

B  
NF  
JW

34279

*282/*

Adolfina Gorzycka-Wieleżyńska

# SZKOŁA PRACY

## SAMOROZWOJOWEJ

34279

Część teoretyczna



~~433-333~~

NAKŁADEM S-KI AKC.  
POLSKA SKŁADNICA POMOCY SZKOLNYCH  
WARSZAWA 1922  
NOWY-ŚWIĄT 33 — MARSZAŁKOWSKA 143



Adolfina Gorzycka-Wieleżyńska

*af*  
284/

# SZKOŁA PRACY

SAMOROZWOJOWEJ

34279

Część teoretyczna



433

NAKŁADEM S-KI AKC.  
POLSKA SKŁADNICA POMOCY SZKOLNYCH  
WARSZAWA 1922  
NOWY-ŚWIAT 33 — MARSZAŁKOWSKA 143

158/58



34279

438

Drukarnia L. Bogusławskiego, Warszawa, Świętokrzyska 11.

14.

8-4-67

<http://rcin.org.pl>

M.

NAJUKOCHANSZEMU SYNOWI  
WINCENTEMU GORZYCKIEMU  
PRACĘ TĘ POŚWIĘCAM

WYDZIAŁ MATEMATYKI  
WYDZIAŁ FIZYKI  
PRACZKA FIZYKI

*Bez dobrze dowiedzionej a jasnej teorii  
nie będzie prawdziwej nauki.*

Jędrzej Śniadecki.

Przedmiot książki niniejszej stanowi część teoretyczna zagadnienia t. zw. szkoły pracy. Celem jej jest wyświetlenie zasad metody nauczania przez pracę samorozwojową, zasad, opierających się na danych naukowych, dotyczących zagadnienia ogólnego rozwoju młodej istoty. Wyświetlenie takie ma się zarazem przyczynić do poznania celów wychowawczych tej metody, a co za tem idzie, do zrozumienia pożądaných przez nią zabiegów metodyczno-dydaktycznych. Nie podaję tu gotowych wzorów i przykładów do praktycznego zastosowania. Ograniczam się tylko do ogólnych wskazań pedagogicznych, na podstawie których nauczyciel może sam wedle potrzeby danej chwili i okoliczności wszelkie zabiegi obmyślać — tworzyć.

W tej to myśli starałam się poruszyć najważniejsze momenty wychowawcze, opierając się głównie na zasadach samodoświadczenia uczenia z równoczesnem uwzględnieniem jego ustroju w danem stadjum rozwoju.

W uwzględnieniu tła społecznego, na którem się reformy szkolne przeważnie dokonywują, starałam się ująć genezę nauczania przez pracę w ewolucyjnym jej przebiegu, od dalekiej przeszłości, po dzień dzisiejszy.

Podając zarys historycznego rozwoju idei pracy w nauczaniu, zatrzymałam się dłużej nad omówieniem przodownictwa Komisji Edukacji Narodowej i jej członków—wybitnych pedagogów, którzy przez wprowadzenie w swoim czasie reform szkolnych, wyprzedzili o całe wieki nowoczesne dążenia, stawiając ówczesne szkolnictwo polskie jako wzór dla innych. Podkreślam tu z całą świadomością znaczenie tych reform i reformatorów, dla wskazania na swojskie źródła wychowawczo-naukowe, które tworzą nieprzebrane skarby zdrowych, racjonalnych wskazań, dostosowanych do nowoczesnych dążeń w pedagogji. Podając historję właściwej t. zw. „Szkoły Pracy“, starałam się podkreślić podjęte próby w tym kierunku w dwóch byłych dzielnicach Polski, z Poznańskiego zaś, mimo starań, nie udało mi się otrzymać pożądaných informacji. Sporo miejsca poświęciłam też omawianiu poglądów na cel i metodę „Szkoły Pracy“. Chodziło tu bowiem o wskazanie pewnych odgraniczeń między poglądami na cele wychowawcze, w których działanie ucznia ma znaczenie środka, a nauką robót ręcznych w charakterze zawodowo-kształcącym.

Ponieważ pod nazwą „Szkoła pracy“ dają się pomieścić nietylko te dwa kierunki, ale i wszystkie ich odcienie, starałam się termin ten nieco zmienić, proponując nazwę „Metoda“, względnie „Szkoła pracy samorozwojowej“, co też usiłowałam w odnośnym rozdziale uzasadnić. Podawszy w ten sposób krótką w najogólniejszych zarysach ujętą historję, poglądy i nazwę metody pracy samorozwojowej, przeciwstawiłam dla uwypuklenia różnic, zachodzących między szkołą przyszłości a szkołą dzisiejszą, błędy tej ostatniej, kładąc przytem nacisk na szkody, wynikające z biernego nauczania, a tamujące rozwój fizyczny, jak i duchowy ucznia.

