla drobiu (kury, koguty, kaczki, gęsi, indyki), powierzona opiece stróża szkolnego. Poza tem nauka obserwacji odbywała się też częściowo w pracowni (dział eksperymentalny), częścią w klasie, częścią na wolnem powietrzu. W sali szkolnej odbywały się tylko te ćwiczenia obserwacyjne, które nie wymagały horyzontalnych stołów i wielu narzędzi. — *R y s u n e k* ograniczony był do pamięciowego odtworzenia pojedynczych przedmiotów, które stanowiły treść nauki poglądowej o rzeczach i które każdy uczeń miał wtedy w ręku lub obserwował (zabawki, narzędzia, małe sprzęty domowe).

B. Rachunki. Stosownie do programu nauki zajmowano się w pierwszej klasie zakresem liczb od 1 do 20. Dbano przytem o to, ażeby każde dziecko miało do rozporządzenia przedmioty, przy pomocy których mogłoby samodzielnie unaocznąć sobie przerabiane zadania. Od początku, oczywiście, kładziono wielki nacisk na to, ażeby dzieci wprawiały się nietylko w przybliżonem ocenianiu, lecz także w dokładnem mierzeniu i w ten sposób rozwijały już w sobie najprostsze pojęcia liczbowe. Krążki z tektury, guziki, patyczki, szpulki, paciorki, żetony nikłowe i miedziane w sakiewkach sporządzanych własnoręcznie, a przede wszystkim wszelkie ręczne czynności przy robotach z drzewa, połączone z nieustannem ocenianiem, mierzeniem i porównywaniem,

były środkami, służącemi do realizowania zasady nauczania przez pracę w dziedzinie rachunków.

Odrębną drogę wybrała w roku szkolnym 1915/16 pan-na Merxmüller. Opowiada ona o tem, co następuje:

„Jakkolwiek z powodu znacznego ograniczenia czasu nauki nie mogło tego roku być mowy o szerokiem zastosowaniu zajęć praktycznych, to jednak usiłowano w miarę możliwości prowadzić nauczanie rachunków w myśl szkoły pracy. A zatem na pierwszy plan nie miały się wysuwać zadania rachunkowe, dyktowane z zewnątrz, a służące niezrozumiałemu dla dziecka celowi nauczania, ani ściśle ujęty regułami metodyczny układ i ustalony sposób przechodzenia od jednego procesu rachunkowego do drugiego, z jednego stopnia na drugi, — ale dziecko samo miało mieć okazję do obserwacji i odkryć, ażeby mogło wypróbowywać swe siły, i idąc za nakazem wewnętrznym, w najzwyczajniejszych zjawiskach zmysłowych dostrzegać zagadnienia rachunkowe“.

„Wobec ograniczeń, do jakich zmuszona była szkoła przez warunki wojenne, trzeba było koniecznie i dla tych także celów wyzyskiwać całe życie szkolne i wszystkie godziny lekcyjne. Szczególniej pożyteczne okazały się następujące środki specjalne:

1. Gry iluzyjne, prowadzone w początkach roku szkolnego przy pomocy patyczków i kostek, układanych w sposób widoczny dla wszystkich na dużej, skośnie ustawionej tablicy do rachunków.

2. Rytmiczne ozdoby dodawane chwilowo w nagłówkach ustępów na tablicach do czytania. Podziwianie kształtu, barwy i prawidłowości prowadziło do dokładnej obserwacji w celu naśladowania, do wyjaśniania stosunków liczbowych, oraz do zupełnie samodzielnego układania zadań rachunkowych.

3. Karty rachunkowe, ułożone na podobnych zasadach, stanowiły dla nas całemi tygodniami przedmiot zainteresowania i temat do bardzo płodnych zajęć.

4. Robienie zakupów. Używano do tego wielkiej tablicy rachunkowej na przedzie klasy i papierowych imitacyj monet. Robota ta, która prowadzona była całkowicie według pomysłów i wskazówek dzieci, doprowadziła do nieprawdopodobnej wprost biegłości i pewności w rachowaniu“.

„Wyrzekając się wszelkich sztuczek metodycznych, które wszak tylko zaoszczędzają dzieciom myślenia, nie udzielano żadnych wyjaśnień wstępnych, ani nie omawiano procesów rachunkowych, o czym zawsze wspomina się w podręcznikach przy przekroczeniu dziesiątki, nie dawano typowych obrazów liczbowych i nie stosowano systematycznego liczenia na palcach lub na liczydło“. (Pozwalam tu sobie wtrącić: *Quod licet Jovi, non licet bovi*).

„Przy jak najdalej posuniętej samodzielności, bez narzuconych zadań i wskazówek, obserwując jedynie zmiany w przebiegu zjawisk życia szkolnego, opanowywały dzieci procesy rachunkowe jeden po drugim. Każda godzina przynosiła coś nowego pod względem treści i formy. Każde poszczególne dziecko przyswajało sobie zawsze najpierw to, na co mu pozwalały jego siły duchowe w tym okresie rozwoju. Inne szły za nimi, każde w odpowiednim sobie czasie. Po upływie zaledwie pół roku cała gromadka prześcigała już cele, wyznaczone dla pierwszej klasy, ażeby potem wyjść też znacznie poza nie“.

Program drugiej klasy obejmował zakres liczb od 1 do 100. Nie były tu już potrzebne tak różnorodne sposoby unaoznaczania procesów rachunkowych, jak w klasie pierwszej. Duże i małe liczydła, ocenianie przy każdej obserwacji, mierzenie i liczenie w pracowni i w izbie szkolnej, a zwłaszcza kupowanie i odważanie towarów w urzędzo-

nym w szkole kramie — wszystko to dostarczało mnóstwa konkretnych ćwiczeń. Do mierzenia długości można już było używać taśmy, a do płynów — odpowiednich naczyń mierniczych. Urządzenie kramu składało się z torebek, sporządzanych przez dzieci i napełnianych przez nie różnymi towarami, z dwutalerzowej wagi sklepowej i odpowiedniego kompletu odważników. Obliczenia w kramie wykonywane były przy żywym współudziale całej klasy. Wszystkie dzieci powtarzały je, siedząc w ławkach, przy czem posługiwały się sakiewkami, wykonanymi w poprzednim roku i napełnionymi pewną ilością imitacyj monet miedzianych i niklowych. Mianowicie dwoje dzieci wykonywało odważanie i obliczanie przed rzędami ławek, a wszystkie inne w ławkach naśladowały przebieg ważenia, posługując się imitacjami odważników, i odtwarzały poglądowo wszelkie operacje rachunkowe przy pomocy monet, których zbiór powiększył się w tym roku o kilka sztuk pięćdziesięciofenigowych i markowych. W ten sposób łatwo dochodzono do wprawy w podstawowych operacjach praktycznego kupieckiego życia, stosowanych w drobnym handlu. Każde dziecko bez najmniejszej trudności nabierało stopniowo wyobrażenia o kilogramie, jako o jednostce złożonej z 10×100 gramów, albo z dwóch funtów czy też z czterech półfuntów. Składanie z gramów mniejszych jednostek, jak funta lub półfunta, również dobrze było pojmowane i stosowane. (W trzecim i czwartym roku nauki wszystkie dzieci otrzymały wagi ręczne, ażeby mogły ważyć samodzielnie, zwłaszcza rozmaitego rodzaju substancje o kształcie sześciennym, przy czem mogły porównywać różnorodne materiały).

C. Czytanie i pisanie, pisownia, opowiadania. W pierwszej klasie używano za przykładem M. Montessori do wstępnych ćwiczeń w pisaniu figur geometrycznych, których kontury dzieci naprzód obrysowywały

ółówkiem. Odznaczone tak na papierze kontury musiały następnie coraz staranniej kolorować kredkami. W ten sposób przyzwyczajały się dzieci do obserwowania konturów, do baczenia na zakreślone granice, do ujmowania różnych kształtów konturu i przyuczały się przez to powoli do opanowywania ruchów ręki w czasie pisania, unikając narazie utrudnień, wynikających z ujmowania zbyt trudnych jeszcze dla siebie liter. W poprzednich latach zapoznavanie z poszczególnymi literami dokonywało się w ten sposób, że najpierw pisano dzieciom powoli literę na tablicy, zwracając im przytem uwagę na wszystkie wykonywane ruchy. Potem dzieci musiały wyszukiwać tę literę w specjalnej kaszcie, zaprojektowanej przez miejskiego inspektora szkolnego, Schmida, przerysowywać ją w możliwie dużym rozmiarze na nielinjowanym papierze lub nielinjowanej tabliczce szyfrowej, dotykać jej i wodzić po niej palcami — aż do nabrania biegłości. Po takich ćwiczeniach wstępnych następowało kreślenie liter na wielkich tablicach ściennych, które pokrywały trzy ściany izby szkolnej, dalej wspólne poprawianie liter pisanych przez dzieci równocześnie na dziesięciu tablicach ściennych i wkońcu dopiero uprawianie się w kreśleniu liter na tabliczce szyfrowej. Równolegle z temi ćwiczeniami odbywały się ćwiczenia w czytaniu i w pisowni. Te ostatnie miały zwykły następujący przebieg: nauczycielka wypisywała na jednej z wielkich tablic ściennych nowe zdania pismem drukowanym, dzieci, przy pomocy wspomnianej kaszty, zamieniały naprzód litery drukowane na pisane i dopiero wówczas pisały te zdania z pamięci na tabliczce lub w zeszyte. W połowie maja ukończono już całkowicie czytanie elementarza, tak że przez dwa ostatnie miesiące dzieci z wielką uciechą posługiwały się czytanką p. t. „Niebieskie kwiaty“,² książka dla matek

² *Blaue Blumen.* Ein Buch für Mütter und Kinder.

i dzieci. Trudność sprawiały im z początku tylko opowiadania drukowane małemi czcionkami.

Zupełnie inny sposób zastosowano w roku szkolnym 1913/14. Praktykowana w Niemczech metoda równoczesnej nauki czytania i pisania, jeśli nawet bierze za podstawę metodę wyrazów normalnych, zaczyna naukę od poszczególnych liter, które podaje w ich najtrudniejszej formie, bo w piśmie gotykiem, i w czterech różnych abecadłach (duże i małe drukowane, duże i małe pisane), poczem stopniowo przystępuje do ćwiczeń w tak trudnem dla wielu uczniów składaniu liter w wyrazy.

W czasie trzymiesięcznego prawie pobytu w Stanach Zjednoczonych, gdzie zwiedziłem około 100 klas szkół elementarnych w różnych stanach północnych i południowych, przekonałem się ku wielkiemu memu zdziwieniu, że zgoła inny sposób nauczania może być równie owoeny, przynajmniej gdy idzie o początki języka angielskiego z jego niezmiernem bogactwem słów jedno i dwuzgłoskowych. Aczkolwiek szkolnictwo amerykańskie wszystkie swoje natchnienia otrzymywało dawniej od Europy, to jednak odrzuciło ono zupełnie naszą europejską metodę równoczesnej nauki czytania i pisania, i chociaż każdy z 48 stanów Ameryki Północnej posiada całkowitą autonomję w urządzaniu swego szkolnictwa, to jednak zaobserwowana przeze mnie metoda zyskała we wszystkich stanach, bez jakiegokolwiek zewnętrznego przymusu, powszechne prawo obywatelstwa.