Wyświetlenie podstaw, stanowiących główny punkt oparcia w nauczaniu samorozwojowem, starałam się ująć w rozdziałach, w których zostały poruszone najważniejsze



czynniki i warunki rozwojowe, opierające się na biologii i psychofizjologii dziecka, wskazując na samodzielną pracę jako czynnik popierający wzmacnianie się jego sił fizycznych, jak i duchowych.

Omawiam tu rozwój fizyczny i duchowy, indywidualność dziecka wobec metody pracy samorozwojowej i rolę nauczyciela.

Z przykrością przychodzi mi zaznaczyć, że literatura pedagogiczna polska jest jeszcze nader w tej mierze ubogą i nie posiada dotąd choćby ogólnego opracowania podstaw i zasad nowoczesnych prądów w pedagogji. Ten fakt stał się też głównym bodźcem do napisania niniejszej pracy. Nie ma ona pretensji do wszechstronnego, lub wyczerpującego opracowania, ani też do wyczerpania nowych źródeł i odkryć na temat samorozwojowego nauczania; celem jej jest wskazanie wytycznych, jakimi rządzi się nowoczesna pedagogja, a zarazem pobudzenie czytającego nauczycielstwa do dalszej pracy na tem polu i doskonalenia się tem samem w swoim zawodzie, w myśl nowoczesnych haseł i dążeń wychowawczych.

W tem miejscu niech mi wolno będzie podziękować przede wszystkim Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które mi umożliwiło opracowanie tej książki. Dziękuję też p. profesorowi dr. Segałowi za przejrzenie rozdziału, obejmującego biologję i psychofizjologję dziecka, jako też dr. W. Gorzyckiemu za przejrzenie rozdziałów, dotyczących historii.

Warszawa, dnia 6 maja 1922 r.



## I. Rozwój idei pracy w wychowaniu

Sledząc przebieg idei pracy w nauczaniu, tak zwanej szkoły pracy, w genetycznym jej rozwoju, docieramy do najdawniejszych czasów, kiedy człowiek pierwotny przyspasabiał swego potomka do walki o byt codzienny, zaprawiając go już od pierwszych lat życia do samodzielnej pracy i skazując go na własną pomysłowość w zdobywaniu i urabianiu sobie warunków życia.

Pochód kulturalny w dziejach ludzkości, przyczyniając się do ulepszenia tych warunków, wpłynął zarazem na ich zróżniczkowanie, i co za tem idzie, na pomnożenie sposobów do ich osiągnięcia.

W miejsce zmagania fizycznych dyktowanych przez instynkt samozachowawczy, występują już wysiłki natury duchowej podniecane przez uczucia, a kierowane świadomie przez rozum. Walka o byt odnosząca się do potrzeb danej chwili dnia, zmienia się na walkę trwałą, zapobiegawczą na przyszłość, na większe lub mniejsze okresy czasu, i to nie tylko dla siebie, ale i dla potomstwa. W poczuciu swego „Ja“ stoi człowiek kulturalny przed zagadnieniem wszechbytu. Dla udogodnienia warunków życia usiłuje opanować siły przyrody i wykorzystać je dla swoich potrzeb. Praca umysłowa staje się nieodłącznym współczynnikiem pracy fizycznej i naodwrot. W miarę postępu kultury wzmagają się potrzeby życiowe, a z nimi dążenia

do osiągnięcia różnorodnych celów i dobierania środków do zrealizowania ich. Realizowanie to zaś wymaga znajomości rzeczy, które stanowią przedmiot pożądania — wymaga umiejętnego dobierania sposobów i środków, celem stosowania ich w oznaczonym czasie i miejscu. Wyłania się tedy na tle rozbudzonych uczuć wartościowych konieczność obmyślenia, kombinowania i działania w oznaczonym kierunku, a wślad za tem występuje obliczanie się z siłami w stosunku do podejmowanych zamiarów. Z natury rzeczy występuje kwestja oszczędzania sił i dążenia do osiągnięcia jak największej wydajności pracy za cenę jak najmniejszego wydatkowania dóbr realnych i duchowych. Ekonomia ta prowadzi umysł ludzki na drogę wynalazków, dzięki którym dają się jej postulaty z większym lub mniejszym powodzeniem urzeczywistnić.

Rzecz jasna, że różnorodność, ilość i jakość tych wynalazków, będących wytworami samodzielnych umysłów, stanowią podstawy bogactwa narodów i przyczyniają się do wzmożenia jego sił wytwórczych, do zasilania i wzbogacenia jego skarbów na polu ekonomicznem, społecznem kulturalnem.

Z uświadomieniem sobie tego faktu, w imię dobra interesu jednostki, jak i ogółu, ujawnia się dążenie w zabiegach wychowawczych do wyrobienia u wychowanków samodzielności umysłowej i fizycznej. Postulat ten, dominując nad innymi, przetrwał już długie wieki. Przyświecał on starożytnym narodom, stanowi też i dzisiaj gwiazdę przewodnią dla szkoły przyszłości.

Zrozumiano, że samodzielność umysłowa w całym tego słowa znaczeniu, rozwijać się może na tle swoistych cech osobnika i jemu właściwych skłonności. Wtedy bowiem tylko utrwali się i wzmoże zdolność jego do działania w raz obranym kierunku, rozwinie się pierwiastek twórczy, który u różnych jednostek przejawia się w różnorodnych wytworach myśli i czynów. Okazała się więc konieczność uwzględnienia w nauczaniu cech przyrodzonych przy wy-

rabianiu samodzielności wychowanka czyli inaczej, wyłonił się postulat uwzględnienia indywidualności osobnika przez podawanie mu sposobności i stwarzanie podniet do podejmowania samodzielnej pracy w kierunku swoich uzdolnień i umiowań.

Praca umysłowa, świadoma swoich celów, staje się więc, jak zaznaczono, nieodłącznym współczynnikiem pracy fizycznej i naodwrot. Poznanie warunków pracy i jej produktów staje się podnietą dla umysłu, pobudzającą go do dalszych prób i zabiegów.

Utrzymanie zdrowia fizycznego dla wzmoczenia zawiązków życia duchowego, staje się jednym z podstawowych postulatów wychowawczych. Wyzyskanie wrodzonych popędów do ruchu do wyrobienia sił fizycznych, drogą rozrywek, gier i zabaw, stanowi u wysoce kulturalnych narodów starożytności jedną z głównych zasad, na których się wychowanie opiera.

Kształcenie fizyczne staje u wrót pierwszych kroków na drodze planowego wychowania młodzieży.

Zrozumiano, że wczesne wyłamane się jednostki—do samodzielnego działania choćby w formie gier i zabaw przyczynia się do wzmocnienia jej sił fizycznych, a jakkolwiek kwestja oddziaływania warunków fizjologicznych na rozwój centrów nerwowomózgowych i ich wzmacniania, nie była braną pod uwagę, to jednak już oddawna zdawano sobie sprawę z wzajemnego oddziaływania na siebie dwóch dziedzin życia, duchowego i fizycznego. Zrozumiano też, że zostawiając jednostce swobodę działania pod osobistą jej odpowiedzialnością za wyniki pracy, podnosimy tem samem wartość osobistą i społeczną tejże jednostki.

Pozostaje jeszcze kwestja unormowania stosunków poszczególnych osobników między sobą, wyrobienia poczucia przynależności ich do odnośnych grup—społeczeństw, narodów, kwestja współdziałania i współzależności twórczej pracy ludzkiej—poszanowania obcej własności, poczucia sprawiedliwości, obrony słabszych wobec przemocy

silniejszego, słowem zagadnienia etyki indywidualnej i społecznej, normowanej początkowo przez wierzenia religijne, prawa zwyczajowe, wreszcie przez narzucone ustawy prawno-państwowe.

W zrozumieniu, że od jakości postępowania poszczególnych osobników, od ich siły moralnej i twórczej zależy jakość grupy społecznej, zależy jej dobrobyt i rozwój — występują dążenia do wpajania dorastającemu osobnikowi takich zasad, któreby drogą nawyku przez własne działanie i postępowanie złożyły się na wyrobienie w młodym pokoleniu sił do wytrwania w takich postępkach, „aby mu dobrze było z innymi, a innym z nim”. Najodpowiedniejszym środkiem do osiągnięcia tego celu okazuje się podanie osobnikowi sposobności do ćwiczenia sił duchowych, a przede wszystkim siły woli, czyli inaczej kształcenia jego charakteru. Tak tedy ujawniają się już od najdawniejszych czasów cztery zasadnicze postulaty, zdążające do ulepszenia człowieka i warunków jego bytu, jak i otoczenia:

- 1) Wyrobienie samodzielności myśli i czynu.
- 2) Urobienie dodatnich charakterów.
- 3) Kształcenie fizyczne.
- 4) Przystosowanie zabiegów wychowawczych do indywidualności wychowanka.

Postulaty te stanowią po dzień dzisiejszy podstawy do kształcenia młodych pokoleń i składają się na całość dążeń wychowawczo-naukowych. Zmieniły się tylko sposoby, z których pomocą dążono do osiągnięcia tych celów. Zmieniły się zabiegi dydaktyczne, zmieniła się metoda. Krócej mówiąc: treść została ta sama, zmieniła się tylko forma.