Podstawą tej metody jest wzrokowy obraz słowa. Za punkt wyjścia służą pojedyncze zdania, złożone z 5 lub 6 wyrazów, o treści zaczerpniętej z życia szkolnego. Obrazy słów, jako całości, zostają utrwalone w pamięci przy pomocy różnorodnych i pomysłowych ćwiczeń i gier. Temu utrwaleniu sprzyja również bardzo blokowe ³ pismo

³ Krój pisma o kreskach jednakowej grubości. Zob. dalej zdanie angielskie. (*Przyp. wyd.*).

łacińskie, oraz brak dużych liter w środku zdania. Spójrzmy na takie np. zdanie:

I lost my pen to-day⁴

i porównajmy je z jego niemieckim przekładem wydrukowanym literami gotyckimi:

Ich habe heute meine Feder verloren.

Obraz słowa w blokowym piśmie łacińskim jest znacznie prostszy i już w pierwszym dniu nauki dzieci mogą go odrysowywać, co ogromnie pomaga do zapamiętania wyrazu. Skoro tylko dzieci zapamiętają w ten sposób 50 do 60 wyrazów, daje się im zaraz całe opowiadania, złożone z tych wyrazów, drukowanych pismem blokowym. Tylko gdzie niegdzie zostaje tu wpleciony nowy wyraz, którego znaczenie może jednak dziecko łatwo wywnioskować z toku całego opowiadania (niekiedy przy pomocy jakiegoś rysunku na marginesie). Do samodzielnie tą drogą zdobytych obrazów słów dodaje się znów w dalszych zdaniach przykładowych z życia szkolnego inne wyrazy, częstokroć rymowane, i w ten sposób pomnaża się coraz bardziej zasób wyrazów. Stopniowo, pod wpływem zwłaszcza słów rymowanych, dokonywa się automatycznie rozkładanie obrazu słowa na obrazy samogłosek i spółgłosek i po upływie pół roku dzieci znają już także wszystkie głoski.

Jednocześnie uczą się dzieci trzech ważnych rzeczy: a) zwracać przy czytaniu uwagę przede wszystkim na sens zdania, bez czego nie mogłyby wszak ujmować nowych obrazów słownych; b) zapamiętywać zawsze tylko obrazy słów, zamiast utrzymywać sobie pamięciowo ich pisownię jako kolejność następujących po

⁴ Zgubiłem dziś moje pióro.

sobie liter; c) ujmować odrazu cały obraz słowa, zamiast mozolnie składać go litera po literze. Przedewszystkiem jednak dzieci amerykańskie znacznie wcześniej od naszych zyskują możność czytania całych opowiadań, a nabierając ochoty do czytania, uczą się dzięki temu przewyżniać trudności w czytaniu. Zapoznavanie dzieci z pismem odbywa się zupełnie niezależnie od nauki czytania, którą prowadzi się możliwie pośpiesznie; tylko odrysowywanie najprostszych drukowanych liter łacińskich odbywa się równolegle z nauką czytania.

Metoda ta została już opracowana jak najstaranniej i opiera się na licznych a bardzo ciekawych podręcznikach, t. zw. „primers“ i „first reading-books“, t. j. elementarzach i pierwszych czytankach. Nie mogę tutaj mówić o tem dłużej. Czy ta metoda dałaby się z równą korzyścią zastosować do nauki języka niemieckiego, to trzebaby dopiero wypróbować. Dwoje nauczycieli szkoły doświadczalnej, pan Brückl i panna Merxmüller, stosowało ją z gorącym entuzjazmem i głębokiem zrozumieniem. Chcę przytoczyć tutaj sprawozdanie panny Berty Merxmüller, jako zachętę do dalszych prób. Pan Brückl ogłosi zapewne swoje obfite i cenne doświadczenia we własnej pracy. Do sprawozdania panny Berty Merxmüller, która w roku szkolnym 1915/16 dobrowolnie objęła pierwszą klasę, dodam, że wskutek braku pomieszczeń (zgórą połowę wszystkich zabudowań szkolnych odstąpiono władzom wojskowym) musiano w większości klas pierwszych, a także i w klasie doświadczalnej, ograniczyć czas nauki do 12 godzin tygodniowo. Sprawozdanie daje też dokładny obraz tego, na czem polega nauka czytania i pisania w myśl zasad szkoły pracy. Najpierw przytaczam doświadczenia uzyskane przy nauce czytania:

a) Moje arkusze z obrazkami: „Punkt wyjścia i podstawę dla początkowych czynności czytania stanowiły zwyczajne dziecin-

ne obrazki z jasnym tekstem drukowanym prostopadłem pismem łacińskim, a służącym do t. zw. pozornego czytania (kiedy dzieci jeszcze czytać nie umieją). Wyrazy tekstu służącego do ćwiczeń rozpoznawane są przez porównanie wśród takich samych wyrazów, wypisywanych na tablicy w innym układzie, aż wreszcie wiążą się one w żywą mowę, zaczynają służyć do wyrażania drobnych, wspólnych doznań dzieci i jako takie stają się zrozumiałe“.

„Przy pogadankowym traktowaniu tych arkuszy z obrazkami znalazłam potwierdzenie faktu, znanego osobom obcującym z małemi dziećmi, mianowicie, że dzieci te chętnie i łatwo wrażają sobie w pamięć to, co się znajduje w ich książkach obrazkowych obok ulubionych obrazków. Poczucie ważności pierwszej roboty szkolnej dodawało siły zainteresowaniu przyniesionemu do szkoły ze świata zabawy, i na tym gruncie wytwarzała się owa zażyłość z symbolami dźwięków, która coraz energiczniej skierowuje umysł na poszczególne składniki i ich wzajemne stosunki, stwarza świadomość dźwięków i doprowadza później dzieci, każde w swoim czasie, bez postronnych wskazówek, a tylko dzięki samej wewnętrznej potrzebie, do analizy dźwięków i syntetycznego czytania“.

b) Czytanki mojego własnego układu.
„Chciałam w nich zarówno co do języka, jak i co do treści, liczyć się możliwie najbardziej z rozwojem dziecka i z faktem, że obca dziecku treść językowa i obce formy językowe szkodzą przebiegowi nauki czytania, które wymaga przecież skupienia całej uwagi dziecka“.

„Większość czytanek, ułożonych przeze mnie na podstawie podsłuchanych u dzieci ich słownych wypowiedzi, wywierała wpływ dzięki bezpośredniemu nawiązywaniu do rzeczywiście i przeważnie wspólnie doświadczanych treści. Treść ich wywoływała dlatego u dzieci żywy oddźwięk, dochodzący często do radosnych

zainteresowaniem

wybuchów zadowolenia, i nadawała całej nauce czytania bieg naturalny i ożywiony“.

„Drobne wycinki z życia rozdawane były dzieciom na oddzielnych kartkach i tabliczkach, przez co jeszcze bliższe były psychice dziecięcej, ulegającej urokowi nowości i odmiany, stanowiąc zaś małe skończone całości, uwzględniały łatwość nużenia się dziecka“.

„Dając sposobność do swobodnego powtarzania znanych już wyrazów i przyjemnego wyjaśniania wplecionych gdzie niegdzie nowych obrazów słownych, była każda czytanka łatwą, miłą zastosowywaniem i utrwalaniem materiału przyswojonego już przez dzieci, a zarazem pewną dozłą trudności, odmierzoną dzieciom według ich sił — jako podnieta do radosnego działania samodzielnego“.

„Wzruszenie przejawiające się podczas czytania przez zatrzymywanie głosu, gdy już sens ukazywał się dzieciom i sytuacja stawała się zrozumiałą, a własne ich doznania nabierały uchwytnego kształtu, było dowodem, że dzieci, mimo trudności technicznych i zewnętrznych powodów roztargnienia, uczyły się czytać w najlepszym tego słowa znaczeniu, t. j. wydobywać skarby. Radowały się szczerze, że wszystko to można tak pięknie przeczytać i napisać, zdumione rozkoszowały się własnymi wyrażeniami i zwrotami, które im tak dobrze były znane z codziennego życia; chętały w związku z tem zaraz coś opowiadać, zaraz o coś spytać, a potem znów to przeczytać, bo było to „takie ładne“, „takie prawdziwe“, „takie miłe“, „takie śmieszne“, „zupełnie jak naprawdę“.

„Przy tej sposobności przychodziła im też zaraz chęć zobaczyć, jak to lub owo wyrażenie wyglądać będzie napisane; któreś z nich umiało z wyrazu na tablicy utworzyć inny wyraz, trzeba było tylko coś odjąć lub dodać, a za-

raz znaczyło to coś innego. I wszystkie cieszyły się z udanej przemiany i nie schodziły już więcej z drogi odkryć, pragnąc nieustannie tworzyć i kształtować. Ograniczenia spowodowane wojną zmuszały często do hamowania gwałtem owej twórczej siły, zrodzonej z żywego zainteresowania. Nie zdarzało się natomiast, aby na tych lekcjach czytania występowała senna nuda albo mozolny wysiłek. Były to godziny nad wyraz zajmujące i nadzwyczaj przyjemne“.

Równie pomyślnie i pouczająco brzmi sprawozdanie o przebiegu nauki pisania.

„I tutaj starałam się przedewszystkiem, zgodnie z prawem izolowania trudności, pokonywać stopniowo jedną przeszkodę po drugiej, zamiast zaczynać od wszystkich trudności naraz“.

„Wychodziłam przytem z założenia, że im więcej narzucimy dziecku krępujących przepisów i prawideł, tem charakter jego pisma mniej posiadać będzie wyrazu, tem bardziej będzie wymuszony i wymęczony, tem mniej swobodnie będzie mógł się rozwijać“.

„Do czynników krępujących należy, mojem zdaniem, wpływ przyborów do pisania (w szczególności ostrej stalówki), dalej przepisany zgóry dla wszystkich jednakowy sposób trzymania ręki, skostniała niezmiennosć kształtów liter i żądanie wprowadzania każdego znaku pisma w ustalony sposób i w określonym porządku, wreszcie — linjatura“.

„Jeśli i przy nauce pisania także siłą popędową stać się miała radość tworzenia, a pożądanym owocem nauki swobodny rozwój sił i osobowości dziecka, to na pierwszym planie nauczania nie mogła pozostać nadal twarda, nieugięta, zimna, nie znosząca zmian forma, ani też strona techniczna, przyczyna męczarni dla niewyćwiczonej i nie-

rozwinętej ręki dziecka, — lecz swobodnie tworząca czynność dziecka“.

„Dla początków mojej nauki pisania, która w naturalnym swym rozwoju miała rozpoczynać się od łacińskiego pisma drukowanego, trzeba było przede wszystkim znaleźć odpowiednio podatne przybory do pisania, któreby nawet w niezgrabnej ręce dziecka i mimo niezręcznego posługiwania się nimi spełniały swe zadanie i odtwarzały charakterystyczne rysy łacińskiego pisma drukowanego“.