Wiadomo że, starożytne narody kładły nacisk na kształcenie fizycznej i duchowej samodzielności. Występuje tu już zrozumienie faktu, że wyłamanie się jednostki z awczasu do samodzielnego działania, branie na siebie odpowiedzialności za swe postęпки,

czynny — przyniesie grupom społecznym korzyść niespożyta. Zostawiając każdemu osobnikowi swobodę działania, można oczekiwać odpowiednich jego stanowi duchowemu wyników, a czyniąc go odpowiedzialnym za ich jakość, można będzie wyrabiać w nim siłę dla wykonywania powziętych zamiarów. W dalszym ciągu zrozumiano również, że wyłamanie się takie przyniesie też wartości społeczne, ze względu na różnorodność pomysłów, doboru jak i wykonania danych zamierzeń, przyczyni się do ułatwienia życia osobnika, wzmoże jego wytwórczość, podniesie zadowolenie, jakiego dostarczają osiągnięte zamierzenia, nawet za cenę chwilowych wygod i pewnych umiłowañ, kosztem pokonywania nawyczek, niechęci i t. p., przez wzmacnianie woli własnym przymusem osobnika, który tą drogą przyzwyczajają się do panowania nad sobą, — słowem wytworzy się nawyk. W myśl tych postulatów Grecy obok ćwiczeń fizycznych, kładą główny nacisk na urabianie silnej woli. Wzniesienie się ponad własny ból i cierpienie — zwycięstwo odniesione nad sobą staje w szeregu zwycięstw bohaterskich. Identyfikując cnotę z męstwem, żądają od wychowania równomiernego kształcenia sił duchowych, jak fizycznych, wyrabiających się w czynach i próbach życiowych. W takich próbach podporządkowania swej woli postępowaniu i odporności duchowej dojrzewają najszlachetniejsze owoce myśli ludzkiej — dojrzeża filozofja grecka. W zasadach jak i celach wychowawczych wyprzedzili Grecy o kilka tysięcy lat współczesne dążenia pedagogji. Kształcenie umysłów i dążenie do osiągnięcia harmonji życia duchowego z fizycznym, indywidualizacja wychowanka, rozwój jego samodzielności duchowej drogą własnej obserwacji (Platon i t. p.) — to wytyczne, na których pedagogja starożytnych Greków oparła swe postulaty.

Podobne wytyczne stosowali też, z pewnemi odchyleniami Rzymianie.

Indywidualizacja wychowania od najwcześniejszego wieku, popieranie rozwoju dobrych skłonności, zaostrzenie i zasilanie zmysłu spostrzegawczego, zaspokojenie popędu do ruchu i działania (Cicero), oto są podstawy dążeń wychowawczych u Rzymian. „Nie dawać bezużytecznej wielości wiedzy, ale praktyczne przysposobienie do rzeczywistego życia, obudzać w uczniach pragnienie nauki; li tylko spragniony pije ze smakiem, a tylko głodny zajada z apetytem“, nawołuje Seneka.

Nie tu miejsce na rozpatrywanie zasad wychowawczych u starożytnych narodów. Przytoczenia powyższe, utrzymane w najogólniejszych zarysach, mają na celu wykazanie, że idea szkoły pracy w genetycznym swoim rozwoju sięga w daleką przeszłość, skąd się poczyna świadome dążenie ludzkości do przygotowania młodzieży do życia i do pomnażania i utrzymania dóbr osobistych, jak i ogólnych, drogą jej współdziału w życiu i jego potrzebach. Lecz zamiast dalszego rozwoju i doskonalenia się tych dążeń odchyła się od nich znacznie pedagogia wieków średnich. Pod hasłem pogardy dla życia doczesnego, w imię ideałów życia pozagrobowego, pod wpływem filozofji scholastycznej, przeważają w wychowaniu dążenia o charakterze intelektualistycznym. Kształcenie ciała (które jest synonimem grzechu) ustępuje miejsca kształceniu intelektu. Wychowanie odbiega od życia praktycznego i kładzie nacisk na intelekt, kierując umysł ku spekulacjom myślowym. Intelektualizm zagnieżdża się jako zasada wychowawcza. Gimnastyka umysłowa wypełnia nauczanie szkolne, z wyłączeniem gimnastyki ciała i ćwiczenia zmysłów.

Jednakże już pod koniec wieków średnich zaczynają się znowu wyjaśniać cele wychowawcze, zbliżając się pod względem metod do skierowania nauki na drogę samodzielnego doświadczenia wychowanków. Epoka renesansu humanistycznego odradza ponownie pojmowanie celów i dążeń wychowawczych narodów klasycznych.



Powstają nowe dążenia, które się domagają wychowania całego człowieka, nie tylko jednej strony jego życia. Doszukiwanie się piękna w harmonijnym rozwoju ducha i ciała—zajmuje znowu naczelne stanowisko w kierunkach wychowawczo-naukowych. Jednakże w okresie poprzednim nauczanie słowne, niestety, tak głębokie zapuściło korzenie, że mimo iż wiedza ówczesna zwracała się ku przyrodzie, odchylając się od czysto teoretycznych rozumowań, to w systemie szkolnym nauczania małe tylko zaszyły zmiany. Nauczanie słowne nie ustępowało doświadczeniom naukowym i niemi się nie przejmowało. Pojawiają się tylko przebłyśki nowych myśli u niektórych pedagogów, ale i te pod wpływem ówczesnego systemu książkowego częściowo tylko występują z ram teoretycznych wywodów. Mimo to przejawia się już nowy kierunek w wychowaniu.