„Z początku używałam grubych, miękkich kredek kolorowych (10 szt. za 10 fen.) do pisania na papierze i miękkich rysików do pisania na tabliczce (brak papieru!), następnie stosowałam odpowiednio zaostrzone ryłce drewniane do maczania w atramencie, a wkońcu dopiero przechodziłam do pióra, a mianowicie do grubej, kulka zakończonej stalówki. Powtóre chciałam od samego początku dać moim dzieciom możliwość jak najswobodniejszego tworzenia, przy czem uważałam za rzecz ważną, aby poczucie ładnych kształtów pisma rozwijało się u nich na podstawie dobrych wzorów i celowego omawiania dobrych i złych przykładów kreślonych na tablicy, dążyłam też do tego, ażeby każde dziecko znalazło sobie taki sposób trzymania ręki i taki kształt pisma, któryby mu najlepiej odpowiadał i umożliwiał swobodę władania piórem“.

„I oto charakter pisma rozwijały się w sposób zgoła niespodziewany. Zadziwiająco piękne wyniki najlepiej wykazały słuszność przyjętych założeń i zasad. Fakt jednak, że przy każdej zmianie przyborów do pisania i wynikających stąd trudnościach dawał się natychmiast zauważyć silny spadek poziomu wyników, który po pewnym czasie znów zaczynał się stopniowo podnosić, wskazuje jasno, na jak wielkie trudności wystawia szkoła dzisiejsza dziecko, gdy od samego po-

czątku narzuca mu linjaturę i wraz z papierem daje mu ostre pióro do ręki“.

„Przystępując do następnego zadania — mianowicie do przejścia od łacińskiego druku do pisma, gdy chodziło o opanowanie przez dzieci właściwej sztuki pisania na podstawie poznania pisanych form łacińskiego alfabetu prostopadłego i naturalnych jego stadjów dalszych — wpadłam, dzięki cennej radzie prof. Kuhlmann'a, na myśl bardzo interesującej próby. Chodziło o kwestję:

Czy dzieci mogą samoczynnie wypracować sobie swój charakter pisma zgodnie z założeniami szkoły pracy? Że próbę tę uznać trzeba za znakomicie udaną, o tem świadczą charakterystyczne właściwości pisma dzieci, zwłaszcza w poszczególnych stadjach rozwojowych“.

„Otrzymane wyniki dały poza tem odpowiedzi na następujące ważne kwestje uboczne:

1. Czy w przeciętnem dziecku można rozwinąć i wykształcić poczucie kształtu pisma?

2. Czy dziecko przeciętne ma skłonność i uzdolnienie do samodzielnego urabiania swego pisma?

3. Czy swoboda, jaką pozostawia dzieciom nauczanie pisania wolne od przymusu i przepisów, nie prowadzi z konieczności — choćby z biegiem czasu — do zaniku wszelkich wartości estetycznych pisma?

Oba pierwsze pytania otrzymały we wspomnianej próbie świetną odpowiedź twierdzącą, trzecie odpowiedź przeczącą, pod warunkiem posiadania przez nauczyciela poczucia estetyki pisma“.

W drugiej klasie doświadczalnej na naukę języka niemieckiego przeznaczono 5 godzin zamiast 9, które były przepisane w innych normalnych klasach monachijskich szkół początkowych. Na owe pięć godzin składa-

ły się: 2 godziny czytania, 2 godziny pisowni i 1 godzina kaligrafii. Wizytacja na końcu roku wykazała, że cel osiągnięto tu narówni z innymi dobrymi klasami.

Przy czytaniu główny nacisk położono na szybkie ogarnianie treści całości, do czego służyło już to swobodne opowiadanie, już to mimiczne odtwarzanie opisanych w tekście zdarzeń. Jedną z nauczycielek tej klasy sądzi, że dramatyczne odtwarzanie czytanek, przy których dzieci nie tylko mówią, ale i działają, a które z początku są zawsze improwizowane, można uprawiać bez większych trudności już w klasach średnich, i przez ćwiczenie doprowadzić do coraz większej doskonałości. Korzyść stąd płynąca polega nie tylko na możliwości zastosowywania takich przedstawień podczas uroczystości szkolnych, ale także na żywszym wczuwaniu się w przedstawiane sytuacje, co wiąże się z większym zainteresowaniem i lepszym ujmowaniem treści czytanego ustępu. Do mimicznej ilustracji nadawały się szczególnie następujące ustępy z monachijskich czytanek dla klasy drugiej: Kasper w szkole, Chłopezyk na łodzi, Chłopiec i koziół, Jaś i Małgosia, Muzyka na dziedzińcu, Wilk i lis, Kłamlivy pasterz, O chłopezyku, który chciał, by go wszędzie brano z sobą⁵. Uroczystość szkolna przed zakończeniem każdego trymestru dawała dzieciom dobrą sposobność do ofiarowania na rzecz społeczności klasowej swych umiejętności w zakresie opowiadania, wygłaszania, dramatyzowania (oczywiście także w zakresie muzyki, śpiewu i rysunku) i przyczyniania się w ten sposób do powodzenia zbiorowego dzieła. Z końcem każdego tygodnia polecano uczniom ujmować w opowiadaniu doznania swoje w pracowni.

⁵ Kasperl in der Schule, Das Büblein auf dem Eise, Bub und Bock, Hänsel und Grätel, Musik auf dem Hofe, Wolf und Fuchs, Der lügende Hirt, Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen.

Przy przerabianiu pisowni nadzwyczaj przydatne okazały się nowo wprowadzone tablice ściennie (biegnące wzdłuż trzech ścian sali szkolnej). Wszystkie nowe wyrazy, wszystkie dyktanda mogło pisać na tablicach ściennych równocześnie 15 uczniów, podczas gdy reszta dzieci pisała je w zeszytach. Znakomitą ćwiczeniem, utrwalającym obrazy słów, było wspólne poprawianie błędów, wyszukiwanych na tablicy ściennej przez wszystkie dzieci.

D. Nauka religii katolickiej. Pod względem treści nauka religii stosowała się do urzędowego planu naukowego dla pierwszej klasy, pod względem zaś metody starała się w obrębie tych ram pogłębiać w miarę możliwości doznania religijne zapomocą obserwacji, nawiązywania do osobistych doświadczeń, naśladowania i dramatyzowania. Najszerzej dało się to stosować przy pogładowym nauczaniu liturgiki. Dzieci obserwowały bezpośrednio przybory i obrzędy liturgiczne, bywając często w kościele św. Józefa i jego zakrystji. Pczęści naśladowano także obrzędy liturgiczne w formie poważnej zabawy. (Adoracja Dzieciątka Jezus, oglądanie Drogi Krzyżowej w kościele św. Józefa, nabożeństwo majowe, Msza). Moralną stronę nauki religji nawiązywano do doznań dzieci (dom, ulica, szkoła, boisko). Przy nauczaniu modlitw baczono możliwie na rzeczywiste, uczuciowe ich doznawanie, a nie na pamięciowe tylko wygłaszanie. Opowiadania biblijne dramatyzowano nieraz, rozdzielając role, i w ten sposób najbardziej podnoszono do najwyższego stopnia ich działanie.

W klasie drugiej podstawą pogładowej nauki liturgiki stało się odwiedzanie kościoła św. Urszuli. Za podstawę pogładowej nauki religijno-moralnej posłużyły różnorodne doznania dzieci. Poza tem postępowano zgodnie, z nakreślonymi powyżej zasadami dla pierwszego roku nauczania.

E. Gimnastyka. W klasie pierwszej przeznaczone było na gimnastykę codziennie 20 minut. Te 20 minut przypadały dwukrotnie po południu (w poniedziałki i czwartki), w inne dni przed południem. Ćwiczenia przedpołudniowe stanowiły pożądaną przeciwwagę przeciwko możliwemu występowaniu znużenia umysłowego. Popołudniowe lekcje poświęcano głównie na te ćwiczenia, które przedewszystkiem przyczyniają się do wyrabiania woli u uczniów, a więc na wolne ćwiczenia prawidłowej postawy ciała, na gry i zawody.

Przedpołudnia poświęcano szczególnie na zabawy, polegające na bieganiu, naśladownictwie i śpiewie; wśród zabaw naśladowczych były również zabawy wymysłone samodzielnie przez dzieci, a mające jakiś związek z nauką, np. „Moim kwiatkom chce się pić“ (obrazek), „Ruch uliczny“, „Iść prawą stroną“, „Wojna“, „Czarownica“.

W klasie drugiej nauka gimnastyki odbywała się cztery razy tygodniowo po pół godziny, przyczem, podobnie jak w poprzednim roku, miano na względzie napięcie woli, skierowane na prawidłowe i dokładne wykonywanie ruchów ćwiczebnych. Zawsze też starano się pilnie o rozwijanie ducha działania zespołowego i dobrowolnego podporządkowania się.

Na początku tego roku szkolnego wprowadzono we wszystkich klasach doświadczalnych podczas jednej z przerw codziennie 5—8 minutowe ćwiczenia higieniczne, jako środek zapobiegawczy przeciwko gruźlicy i skrzywieniu kręgosłupa. (Kierownictwo spoczywało w rękach lekarza szkolnego dr. Ranke'go.)

F. Śpiew. Treść piosenek wiązała się początkowo z tematami nauki o rzeczach. W celu wyrobienia jasnego ujmowania rytmu polecano dzieciom samodzielnie odnajdywać takt śpiewanych im piosenek. W drugim roku nauczania materiału do nauki śpiewu dostarczały także za-

bawy ze śpiewami i okolicznościowe pieśni religijne na pewne święta kościelne. Tekst pieśni w czasie wyuczania się ich pozostawał zawsze w ścisłym związku z życiem szkolnym lub publicznym, co przyczyniało się do pogłębiania życia uczuciowego.

G. Nauka robót z drzewa. Wśród zajęć praktycznych, wprowadzonych do szkoły doświadczalnej, najważniejsze są roboty z drzewa obok robót kobiecych, które od trzeciej klasy przeznaczone są raczej już tylko dla dziewcząt. Zdecydowałem się na roboty z drzewa, z wykluczeniem robót z tektury i metalu, ze względów, które omówiłem bliżej w rozdz. V i VI. Najważniejsze z tych względów są następujące: a) możliwość różnorodnego zastosowania nabytych w ten sposób umiejętności i sprawności nie tylko w życiu późniejszym, ale i przy nauce rachunków, rysunku i fizyki w szkole początkowej; b) możliwość wykonywania tej pracy od samego początku z największą dokładnością, wobec czego uczeń ma możliwość k o n t r o l o w a n i a się w każdej chwili, o ile robota mu się udała; c) łącząca się z tem możliwość ułożenia szeregu ustopniowanych co do trudności ćwiczeń, wdrażających ucznia do coraz to większej dokładności, staranności, gruntowności i wytrwałości; d) podatność materiału do łatwej i różnorodnej obróbki oraz jego taniość; e) naturalne u wszystkich chłopców a, jak wykazały nasze doświadczenia, także u wszystkich dziewcząt wybitnie występujące zainteresowanie robotami z drzewa i ich wytworami. Przekonaliśmy się, że już uczniowie pierwszej klasy przekładają naukę robót z drzewa w warsztacie ponad wszelką inną naukę, mimo że od pierwszego dnia stawiamy dziecku za warunek ściśle wykonywanie zadania według podanego wzoru i od pierwszego dnia kładziemy jak największy nacisk na staranność wykonania roboty.

Powodzenie tej nauki zależy od następujących warunków: doskonale wyszkolony technicznie nauczyciel, umie-

jętny wybór takich robót, które dziecko może porządnie wykonać, odpowiednia pracownia z dostosowaniami do wieku dzieci urządzeniami, wreszcie celowe przygotowanie dla ucznia materiału do obróbki tak, żeby nie wymagał on od dziecka wykonywania czynności, przerażających jego siły fizyczne i duchowe. Okazało się przysiętem, że w pierwszych i drugich klasach k a ż d e dziecko musi koniecznie dostać osobny model, ażeby robota się udała. Poczynając od trzeciego roku nauczania dziecko potrzebuje modelu przeważnie tylko jako środka unaczniającego, poza tem zaś pracuje, kierując się bardziej podanymi wymiarami. Stąd powstaje zarazem dla tego roku nauczania nader płodny teren praktycznych ćwiczeń rachunkowych; to niepomierne wzmacnia upodobanie do rachunków a, co za tem idzie, i umiejętność rachowania.

Zarówno chłopcy jak i dziewczęta okazują jednakowy zapał do prostych zadań z zakresu robót z drzewa, coraz wyraźniej występuje jednak lepsze uzdolnienie chłopców, skoro tylko chodzi o pojmowanie elementów konstrukcyjnych. Według relacji nauczyciela specjalisty, już w pierwszym roku zaczynają dzieci przenosić swoje zainteresowania warsztatowe na samorzutnie uprawiane roboty domowe. Z każdym rokiem wzrasta ich liczba, a około Bożego Narodzenia rodzice jedni po drugich zachodzą do nauczyciela robót, by zamówić dla swych dzieci odpowiednie narzędzia do robót domowych. Od trzeciego roku nauczania dzieci stale przynoszą do szkoły wytwory dobrowolnych robót. Najczęściej są one dobre w pomyśle, a wadliwe w konstrukcji. Jest to zrozumiałe, gdyż rzetelny zmysł konstrukcyjny może się rozwijać dopiero po wieloletniej pracy. Dzieci nie mają też w domu do rozporządzenia tak dobrze dobranego i przygotowanego materiału, jak w szkole, muszą sobie zatem same bez należytego doświadczenia przysposabiać swoje kawałki drzewa. Do tego brak im zaś przedewszystkiem j e d n e g o narzędzia,

a mianowicie struga. O jego wprowadzeniu jednak ze względu na siłę fizyczną, jakiej on wymaga, nie może być mowy przed rozpoczęciem klasy szóstej. Być może, że zczasem uda się nam już może w piątym roku nauczania zastosować strug o bardzo wąskim ostrzu.

Ćwiczenia dają mnóstwo sposobności do pracy zespołowej. Wiele przedmiotów tylko w ten sposób można wykonać; a nawet prostota poszczególnych ćwiczeń wymaga wręcz niekiedy przeplatania ich przedmiotami pracy zespołowej, gdyż tylko prawdziwy przedmiot może nieustannie przykuwać zainteresowanie dziecka i pomagać mu tem samem do pokonywania trudności i jednostajności poszczególnych ćwiczeń. Widoczne też było, że radość pracy wówczas najsilniej występuje u dzieci, gdy jednoczy je jakiś cel zbiorowy.

Okoliczność, że dla każdego ucznia osobna trzeba przygotować odpowiedni do ćwiczenia materiał, sprawia naturalnie, że nauczyciel specjalista musi stanowczo na każdą godzinę nauki zużyć nadto jedną godzinę na przygotowanie, zwłaszcza gdy trzeba jeszcze sporządzać oddzielny model dla każdego dziecka. O ile to odpadnie, to przygotowanie da się zredukować do pół godziny na każdą lekcję. Poniższy spis narzędzi pozwoli natychmiast wywnioskować, jakie rodzaje czynności mają dzieci wykonywać od pierwszego do czwartego roku nauczania. Zaznaczam przytem, że zastosowanie piłki ograniczone jest tylko do przerzynania beleczek i wąskich, najwyżej 5 centymetrowej szerokości deszczulek. W pierwszych czterech latach nauki nie można jeszcze od dzieci wymagać dokładnego wykonywania z wolnej ręki dłuższych pociągnięć piłą. Ażeby w tym wieku ćwiczenia z piłką mogły zadośćuczynić wszelkim wymaganiom dokładności, trzeba się posługiwać przyrzną.

W roku 1914 komplet narzędzi dla każdego ucznia — a zatem stosownie do liczebności klasy potrzebny w 25 egz. — był następujący:

1 imadło żelazne	2,— mk
1 przyrznia	0,75 mk
1 piłka grzbietnica	0,70 mk
1 mały tarnik półokrągły	0,50 mk
1 mały pilnik półokrągły	0,50 mk
1 mały pilnik prostokątny	0,45 mk
1 młotek (100 gr)	0,60 mk
1 małe obciążki do cięcia	0,45 mk
1 małe obciążki płaskie	0,70 mk
1 mały świderek	0,15 mk
1 miara przyrząteczna (30 cm)	0,50 mk
1 ołówek	0,05 mk

Razem 7,35 mk

A więc wydatek na komplety narzędzi dla 25 uczniów wyniósł w r. 1914 marek 183,75. Do tego dochodzą narzędzia przeznaczone do ogólnego użytku, a mianowicie:

- 12 żelaznych ścisków stolarskich
- 6 małych świderek
- 1 wiertarka
- 2 amerykańskie wiertła spiralne.

Koszt materiałów wyniósł w r. 1913/14:

	dla I klasy	dla II klasy
Drzewo	41,54 mk	57,87 mk
Gwoździe i śruby	2,60 „	2,72 „
Inne przybory (klej, spirytus, bejca, papier i t. d.)	5,55 „	7,10 „
Razem	49,69 mk	67,69 mk

czyli, że w pierwszym roku nauczania wypadało na dziecko po 1 mk, w drugim zaś po 1,40 mk.

Poniższy wykaz daje przegląd poszczególnych ćwiczeń w pierwszej klasie doświadczalnej i informuje o czasie przeznaczonym na każde z nich. Chciałbym przytem zaznaczyć tylko, że niektóre z tych ćwiczeń zakrojone były zbyt szeroko. Do innych potrzeba było zbyt wiele zgó-

ry przygotowanego materiału. Jeszcze inne były za wcześnie stosowane. Często także zachodziła trudność w wyborze ćwiczeń ze względu na konieczność ścisłego ich wiązania od początku z nauką poglądową o rzeczach. Uświadamialiśmy sobie wszystkie te braki i usiłujemy je usunąć. Przedewszystkiem powinno się te roboty prowadzić tak, aby wymagały jak najmniej materiału znormalizowanego, t. j. możliwie niewielkiej ilości opracowanego uprzednio materiału drzewnego. Im rozmaitszy bowiem bywa znormalizowany materiał, tem więcej godzin przygotowawczych przypada na nauczyciela specjalistę i tem bardziej wzrastają wydatki.

Roboty w pierwszej klasie.

1. Odpiłowanie 10—15 małych kostek z czworokątnej beleczki sosnowej o grubości 10 mm. (2 godz.)

2. To samo z beleczki o grubości 15 mm; krawędzie musiały być przytem wygładzone pilnikiem. (2 godz.)

3. Przygotowanie z drzewa olchowego pałeczki o wymiarach 200×7 mm i wbicie w nią naprzemian 10 zwykłych i 4 mosiężnych gwoździ. (4 godz.)

4. Liczydło na 20 kulek, długości 26 cm, wysokości 14 cm, z beleczek sosnowych i bukowych o grubości 10 mm (nóżki o przekroju 20 mm, osadzone ukośnie i ruchomo). Zadania tego w następnych latach już nie stosowano, zastępując je zadaniem 5.

5. Listewka do rachunków (liczydło podziałkowe), długość 20 cm. Podzielenie na 20 równych części. (2 godz.)

6. Drażek gimnastyczny, długości 80 cm; odpiłować z okrągłego drążka o średnicy 20 mm, zaokrąglić oba końce, wygładzić i zapuścić politurą. (4 godz.)

7. Drabinka długości 28 cm, szerokości 7 cm, o 2 listwach skrzydłowych i 6 szczeblach przybitych do nich gwoździami. (8 godz.)

8. W ó z - p l a t f o r m a długości 171 cm, szerokości 80 cm i wysokości 6,5 cm. Pomost z deseczek i koła z drewnianych krążków sporządzał nauczyciel. (12 godz.) Zadania tego później zaniechano.

9. S a n e c z k i o wymiarach $100 \times 70 \times 30$ mm; 4 listwy podłużne, przytwierdzone do płóz gwoździami, (4 godz.)

10. S k r z y n k a na klocki do budowy, używana przy rachunkach, na 32 klocki (patrz Tablica I). Dzieci zbijały skrzyneczki z deseczek przez nauczyciela przygotowanych. (14 godz.)

11. P r z y k ł a d n i c a. Listwa podłużna z drzewa sosnowego, długości 24 cm, nasada poprzeczna długości 8 cm, z drzewa bukowego. (3 godz.)

12. P ł o t e k o g r o d o w y dokoła skrzynki na kwiaty, sporządzonej przez nauczyciela. Nad jednym płotkiem pracuje 6 uczniów. Wielkość płotka 50 cm w kwadracie. (8 godz.)

13. P o d p ó r k i do k w i a t ó w. (2 godz.)

Roboty w drugiej klasie.

1. B u d o w a n i e domku drewnianego zespołowo. Grupa 24 dzieci buduje wspólnie jeden domek. (24 godz.) W następnych latach zaniechano tej roboty, a zastąpiono ją zadaniami 2, 3 i 4.

2. L i n j a ł długości 50 cm, z podziałką decymetrową i centymetrową. (6 godz.)

3. S k r z y n k a na wapno z czterema uchami do przenoszenia. Wymiary $30 \times 17 \times 3$ cm. (8 godz.)

4. K r a t a do przesiewania piasku. Rama łączona na nakładkę, wymiar zewnętrzny 17×15 cm. Siatki dostarczano. (8 godz.)

5. T a r c z a z e g a r o w a, 17×11 cm. Każdy uczeń sporządza tarczę z podziałką na godziny i półgodziny. Kółek zębanych do poruszania wskazówek godzinowych i mi-

nutowych dostarczano. Czas na wykonanie uproszczonego modelu wynosił 8 godzin.

6. **Stolnica**, 25×17 cm. Deseczki przygotowane przez nauczyciela. Uczniowie robią listwy otaczające i zbijają całość gwoździami. (4 godz.)

7. **Wałek do ciasta**. Wałek z drążka bukowego o średnicy 35 mm. Nauczyciel toczy wałek i ręczki. (4 godz.)

8. **Stołek** z wyplataniem siedzeniem. Wysokość 21,5 cm. Siedzenie o powierzchni 20×20 cm. (8 godz.)

9. **Krążki do warcabów**. Odpilowywane z drążka bukowego, gładzone, polerowane, bejcowane. (4 godz.)

10. **Kozły pod balję** (patrz Tablica II) z czworokątnej beleczki o grubości 25 mm. Długość skrzyżowanych beleczek 20 cm, wysokość nóżek 10 cm. Nóżki przybite gwoździami. (6 godz.)