Higjena ciała, ćwiczenia fizyczne zaczynają się pojawiać w programach szkolnych i nabierać znaczenia czynnika wychowawczego. Do zwolenników tego kierunku, stanowiącego pomost między nauczaniem czysto teoretycznym, mającym na względzie tylko kształcenie intelektualne, a nowym kierunkiem, uwzględniającym także i rozwój cielesny, należy Włoch Vittorino da Feltre, który w XV wieku w szkole w Mantui, uwzględniał, obok nauk klasycznych, ćwiczenia fizyczne, stosując rozmaite gry i zabawy. Zajęcia fizyczne stanowią już przedmioty, wchodzące w program tej szkoły, domagającej się harmonijnego rozwijania ducha i ciała. Odzywają się nawet głosy, jak Erazma z Rotterdamu, który poza uwzględnieniem higieny i wychowania fizycznego poleca kształcić młodzież w dwojaki sposób, a to przez poznawanie słów i przez poznawanie rzeczy. Zdaniem jego lekcja winna być krótka, łatwa i lekko wesołością zaprawiona, przyczem należy zważać, aby się u myśl ucznia do samodzielnego myślenia nakłaniał. Domaga się, aby uczeń sam sobie kreślił plan i według niego się kierował.

Jednym z najdalej idących teoretyków w przejściowym tym okresie jest hiszpan Ludwik Vives. Biorąc już pod uwagę psychologję uczących się, zaleca osobiste poznawanie rzeczy za pomocą spostrzeżenia i obserwacji. Zalecając nauczanie metodą indukcyjną, nawołuje jednocześnie do rozwijania samodzielności umysłowej i domaga się wprowadzenia wszędzie ćwiczeń fizycznych.

Czasy reformacji nie zaznaczyły się podówczas w reformie szkolnej. Dopiero realizm pedagogiczny XVII w. i początku XVIII w. usiłuje nauczanie wyzwolić się z pod wpływu werbalizmu. Nauczanie ulega radykalnej zmianie pod względem metodycznym. Okazuje się konieczność dostarczenia wychowankowi sposobności, aby mógł sam poznawać i zrozumieć rzeczy z otoczenia. Wślad zatem zjawia się konieczność doskonalenia narzędzi poznawania, jakimi są przedewszystkiem zmysły. Ruch ten rozszerza się na wszystkie kraje cywilizowane. Przodownikami jego są Francuzi: Michał Montaigne, René Descartes (Kartezjusz), Anglicy Bacon i Locke, Niemiec Ratichjus (Ratke) i Morawianin Komeński. „Przedmiotem wychowania“, powiada Montaigne, „nie jest ani dusza, ani ciało, ale człowiek cały“. I w myśl tych zasad, z małemi wyjątkami (Descartes), propagują umysły wybitnych pedagogów zasadę kształcenia życia duchowego, jak i fizycznego, kładąc nacisk na zbliżanie ucznia do poznawania warunków i potrzeb życiowych. Poznać je może rozwijający się człowiek przez bezpośrednie zetknięcie się z niemi „Ma on je poznawać nie tylko zmysłami, ale równocześnie ich treść rozumem pojmować. Stąd należy stwarzać podniety, nakłaniające ucznia do pytań. Należy używać rozumu, wyobraźni, zmysłów i pamięci czy to do dokładnego wyrobienia pojęć zasadniczych, „czy też do połączenia szukanych i nieznanych ze znanemi, czy też do wyszukania nieznanych“, mówi Kartezjusz. Jakkolwiek przez te zasady przeważa przewaga intelektualizmu, to jednak we-

zwanie zmysłów do współdziałania z władzami intelektualnymi jest już wyraźnym zbliżaniem się do naturalnego wychowania.

W zasadach, głoszonych przez Bacona, opierających się na metodzie indukcyjnej, występują objawy nowych reform w pedagogii, które od nowoczesnych mało się różnią. Poglębił on przede wszystkim podane przez Vivesa zasady nauczania metodą indukcyjną (doświadczalną.) Wychodząc z założenia, że wiedza jest „odwzorowaniem przyrody“, jest Bacon gorącym rzecznikiem dokładnego poznawania jej i żąda, żeby nauka dokonywała się na faktach przez doświadczenie. Rozwijanie samodzielności umysłowej uważa Bacon za jedno z najważniejszych zadań pedagogicznych, wskazując przytem na uwzględnienie indywidualności ucznia.

Głosząc zasadę, że „nauka o rzeczach“ wyprzedzać winna, lub jednocześnie postępować z nauką słów, podaje w najogólniejszym znaczeniu metodę pracy samorozwojowej. Rozwijając tę myśl, powiada, że najlepszą metodą jest ta, która zgadza się z naturą. „Przechodzić należy od faktów i zjawisk istotnych do pojęć oderwanych. Znajomość rzeczy powinna wyprzedzać reguły. Uczeń powinien samodzielnie dochodzić prawd, samodzielnie przedmiot badać, nie zaś polegać ślepo na tem, co mu nauczyciel swą powagą stwierdzi. Samo nauczanie winno budzić zainteresowanie się nauką. Wszelki przymus powinien być z nauczania wyłączony. Tylko tego ma się uczeń uczyć na pamięć, co przedtem dokładnie rozumiał“.

Zasady wychowawcze Bacona zyskały dość wielu zwolenników. Nie brakło i takich, którzy się starali je w czyn wprowadzić. Należał do nich Wolfgang Ratichius (Ratke), który, oparłszy własne swe poglądy na zasadach Baconą, podjął próbę praktycznego zastosowania ich w założonej w tym celu w r. 1612 szkole we Frankfurcie nad Menem, a później w Köthen. Próba, niestety, podjęta dwu-

krotnie przez Ratkego, nie powiodła się, wskazując na rozdźwięk, jaki istnieje między teorią a praktyką, o ile uzdolnienie i współczynniki wychowawcze nie odpowiadają podjętym zadaniom. To też wysiłek Ratkego nie wywarł żadnego wpływu na reformy ówczesnej szkoły. Mimo to jednak teorie jego nie przeszły bez echa i znalazły zastosowanie w dalszych zabiegach ówczesnych reformatörów na polu szkolnictwa.

Jednym z najwybitniejszych pedagogów, usiłujących stosować wywody teoretyczne w praktyce, jest Jan Amos Komeński. Łącząc głęboką wiedzę filozoficzną z doświadczeniem praktycznym pedagoga, pragnie on oprzeć nauczanie na podstawach psychologicznych, podając zarazem wychowawcom w dziełach swoich odpowiedni do tego materiał. Jego „*Didactica magna*” i „*Orbis Pictus*” zawierają nie tylko wskazania teoretyczne, ale podają materiał konkretny do zastosowania praktycznego.

Jakkolwiek tendencje wielkiego pedagoga okazały się w tym wypadku niewystarczającymi, a to z powodu, że obrazy zaczynały zastępować rzeczywistość i działały tylko na zmysł wzroku z pominięciem innych zmysłów, to jednak zasady Komeńskiego wpłynęły decydująco na zwrot w nauczaniu i wskazały drogi, któremi kroczyć należy ku wyzwoleniu szkoły z pod formalnego, słownego nauczania.

Z zasad Komeńskiego widać, że rozumiał doniosłość pracy fizycznej w nauczaniu i wpływ działania na rozwój umysłowy ucznia. Świadczą o tem jego zasady pedagogiczne, polegające na nauczaniu przez własne doświadczenie uczniów, zapoznawania ich tym sposobem z otoczeniem. Jakkolwiek Komeński nie zdawał sobie może dość dokładnie sprawy z oddziaływania czynności fizjologicznych [na rozwój życia duchowego, to jednak wyczuł całą doniosłość tego czynnika wychowawczego. „W nauczaniu—powiada Komeński—nie powinien istnieć rozdział rzeczy od słów. W każdej nauce na-

leży przestrzegać związku z życiem". Określając cel wychowania, zaznacza, że obok rozwoju umysłowości ma szkoła wytworzyć dzielnych i zręcznych w swym zawodzie ludzi. Nadając wychowaniu znaczenie utylitarne, stanął Komeński na stanowisku tych zwolenników „Szkoły Pracy”, którzy się domagają, aby uczniowie, nabywając wiadomości, przygotowywali się równocześnie do przyszłego zawodu.

Zwolennik Komeńskiego, August Herman Francke, w pierwszej połowie w. XVIII stara się zasady Komeńskiego w czyn wprowadzić. Na zasadach obserwacji w bezpośrednim zetknięciu się z otaczającymi rzeczami, uczono w szkołach, założonych przez Franckego w Halli. Nauki przyrodnicze górowały nad innymi. Uczniowie sami badali, poświadczali i poznawali wszystko, co miało stanowić przedmiot nauczania.

Uwzględniając koncentrację nauki, nawiązywano do poznanych przedmiotów wszystkie inne, mające z nimi bezpośrednią lub pośrednią styczność. Kładziono tu nacisk na roboty ręczne, które wkraczają już nawet w dziedzinę rzemiosł jako to: szlifierstwo, tokarstwo, przy czem równocześnie uczono literatury i t. p. System, panujący w szkołach Franckego, dał impuls do zakładania szkół zawodowych i pierwszych szkół realnych. Mimo wielkiego poparcia i uznania, z jakim się ten kierunek spotkał, nie zdołał on się długo utrzymać. Dopiero pod koniec XVIII wieku rozszerza się i ożywia kierunek wychowawczy, podjęty przez Franckego. Kinderman, wielki jego zwolennik i naśladowca, stosuje nauczanie robót ręcznych w połączeniu z literaturą. Stosowanie nauki robót ręcznych w szkole przybiera coraz wyraźniejszy charakter już to środka, do utrwalania poznanych przedmiotów w umyśle ucznia, już też współczynnika w nauczaniu z określonym z góry celem przygotowania uczniów do przyszłego zawodu. Liczne szkoły zawodowe i realne, jakie pod temi hasłami powstały, nie utrzymały się długo z po-

wodu niepokoju, wywołanych wojnami napoleońskimi. Niewiele z nich przetrwało do pierwszych lat dziesiątków w. XIX, mimo poparcia rządu bawarskiego, który wydał specjalne zlecenie gminom, aby szkoły takie zakładano, grożąc opornym, lub opóźniającym się dotkliwymi karami.<sup>1)</sup>