11. **Kładka** o wymiarach $50 \times 15 \times 5$ cm. (8 godzin)

Wszystkie modele obmyślił i zaprojektował z wielką starannością nauczyciel rzemiosł, H a n s R o h r e r. Trudność polegała zwłaszcza na tem, by każdy model: 1. odpowiadał wymaganiom estetycznym; 2. składał się z tak prostych części, albo tak był skonstruowany, ażeby części jego mogły być sporządzone z możliwie jak najmniejszej ilości i jak najprostszego materiału znormalizowanego; 3. jak najmniej odstępował od sposobów łączenia drzewa, uznawanych w rzemiośle.

Można zauważyć, że z powyższego programu robót wykluczono t. zw. *twórczą wyobraźnię dziecka*. Wywoływało to już pewne zarzuty, jest to jednak niezłomnem mojem przekonaniem, że w sprawie t. zw. *produkcyjnej twórczości dziecka* szkoła obowiązana jest przede wszystkim rozwijać u wychowanków te sprawności mechaniczne i zaznajamiać ich z temi elementami konstrukcji, które ustrzegą dziecko przed niebezpiecznym dyletan-

tyzmem przy wszelkiej produkcyjnej twórczości, wpływającej z osobistej jego pomysłowości. A że przytem wskutek zaprawiania dzieci do naśladowania i trzymania się przepisów radość pracy nietylko nie marnieje, lecz przeciwnie z roku na rok coraz bardziej się rozrasta, o tem nieodparcie przekonało nas czteroletnie nasze doświadczenie w dziedzinie robót z drzewa.

H. Roboty kobiece. Dziewczęta z drugiej klasy nietylko pobierały naukę robót z drzewa (jak już o tem wzmiankowałem), lecz obok tego uczyły się także robót kobiecych, a mianowicie dziania, szycia i haftu. Wykonywały: 1. ściereczkę do naczyń (na dwóch drutach); 2. rękawicę do zmywania (na pięciu drutach); 3. poduszeczkę do szpilek; 4. chorągiewki o barwach monachijskich i bawarskich (chorągiewki służyły do korowodów podczas gimnastyki).

3. Realizacja programu nauki w dwóch klasach średnich

A. Nauka o kraju ojczystym w połączeniu z rysunkiem i robotami ręcznymi. Nauka ta stanowi tylko dalszy ciąg nauki o rzeczach i kształcenia spostrzegawczości, przynajmniej o ile chodzi o trzecią klasę szkoły początkowej, w c z w a r t e j bowiem klasie zmienia się ona już we właściwą naukę geografji i przechodzi z tego względu do grupy tych przedmiotów, które w szkole początkowej mniej więcej podają gotową wiedzę, w których zatem o istotnem wypracowywaniu wiedzy na podstawie obserwacji i eksperymentu przynajmniej w tej szkole nie może już być mowy. Dla zapoznania się z pospolitemi w nauce geografji symbolami i znakami odbywano wycieczki, piaskownice służyły do wyobrażania poziomego i pionowego ukształtowania, a potem następowały ćwiczenia w stopniowem przenoszeniu otrzymanych modeli na dwuwymiarowe mapy. O ile te czynności (obserwacja

podczas wycieczek, modelowanie w piasku, rysowanie symbolów) są stosowane, to nauka o kraju ojczystym jest rzeczywistym wypracowywaniem tego dobra kultury, jakie posiadamy w mapie.

Zaliczyć tu jeszcze można także poszczególne doświadczenia uczniów, zmierzające do wyjaśnienia pewnych hydrograficznych stosunków wyżyny bawarskiej, jak np. eksperymentalne odtwarzanie występowania źródeł, powstawania delt rzecznych i wysp, zamulania ujść rzecznych, występowania wody gruntowej przy wybieraniu przepuszczalnej warstwy piasku i t. d.

Błędny natomiast jest pogląd, że także rysowanie poszczególnych przedmiotów z nauki o kraju ojczystym, albo wykonywanie z drzewa kładek, śluz, mostów, bram historycznych, rogatek, drogowskazów, krzyżów przydrożnych, tratw, domków dla szpaków i t. d., jak to robiono przy nauce robót ręcznych, wynika z ducha szkoły pracy w zakresie nauczania geografji. Jeśli roboty takie uprawiano w klasach doświadczalnych jako nieodzowny składnik ich działalności właśnie w związku z nauką o kraju ojczystym, to miało to tylko ten cel, by nauki rysunku i zręczności nie izolować od reszty przedmiotów, aczkolwiek obie te umiejętności mają własną strukturę zasady wypracowywania, lecz właśnie ożywiać nimi naukę innych przedmiotów i nawzajem zużytkowywać dla nich zainteresowania geograficzne.

Można było równie dobrze połączyć naukę rysunku i zręczności z rachunkami lub z pogadankami historycznymi i obserwacjami przyrodniczymi, które wprowadza się do nauki o kraju ojczystym, jako zaczątki przyszłej nauki historii albo przyrodoznawstwa. Stąd najwyraźniej wynika, że rysunek i nauka zręczności nie mogą być formami zasady wypracowywania dla wiadomości o kraju ojczystym albo geografji. O tyle zaś tylko muszą one uchodzić za wyraz zasady uczenia się przez pracę w sensie

szkoły pracy, o ile umożliwiają wypracowanie jasnego przedstawienia o jakimś przedmiocie i jego wartościowej konstrukcji wraz ze zdolnościami konstruowania. Wypracowywane w ten sposób nie są jednak kształcące dobra geografji, lecz zupełnie tak samo, jak przy pogładowej nauce o rzeczach, jasne przedstawienia pewnych struktur i umiejętności wytwarzania tych struktur.

Narówni z rysunkiem i nauką zręczności ćwiczano, gdzie tylko się dało, biegłość w ocenianiu i mierzeniu, i posiłkowano się nią przy rozwijaniu przedstawień. Stosując podczas wycieczek po mieście i okolicy porównywanie faktycznie odbytej drogi z odległościami odmierzaniem samodzielnie na planach miast i na mapach, wypracowywano skalę planów i map i uwzględniano zarazem badawczy pęd dzieci do działania. Ponieważ przytem istotnie wypracowywano charakterystyczne dla nauki geografji pojęcie o skali mapy, przeto ćwiczenie takie można uważać za zajęcie, odpowiadające idei szkoły pracy, aczkolwiek we wszystkich dziedzinach pracy technicznej pojęcie to niemniejszą odgrywa rolę i może być zupełnie tak samo wypracowane. Podobnie, przechodząc wpoprzek dolinę (Izary) i kreśląc następnie na tablicy przebytą drogę, dochodzono do pojęcia profilu, który nietylko w geografji ma zastosowanie.

W czasie wycieczek wszystkie dzieci zbierały minerały, charakterystyczne dla najbliższych okolic: wapniaki, kwarcyty i krzemienie z łożyska Izary, okrucowce ze stoków wzgórz, gliny i martwice, szpat żelazny wapienny. Badanie ich i oglądanie nie jest również specjalnością geografji, lecz należy do początków mineralogji.

Związane z nauką o kraju ojcystym obserwowanie ryb, żab i małżów, żyjących na swobodzie lub w akwarjum szkolnem, śledzenie procesów rozwoju w wiwarjum, w skrzynkach na kwiaty, znajdujących się w klasie i w ogrodzie szkolnym, służyło do zdobycia wstępnych wia-

domości z biologji zwierząt i roślin przez samodzielne wypracowywanie pewnych wyobrażeń i pojęć.

Co się wreszcie tyczy całości materiału nauczania, wystarczy tu zaznaczyć, że w trzeciej klasie obejmował on miasto Monachjum, jego okolice i dorzecze Izary, w czwartej zaś klasie — rdzenną Bawarję.

B. Rachunki. Nauczanie rachunków nie może wogóle obejść się bez zasady uczenia się przez pracę lub zasady wypracowywania. W najlichszej nawet szkole pojęcia liczb muszą być wypracowane, inaczej zgoda ich się nie posiedzie. Naturalny przebieg wypracowywania wyznaczony jest już przez naturalny szereg liczb, a następnie przez przejścia od liczb całkowitych do ułamków, od liczb dodatnich do ujemnych, od wymiernych do niewymiernych, od rzeczywistych do urojonych i zespolonych, tak że usiłowanie odwrócenia tego porządku poprostu nie da się pomyśleć. Boć konstruktywność leży w naturze pojęcia liczby.

Wszystkie zaś czysto konstruktywne pojęcia, o ile mają się stać narzędziami myślenia, muszą być stanowczo wypracowane, t. zn. że każdy, kto te wartości kultury pragnie sobie przyswoić, musi przebyć dokładnie tę samą drogę czynności duchowej, jaką przebył ten, komu ten wytwór zawdzięczamy.

Choćby więc nauka rachunków jak i geometrii odłączona była od wszelkich praktycznych czynności (jak np. u Pestalozzi'ego w Yverdon), to jednak nie przestanie ona nosić sama w sobie, — nawet przy zastosowaniu najbardziej abstrakcyjnej metody, o ile tylko będzie to metoda historyczno-genetyczna, — znamienia nauki przez pracę, które właśnie zasadza się na wnikanii przez własną czynność w strukturę prawa tworzenia. Bywają też w istocie dzieci tak uzdolnione, że bez żadnych środków unaoczniania i konkretnych przyborów pomocniczych, poprostu na podstawie obcowania ze światem otaczającym, wypra-

cowują w sobie pojęcia liczbowe ze zdumiewającą jasnością, i to własnym tylko rozumem, drogą samodzielnego ustanowienia jedności.

Im ściślej więc nawiązuje się pospolite działanie rachunkowe do praktycznych zajęć dziecka, tem mniejsza zachodzi potrzeba specjalnych zabiegów, aby nauczanie rachunków przystosować do wymagań szkoły pracy. To nawiązywanie do zajęć praktycznych jest, oczywiście, tylko środkiem zewnętrznym, wiodącym do możliwie wydatnego działania funkcji umysłowych, które i bez tego nawiązywania same z siebie, choć znacznie wolniej i trudniej, wypracowywałyby pojęcia liczbowe.

Czynności ludzkie, z których pierwotnie zrodziły się pojęcia liczbowe, połączone są w rzemiośle i handlu. Szkoła przeto w niczem bardziej nie może się przyczynić do rozwoju pojęcia liczb i rachunku, jak przez żywe zainteresowanie, które w nim budzą te czynności, zmuszając ucznia w warsztacie do ustawicznego oceniania, mierzenia i obliczania wykonywanych tworów i ich części, a w izbie szkolnej do liczenia, mierzenia, ważenia, kupowania i sprzedawania, i w ten sposób do tworzenia codzien, co godzina pojęć liczbowych oraz wykonywania działań rachunkowych.

W szkołach naszych do tej pory uprawiało się naukę rachunków, izolując ją zupełnie — nawet przy pozornem wprowadzeniu t. zw. zadań praktycznych — od wszelkich czynności praktycznych, ku którym najsilniej zwraca się zainteresowanie dzieci. Stąd rodziły się niezliczone metody, które usiłowały przerzucić most ponad przepastną otchłanią obojętności, a jednak mimo wszystko nie zdołały uczynić nauki rachunków przyjemniejszą dla dzieci i nauczycieli.