W Anglii i Francji zbliża się w międzyczasie wychowanie coraz wyraźniej ku nowym prądom. Jakkolwiek nauczanie słowne ciągle jeszcze święci swe triumfy, schodzi ono jednak do realnych podstaw życiowych opierających się na interesie jednostki i interesie państwa. Występują wybitni myśliciele jak Locke, Rousseau i inni, którzy, głosząc zasadę naturalnego wychowania, wysuwają, jako pierwszy warunek prawidłowego nauczania, poznawanie przez uczniów rzeczy przy pomocy zmysłów, a następnie omawianie ich. W ten sposób stwarzają oni podwaliny pod nowy kierunek wychowawczy, kładąc nacisk na przyswajanie sobie wiadomości przez uczniów za pomocą działania i własnego doświadczenia. Na tem stanowisku stoją Locke, Rousseau i inni którzy zaczynają już przypisywać pracy w szkole doniosłe znaczenie. Ciekawym jest fakt, że w tym już okresie zaczynają się wyłaniać różnice w określeniu celu pracy szkolnej, która wedle jednych ma tu znaczenie celowego przygotowania adeptów szkoły do przyszłych zawodów, wedle innych ma ona stanowić środek dla osiągnięcia celów wychowawczych. Locke n. p. opierając się na zasadzie, że niema nic w umyśle, coby nie przeszło przez zmysły: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu”, przypisuje współuczestnictwu zmysłów rolę zasadniczego czynnika wychowawczego, uważając przytem pracę za środek do rozwoju umysłu. Oprócz bowiem zewnętrznego doświadczenia, ma się dokonywać doświadczenie

1) Por. Schmidt: „Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts” Leipzig—Berlin 1912-str 8.

wewnętrzne. Największy jednak wpływ na zmianę poglądów w wychowaniu szkolnem wywarł niezawodnie Jan Jakób Rousseau. Śmiałe zasady jego, potępiające szkodliwe wpływy nauczania informacyjnego, wskazują z podziwu godną i przekonywującą argumentacją na wychowanie zgodne z naturą.

Zasady te dały impuls wielu wybitnym pedagogom wśród filantropinistów, do szukania nowych dróg i sposobów wychowawczo-naukowych. Na nich to oparli swe zasady wychowawcze Pestalozzi i najwybitniejsi nie tylko jemu współcześni, ale i późniejsi pedagogowie. Stały się one też podstawą, na których oparły się nowe prądy w wychowaniu. Nie znalazłszy jednak szerszego zastosowania, w praktycznym nauczaniu, mimo licznych zwolenników, nie wyszły z ram teorii. W zasadach swoich poruszył Rousseau mało uwzględniany w pedagogji moment wychowawczy, jakim jest wywoływanie wzruszeń u uczniów i oddziaływanie na ich uczucia. Stojąc na stanowisku Montaign'a, że należy kształcić całego człowieka, a nie jedną tylko stronę jego życia, domaga się, żeby kształcenie to odbywało się tylko drogą samorozwojową. Wszelkie podawanie gotowych wiadomości uważa Rousseau za barbarzyństwo. „Żyć“ — powiada Rousseau — „to nie znaczy oddychać, to znaczy działać, to znaczy używać naszych organów, naszych zmysłów, naszych zdolności, wszystkich części naszego „ja“, dostarczających nam poczucia własnego istnienia“. Zmysły uważa Rousseau za narzędzia do kształcenia umysłu. „Ciało musi mieć siłę, by mogło służyć duchowi, im ciało słabsze jest, tem więcej rozkazuje, im silniejsze — tem chętniej i łatwiej słucha“. Nie należy wiadomości narzucać, które dziecko własną pracą myśli zdobyć może i powinno. Pedagog nie ma udzielać formalnej wiedzy uczniowi, ma on mu tylko nastęrczać częstych

sposobności do czynienia doświadczeń i wydobywania z nich odpowiednich wniosków. „Nie z książek ma wychowanek czerpać wiadomości. Świat i otwarta księga przyrody mają być jego mistrzami”.