Wszelako owo ścisłe zespolenie rachunku z zajęciami warsztatowemi, rachunku z działaniem, nie czyni nauki rachunków bardziej nauczaniem przez pracę, aniżeli ona jest i bez wszelkiego takiego związku, choćby nawet

była uprawiana zupełnie abstrakcyjnie, byle tylko prawidłowo pod względem metodycznym. W naszych klasach doświadczalnych powiązanie owo, wytwarzane jak najściślej, ma ten skutek, że cała pełnia zainteresowania, które w dziecku wywołuje wszelkie działanie, przelewa się całkowicie na działania rachunkowe.

Co się tyczy samego materiału nauczania, na klasę trzecią przypadały liczby od 1 do 10000, na klasę czwartą zaś nieograniczony zakres liczb, podobnie jak we wszystkich innych monachijskich szkołach początkowych.

C. Nauka języka. Nauka języka ojczystego, ujmowana w niższych klasach jako jeden przedmiot pod nazwą nauki czytania i pisania, dzieli się, poczynając od trzeciej klasy, na rozmaite gałęzie: czytanie, gramatykę, wypracowania, kaligrafię i pisownię. Każdej z tych pięciu gałęzi wyznacza się osobne godziny. Muszę przyznać, że zróżnicowanie to wprowadza się zbyt wcześnie. Musieliśmy jednak dla klas doświadczalnych przyjąć program nauki wspólny dla wszystkich szkół i nie mogliśmy sobie pozwolić na żadne odchylenia.

W nauce czytania chodziło: a) o wyrobienie pewnej techniki umysłowej; b) o zwykłe opanowywanie logicznie ułożonej treści; c) o doznawanie treści, wyrażonej symbolami słownymi. Wartość kultury, która na tej drodze ma być wypracowana, jest albo wartością teoretyczną albo estetyczną.

Ponieważ sprawność w czytaniu można zdobyć tylko przez czytanie, zwłaszcza głośne, przeto wypracowanie tej sprawności rzadko zawodzi. Ale sprawność ta może być mechanicznym wirtuozostwem lub żywym artystyzmem. W pierwszym wypadku myśl tego, co się czyta, bywa zwykle obojętna dla czytającego, w drugim zaś osiągnięcie sprawności bez ciągłego opanowywania i do-

znawania treści jest niemożliwe. Nabycie tego drugiego i jedynie wartościowego rodzaju sprawności w czytaniu ułatwiają dwa środki: a) mimicznie-dramatyczne odtwarzanie ustępów o żywej akcji (sposób produkcyjny); b) wytwarzanie przez nauczyciela nastroju, z którego dany ustęp (utwór poetycki) się zrodził (sposób receptywny). Z obu tych sposobów korzystano w nauce w możliwie wydatnej mierze. Nastrój, uprzednio wytworzony, i wgłębianie się w treść, jako konieczny wynik odtwarzania dramatycznego, okazały się szczególnie stokrotnie owocniejsze dla wyzyskania e t y c z n y c h wartości, ukrytych w dobrych opowieściach i utworach, niż wszelkie moralizujące rozbiory tego, co się przeczytało — przed czym jak najbardziej przestrzec należy. Gdy dzieci d o z n a j ą treść czytanki, to znak, że ją w sobie w y p r a c o w a ł y; zasada szkoły pracy najzupełniej została w ten sposób zachowana. Rozbiór moralny to sprawa innego przedmiotu, mianowicie nauki moralności, która kształci zdolność wydawania moralnych sądów.

Z moralnem postępowaniem nie można jednak mieszać ani doznawania moralnych wartości przy nauce czytania, ani tem bardziej kształcenia zdolności sądzenia. Od owego doznawania i owego kształcenia sądów niezmiernie daleka jest droga do prawdziwie moralnego postępowania; na tę drogę wejść może uczeń tylko dzięki społecznym wartościom p r a c y z e s p o ł o w e j.

Obok czytania do sprawności należą także kaligrafja i pisownia; kaligrafja jako sprawność ręczna, a pisownia jako sprawność umysłowa. I tutaj także nie można zboczyć z drogi szkoły pracy; każda sprawność bowiem, jeśli ma się nią stać, musi być systematycznie wypracowana. Trzecia i czwarta klasa doświadczalna posuwały się, rzecz prosta, dalej drogą wytkniętą w niższych klasach, twórczego wypracowywania jednostajnego, a odpowiadającego osobistym właściwościom ręki każdego ucznia,

„pięknego“ pisma, przytem już w trzeciej klasie rozpoczynało się wypracowywanie pisma gotyckiego. Przy wypracowywaniu pisowni pomocne były także rozważania, dotyczące znaczenia i tworzenia się wyrazów.

Nauka języka czyli gramatyka wnosi do szkoły początkowej pierwszy naprawdę teoretyczny materiał nauczania. Nieszczęsne obarczanie nim już klas średnich szkół początkowych wynika stąd, że z klas tych mogą uczniowie przechodzić do gimnazjów, a te żądają przy egzaminie wstępnym podstawowych wiadomości z gramatyki języka ojczystego. I w tej również dyscyplinie postępuje się powszechnie — i to oddawna — wyłącznie możliwą drogą szkoły pracy, t. j. drogą indukcji. Jedyna niedogodność polega na tem, że indukcja w dziedzinie języka prowadzi tylko do reguł z pewną ilością wyjątków, które muszą już być podane, a nie mogą być wypracowane. Ale nawet i w tych wypadkach, gdzie nie mówi się o wyjątkach, dojrzałość, a raczej niedojrzałość ośmio- i dziewięciolatków nieraz uniemożliwia zastosowanie metody indukcyjnej. Naogół szkoła początkowa, nawet zorganizowana jako szkoła pracy, nie może wydobyć i m m a n e n t n y c h wytworom językowym wartości kształcących, z wyjątkiem pewnych wartości estetycznych. Jest to od biedy możliwe w szkołach średnich, które rozporządzają tak znakomitem w tym względzie narzędziem, jakim jest porównawczy materiał językowy.

Jeśli czytanie prowadzi do d o z n a w a n i a etycznej treści, ściśle związanej z danym ustępem, to rzeczą wypracowań jest nauczyć wypowiadania przeżytej treści duchowej. To jedno winno być ich zadaniem; tylko wtedy bowiem można stawiać wypracowaniu wymagania estetyczne, gdy jest ono wyrazem doznania. Dziecko ze szkoły początkowej nie dorosło jeszcze zresztą do ś w i a d o m e g o doznawania estetycznych walorów literackiego utworu.

Zasadniczą cechą każdego, a więc także językowego

obrazu jest przede wszystkim ścisła rzeczowość, a rzeczowo możemy tylko to przedstawić, cośmy do głębi opanowali. Dziecko opanowuje naogół jedynie to, co doznało w warsztacie, w ogrodzie szkolnym, na wycieczkach, w izbie szkolnej, w drodze do szkoły i w gronie rodzinnym. Z takich właśnie doznań czerpały obie klasy wątek do t. zw. wypracowań. Dziecko może doznawać także bajki i opowieści, ale zależy to od zdolności odtwórczych nauczyciela. Najważniejszą rzeczą w związku z pierwszymi ćwiczeniami w piśmiennym wyrażaniu się — tak bowiem należałoby nazywać wypracowania w szkole początkowej — jest pełne zainteresowanie dziecka, oraz w miarę możliwości pobudzanie go do opisywania przez jakiś cel praktyczny. To są dwa główne postulaty, które szkoła pracy stawia wypracowaniom.

Od uczniów jednak wymagamy, aby pisali wypracowania, nie mając żadnych doznań, ani żadnego pożądanego celu. Chcąc tego uniknąć, zalecano nieraz formę listu, ale zapomniano, że list, który nie wynika z potrzeby dziecka, nie ma też odczuwanego przez nie celu, i wobec tego wypracowania w formie listów nie są ani odrobinę lepsze od innych wypracowań.

Podobnie, jak w dwu niższych klasach, uprawiano i tu, obok piśmiennych, także ćwiczenia w mówieniu, przede wszystkim w formie tygodniowych ustnych sprawozdań z wydarzeń w warsztacie szkolnym, oraz z przebiegu i rodzaju bieżących zadań warsztatowych. Ponieważ chodzi tu o doznania wspólne, przeto sprawozdania takie wywoływały zainteresowanie ogółu klasy.

D. Nauka religji. Nauka religji w szkole początkowej ma do spełnienia dwa zadania: 1. udzielić dzieciom pozytywnej nauki wiary pewnego wyznania; 2. obudzić w nich, rozwinąć i uszlachetnić religijność, oraz połączyć ją z praktycznym postępowaniem.

To drugie zadanie jest o wiele ważniejsze; nie rozwiąże się pomyślnie pierwszego zadania, jeśli drugie nie będzie należyte spełnione. Rzetelne zaś rozwiązanie drugiego zadania opiera się bezpośrednio na zasadzie szkoły pracy. Wszystko zależy od tego, w jakim stopniu uda się nauczycielowi doprowadzić dzieci do *d o z n a w a n i a* stosunku do pierwiastka transcendentálnego, do Boga.

Do wywołania aktów takiego doznawania służy poczęści ścisły związek nauczania z wydarzeniami roku kościelnego, poczęści zaś opowiadania z historii biblijnej, które — dzięki sztuce nauczyciela — stają się same przedmiotem doznań ucznia. Dopiero na tle owych doznań religijnych nabiera siły i znaczenia wykład wiary, którego nie można wypracować własnymi siłami, a który może być tylko udzielony w formie gotowej. Tak tedy w czwartej klasie, kiedy uczniowie katolicy po raz pierwszy przystępowali do spowiedzi, wielkiem dla nich doznaniem uczyniono odpowiednio przedstawioną przypowieść biblijną o synu marnotrawnym, i to doznanie uprzytomniało im znaczenie spowiedzi jako sakramentu. W ten sposób z własnych doznań dziecka, a zwłaszcza z konfliktów jego sumienia, wpływał materiał do wyznania grzechów, codzienny zaś rachunek sumienia stawał się — dzięki umiejętnemu pokierowaniu — stałą potrzebą życiową.

E. Gimnastyka i śpiew są przedewszystkiem, narówni z wyrażaniem się w słowie i w piśmie, pewnym rodzajem sprawności. O ile są tem tylko, to wszystkie ćwiczenia z ich zakresu są bezpośrednio czynnościami w rozumieniu szkoły pracy. Technikę zarówno gimnastyki, jak śpiewu, w *y p r a c o w u j e* się mianowicie przez ćwiczenia techniczne.

Szkoła pracy wszakże, jako szkoła kształcenia charakteru, nie uprawia nigdy techniki dla samej techniki. Ze stanowiska szkoły pracy każda nowo wypracowana technika powinna stawać się tylko nową formą wyrażania się *c a ł e j* osobowości. Urastają stąd dla nauki gimnastyki i śpiewu nowe zadania, które nie mogą być wyuczone, ale

tylko doznawane i rozwiązywane dopiero na skutek osobistego doznawania. Z wydarzeń i stosunków chwili rodzą się uczucia, które same przez się pobudzają człowieka do odzwierciedlania ich zapomocą ruchów i śpiewu. Zadaniem szkoły pracy jest wytwarzać ogólne stany duchowe, któreby parły do uzewnętrznienia się, a zarazem wprowadzać ćwiczenia, któreby pozwalały nadawać uczuciom pełny a zarazem estetyczny wyraz. Gry gimnastyczne, ćwiczenia rytmiczne, korowody, zabawy, których punkt ciężkości leży w naśladownictwie i śpiewie, uroczystości szkolne, urządzone przez samych uczniów — wszystko to wytwarza te nastroje, które dzięki ćwiczeniom rytmicznym znajdują odpowiednie dla siebie ujście. Również uroczystości narodowe i religijne staną się w ręku dobrego nauczyciela, o ile on sam ulega ich nastrojowi, środkiem do wyrażania tych głębokich uczuć, dla których pieśń, jak i ruch stanowią stosowny wyraz.

F. Nauka robót z drzewa. Jak już nadmieniałem, nauczanie robót z drzewa w trzeciej i czwartej klasie pozostawało w możliwie ścisłym związku z nauką o kraju ojezystym i rachunkami. Nauka robót z drzewa rozwijała nie mniej coraz konsekwentniej jako technika swoją własną zasadę pracy, gdyż tylko w ten sposób, będąc rzeczywistym środkiem kształcącym, mogła znajdować swe uzasadnienie w programie nauczania.

Techniczne sposoby postępowania nie różniły się od takichże w latach poprzednich. I tutaj zaznajamiano ze sposobami łączenia: na styk, wiązania narożników zapomocą nakładki, łączenia na wpust i łączenia czopowego, przyczem nieustannie zwracano uwagę na dokładne i samodzielne wykonywanie wszystkich złączeń.

Jako materiały używano: równo- i różnobocznych w przekroju beleczek i wałków z jedliny, sośniny, olszyny i buczyny; drutu i siatek drucianych, klamer, śrub; farb, bejcy i politury; papieru krzemionkowego, kleju i spirytusu skażonego.

Z narzędzi były w użyciu: miara, ołówek, węgiel-nica, znacznik, przyrznia, piłka, tarnik, pilnik płaski i pół-okrągły, ręczny świder, młotek, cęgi, szczypce do drutu, klejce stolarskie, sprawdzian do czopów, klocki drewniane do zaznaczania.

Z poszczególnych czynności należy wymienić: pomiary i obliczenia w dużej ilości; rysowanie lub odznaczanie znacznikiem, przerzynanie, piłowanie, gładzenie, wiercenie, przybijanie, szlifowanie, bejcowanie i politurowanie.

Przed rozpoczęciem każdego nowego ćwiczenia odbywało się zawsze omówienie, w ciągu którego przy pomocy modeli udzielano dokładnych wyjaśnień, dotyczących się materiału, kształtu, celu oraz konstrukcji i nazwy głównych i ubocznych jej części. Przed przystąpieniem do właściwej roboty nauczyciel objaśniał jak najdokładniej jej przebieg, demonstrował go sam i kazał demonstrować na pokaz niektórym uczniom.

Niezależnie od wymagań co do prawidłowego używania narzędzi i dokładnego wykonywania wszystkich poszczególnych czynności, specjalne znaczenie przypisywano mierzeniu i obliczaniu wszystkich części składowych. Osobliwą uwagę zwracano też na umiejętne posługiwanie się węgielnicą i prawidłowe korzystanie z niej.

W klasie trzeciej zużyto ogółem materiału za 72,20 mk, w czwartej zaś za 87,24 mk, a więc w 1914 r. na jednego ucznia trzeciej klasy przypadało okrągło 1,50 mk, na ucznia czwartej klasy 2 mk za zużyty materiał.

Roboty w trzeciej klasie.

1. Piaskownica o wymiarach $50 \times 35 \times 6$ cm do nauki o kraju ojczystym. Po dwóch uczniów sporządza jedną piaskownicę. Tylko w roku 1912/13 wykonano 24 sztuki, do celów nauczania. (10 godz.)

2. Wiwarja o wymiarach $50 \times 35 \times 31$ cm, do nauki o kraju ojczystym. Każda grupa sporządza jedną skrzyn-

kę. W następnych latach po dwóch uczniów robiło jedną skrzynkę o wymiarach $27 \times 17,5 \times 15$ cm (patrz Tablica III). (20 godz.)

3. Stojak do ogłoszeń. Robota jednostkowa. (4 godz.)

4. Krzyż przydrożny z klęcznikiem. Jedna z najulubieńszych robót uczniów. Wysokość 36 cm, występ daszka 19 cm, podstawa krzyża z klęcznikiem 20×20 cm. Robota jednostkowa. (17 godz.)

5. Rogatka. 79×46 cm. Robota jednostkowa. (15 godz.)

6. Śluzą (p. Tablica IV). Wysokość 23 cm, podstawa 24×25 cm. Robota jednostkowa. (12 godz.)

Wszystkie roboty wymagały przeto w ciągu roku ogółem 78 godzin.

Roboty w czwartej klasie.

1. Tratwa do spławu drzewa. Wiązanie pni drzewnych linką drucianą własnej roboty. Dwa wiosła i inne przybory. Wymiary 28×14 cm. Robota jednostkowa. (17 godz.)

2. Metr z olszyny. $100 \times 10 \times 2,8$ cm. Podziałkę decymetrową i centymetrową robią uczniowie, otrzymują zaś gotową beleczkę odpowiednich rozmiarów. Znaki decymetrowe odznacza się piłką przez całą szerokość beleczki, półdecymetry wybijają się dłotem stalowym przez połowę szerokości listwy, centymetry zaś odkreśla się najpierw znacznikiem do jednej trzeciej szerokości listwy, poczem wybijają się znów ślady dłotem. Listwę napuszcza się politurą i naciera bejcą koloru orzechowego. Wgłębienia robi się ciemniejsze. Praca jednostkowa. (16 godz.)

3. Karmnik dla ptaków. Wymiary: podstawa 40×28 cm, wysokość ścian pod dach 15 cm, wysokość dachu 15 cm. Słupki i szczeble z czworokątnych beleczek 2×2 cm. Krokwie dachu o przekroju 2×1 cm. Dach kryty deseczkami. Robota jednostkowa. (16 godz.)

4. Domek dla szpaków (p. Tablica V). Wysokość 35 cm, szerokość i głębokość po 16 cm. Robota jednostkowa. (14 godz.)

5. „Drzewko wiosny“. Wysokość 70 cm. Podstawa wraz z ogrodzeniem 16×16 cm. Drzewko podzielone na trzy części. Pierwsza część z chorągiewkami o barwach bawarskich; druga część: narzędzia szkoły doświadczalnej, trzecia część: kościół i szkoła. Wszystko to robią dzieci same jako zabawki. Wreszcie dwie chorągiewki o barwach miasta Monachjum. Robota jednostkowa. (22 godz.)

Wszystkie roboty wymagały przeto w ciągu roku ogółem 79 godzin.

G. Roboty kobiece. Prowadzono w dalszym ciągu techniki, uprawiane w klasie pierwszej i drugiej, t. j. szycie, haft i dzianie. Klasa czwarta, stosując ćwiczenia w dzianiu z ubiegłego roku nauki, wykonywała krawat lub szalik. Nową techniką w zakresie haftu był ścieg krzyżykowy, i podobnie jak typowy sposób dziania na drutach stosowano do roboty szalika, tak znów typowe wyszywanie krzyżykami stosowano do ozdobienia okładki na książeczkę do igieł, której wewnętrzne strony wykańczały uczennice resztkami materjału i wstążeczkami. Wkładki zrobione były z kawałków flaneli, której przycinanie stanowiło zarazem ćwiczenie w krajaniu materjałów. Wreszcie do ćwiczeń klasy czwartej należało wyszywanie szlaku bezpośrednio na miękkiej tkaninie. Wzór szlaku projektowały same dzieci, mając na względzie zastosowanie szlaku jako wstawki do fartuszka również własnej roboty.

4. Zakończenie.

Na tem przedstawieniu nauczania w duchu szkoły pracy w czterech pierwszych klasach szkoły początkowej kończymy zobrazowanie działalności szkoły doświadczalnej, na którą władze udzieliły zezwolenia. To, co zrobiliśmy, było

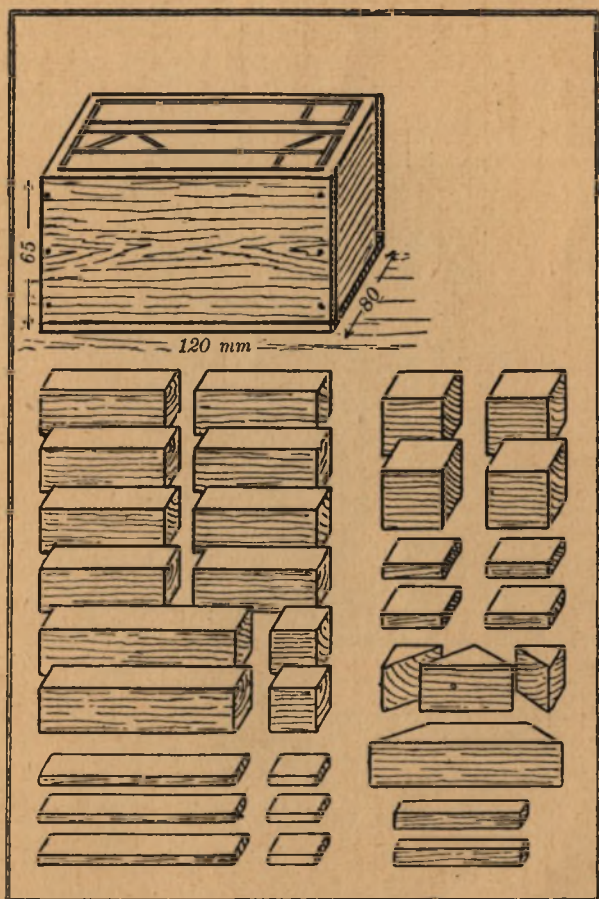
tylko przykładem doświadczenia i to doświadczenia niezupełnie swobodnego, gdyż zgóry wytknięte przez oficjalny program nauki cele dydaktyczne dla każdej klasy i każdego przedmiotu nauczania we wszystkich szkołach początkowych dotyczyły również klas doświadczalnych. Ani na chwilę nie wątpię, że rozszerzenie wymiaru nauki robót z drzewa z 2 na 6 godzin tygodniowo w dwóch pierwszych, a do 4 godzin w dwóch następnych klasach, i połączenie ich z zajęciami ogrodowymi umożliwiłoby jeszcze ściślejszą koncentrację całego nauczania. Opóźniłoby to może nieco osiągnięcie celów innych przedmiotów szkolnych w dwóch lub trzech pierwszych latach nauczania, ale wywarłoby za to silniejszy wpływ na całą osobowość dziecka. Albowiem tylko wtedy, gdy zdołamy porwać zainteresowania praktyczne dziecka, wyłącznie w tym wieku u niego przeważające, mamy odrazu w ręku całą jego osobowość. Dopiero dzięki własnym zainteresowaniom staje się dziecko naprawdę „samoczynnem“, a tem samem „samokształtującym się“ w całej swej osobowości. „Samoczynność“ w pospolitem rozumieniu zwykłej szkoły sprowadza się właściwie tylko do „czynności“, którą oczywiście dziecko „samo“ wykonywa. Ale przez to nie się nie zyskuje. W szkole pracy chodzi nie o to, aby dziecko „samo“ coś czyniło, lecz o to, aby do czynności tej czerpało pęd „samo z siebie“. Wówczas dopiero podejmuje działanie ca ł k o w i t y człowiek, ze swoim odczuwaniem, wyobrażaniem i myśleniem, ze wszystkimi swojemi wzruszeniami, popędami i aktami woli — nie dlatego, że ktoś inny na chwilę „zainteresował“ go celem tego działania, że dajmy na to, nauczyciel rozbudził w nim „zainteresowanie“ (to znaczy uwagę lub ciekawość), lecz dlatego, że pod wpływem swoich wewnętrznych, chwilowych czy trwałych, dyspozycy j duchowych inaczej wogóle postąpić nie może. W popularnej pedagogice zawsze zapomina się o tem, że przedmiot, który się tylko uczyniło interesującym, nie wyzwala naogół tyle sił,

co przedmiot, który stał się interesującym z własnego popędu ucznia. Skoro jednak „samoczynność” raz się narodzi z wewnętrznej potrzeby wytworzenia jakiegoś przedmiotu, wówczas chwyta się ona wszystkiego, co może być niezbędne do owego dokonania — więc rachowania, rysowania, nawet czytania i pisanie, chwyta się z tym samym zapałem, z pędem całej duszy dążącej do zaspokojenia potrzeby.

Nauka w szkole początkowej dlatego tylko bywa niekiedy tak mozolna, a metody jej tak wymęczone, że cała nasza szkoła początkowa odwołuje się do zainteresowań intelektualnych, najczęściej w tym wieku słabo bardzo rozwiniętych, a całkowicie pomija zainteresowania społeczne i techniczne, które u dzieci stanowczo przeważają. Zarzut ten podnoszę z całą świadomością, bo jeżeli szkoła nawet daje „naukę” społeczną, albo stawiając teoretyczne zagadnienia, obiera dla nich za tło życie praktyczne, to jeszcze bynajmniej nie uwzględnia przez to społecznych i technicznych zainteresowań dziecka. Prawdziwe zainteresowania dzieci domagają się czynności praktyczno-społecznych lub praktyczno-technicznych. I tylko w działaniu można wypracować w sobie dobra kultury.

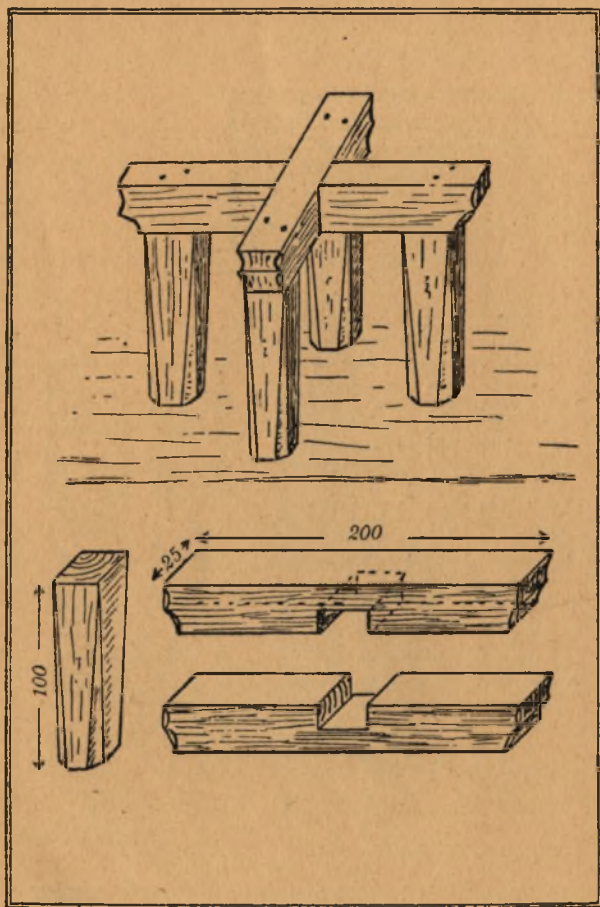
Te elementarne zasady wszelkiego wychowania wtedy jednak dopiero nabiorą życia i siły, gdy szkoły kształcące naszych nauczycieli również zmieniają się na szkoły pracy. Kto sam nie przywyknie do samodzielnego wypracowywania w sobie swojego dorobku duchowego, nie szczędząc trudu w bezwzględnem przewyciężaniu siebie i swojej natury, a dążąc z niezmordowaną wytrwałością i czystym pędem do wiedzy — i kto nie wejrzy głębiej w swoisty mechanizm duszy dziecka i jej zainteresowań — dla tego istota szkoły pracy nazawsze pozostanie zagadką.

Tablica I.



Klasa I. Skrzynka z 32 klockami ($\frac{1}{3}$ wielk. nat.).

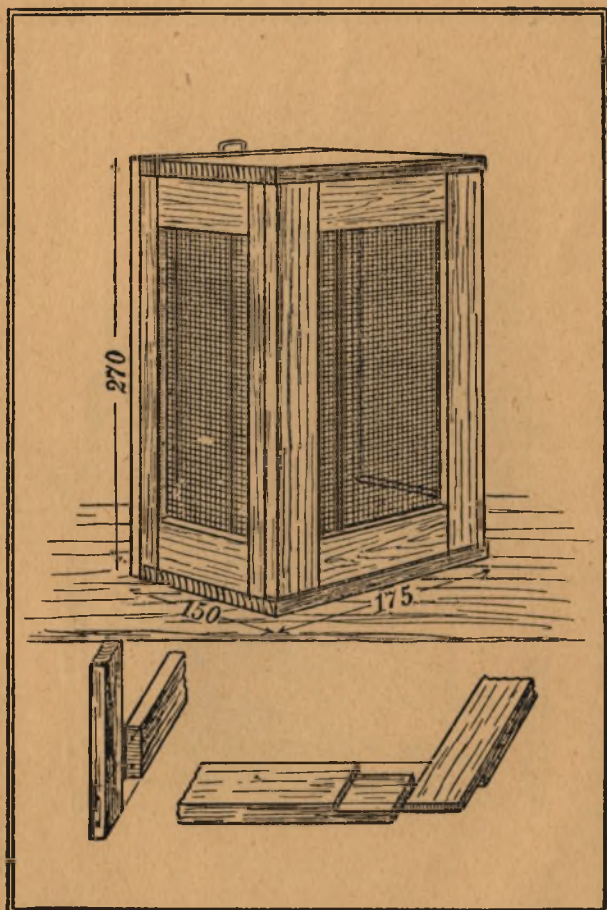
Tablica II.



Klasa II.

Kozły pod balję ($\frac{1}{4}$ wielk. nat.).

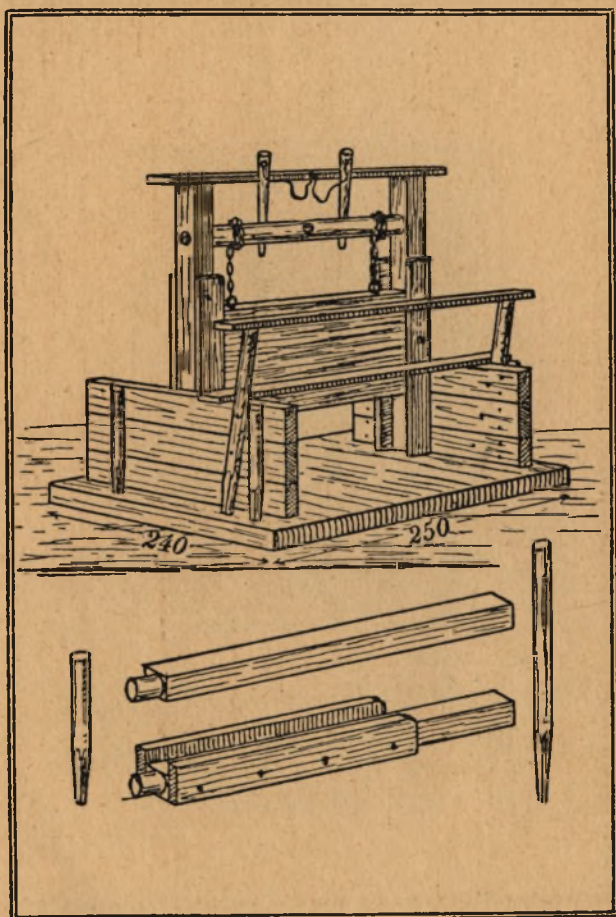
Tablica III.



Klasa III.

Wiwarjum ($\frac{1}{4}$ wielk. nat.).

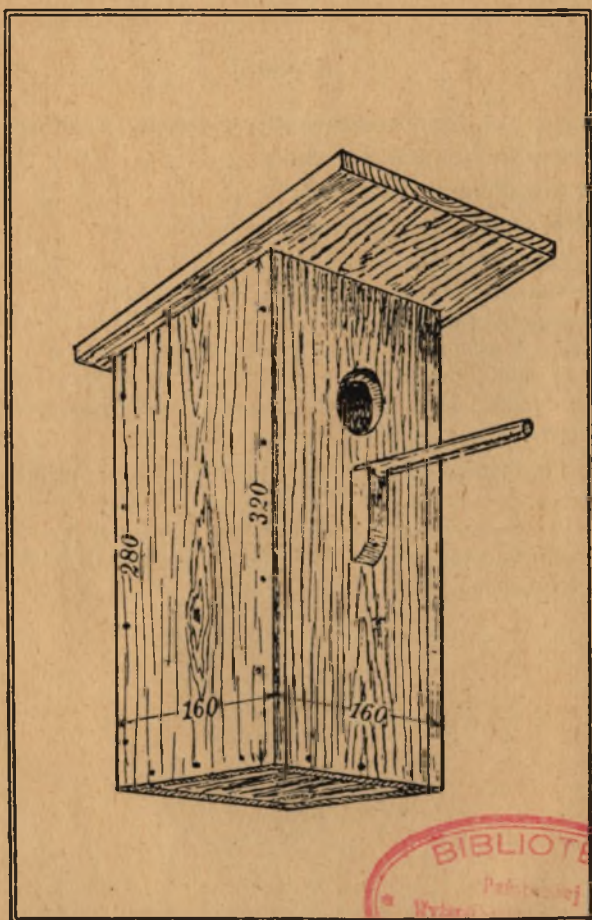
Tablica IV.



Klasa III.

Śluza ($\frac{1}{4}$ wielk. nat.).

Tablica V.



Klasa IV.

Domek dla szpaków ($\frac{1}{4}$ wielk. nat.).

Treść

Dr K. Sośnicki, Zarys systemu pedagogicznego J. Kerstensteinera	3
<i>Z przedmowy do pierwszego wydania</i>	27
<i>Z przedmowy do szóstego wydania</i>	28
<i>Przedmowa do siódmego wydania</i>	30
I. Cel państwa i zadania szkoły publicznej	31 ✓
II. Wykształcenie zawodowe jako pierwsze zadanie	46
III. Pedagogiczne pojęcie pracy	56 ✓
IV. Drugie i trzecie zadanie szkoły początkowej	87
V. Metody szkoły pracy	98
VI. Praca ręczna jako przedmiot nauczania i nauczyciel-technik	110
VII. Streszczenie i zakończenie	120
<i>Dodatek: Przykład organizacji klas miejskiej szkoły początkowej</i>	133
1. Wstęp	133
2. Realizacja programu nauki w dwóch klasach najniższych	142
3. Realizacja programu nauki w dwóch klasach średnich	171
4. Zakończenie	184