Racjonalistyczno-empiryczne podstawy zasad filantropinistów znalazły w nowych prądach wychowawczych odpowiedni teren do realizacji. Opierając się na zabiegach dydaktycznych, głoszonych przez poprzedników, uzupełnili je swoimi poglądami. W myśl zasad zdążających do przysparzania doczesnej szczęśliwości człowiekowi, zrozumieli, że pierwszym do tego warunkiem jest jego zdrowie fizyczne i duchowe. Wychowanie zatem fizyczne, kształcenie woli, która się ma poddawać kierunkowi rozumu, przodują w zasadach wychowawczych. Nauczanie nie powinno sprawiać trudności, ma się ono dokonywać, jak twierdzi Basedow, przez zabawę. Nauka nie ma być dla szkoły, ale dla życia. Wszelki przymus ma być wykreślony z zabiegów dydaktycznych. „Dziecko jest istotą zmysłową, a więc i nauczanie musi na zmysły jego oddziaływać i przez nie się dokonywać”. Nawet wychowanie religijno-moralne ma się opierać na konkretnych wzorach.

Dostarczyć trzeba młodzieży, powiada Salzmann, wielkiej ilości przedmiotów, podpadających pod zmysły. Niech uczniowie sami przedmioty, te oglądają i badają. Tak tedy idea poznawania rzeczy i zdobywania wiadomości o nich za pomocą własnej pracy ucznia, rozwija się w miarę zbliżania się do współczesności i przybiera coraz konkretniejsze znaczenie skryształizowanego kierunku wychowawczego, kierunku, który doprowadza młodą istotę do poznania drogą samodzielnego i samodzielnego, przy własnej pracy, na podstawie własnych pomysłów. Najwymowniejszym rzecznikiem tych zasad był



Pestalozzi. Gdy Rousseau'a nazywają prorokiem pedagogii, Ratkego, Komeńskiego, Franckego i Basedowa pierwszymi wykonawcami w praktyce teorii, ogłoszonych przepoprzedników, to Pestalozziego możnaby nazwać twórcą „Nowej Szkoły”, której podstawy oparł na zasadach pracy. Gdy bowiem z teoretycznych wywodów jego poprzedników, jak i w praktycznym ich zastosowaniu nauczanie przez pracę zbliżało się do wymogów nowoczesnych prądów w pedagogii, to Pestalozzi wprowadza w całe rozciągłości swój system nauczania przez działanie. Opierając wszelką swoją działalność na postulatach społecznych, pragnąc życiem swem, jako prawdziwy przyjaciel ludzkości, służyć sprawie doskonalenia młodych pokoleń, nie szczędził sił i zabiegów, zbliżających go do tych ideałów. Widząc w wychowaniu główną drogę, prowadzącą do uszlachetnienia społeczeństwa, oddał się on pracy wychowawczej z całym zapałem. Jako społecznik, ma on przekonanie, że każda jednostka powinna być czynną, aby świadomie produktywnie współdziałać z innymi, dla dobra własnego, jak i ogółu. Wiedza, bez umiejętności zastosowania jej dla dobra ludzkości, stanowi dla niego niezrozumiałą zagadkę. Za podarek wrogiego geniusza czasu uważa on udzielanie wiedzy wychowankom bez wyrobienia w nich zdolności i zręczności do samodzielnego działania.

Główna zasada, na której oparł Pestalozzi swoje postulaty wychowawcze — to *praca*. Za pomocą niej może i powinien człowiek dopiero do swoich wiadomości dochodzić. Pusta wiedza nie powinna wyprzedzać pracy jego rąk. W tej myśli wprowadza Pestalozzi roboty ręczne do swych zakładów. Jakkolwiek zastosowanie praktyczne przez twórcę tych wnioskowanych zasad nie przyniosło mu w całym słowa tego znaczeniu oczekiwanych rezultatów, to jednak zaznaczyć należy, że zasadnicze podstawy, na których je opierał, nie ustępowały niemal tym, do których się przysła, zreformowana szkoła zbliża.

Oddając wychowaniu pierwszeństwo przed nauczaniem, wskazuje Pestalozzi na doniosłość czynności zmysłów dla wyrobienia w uczniach zdolności spostrzegania. Dostarczanie wiadomości uczniom przez pracę, drogą samodzielnego działania z wyłączeniem bierności umysłowej lub fizycznej, skierowanie ich za pomocą pracy ręcznej do wyrabiania sobie o rzeczach samoczynnego poglądu — oto są główne zasady Pestalozziego, które też tworzą podstawy dla powstającej obecnie szkoły o tendencjach samorozwojowych. Nauka wychowania, powiada Pestalozzi, jest sztuką pobudzania czynności duchowych dziecka. W wychowaniu nie tyle zależy na pomnożeniu wiadomości, ile rozwijaniu i wzmacnianiu sił duchowych. Praca ręczna stanowić powinna środek rozwijania dziecka. Jest ona bowiem tylko środkiem. W zasadach tych wyprzedził Pestalozzi nowoczesne dążenia wychowawcze. Wyprzedził on je blisko o dwa wieki. Jednakże i w tym wypadku prorocze zasady niezwykłego pedagoga nie wywarły znaczniejszego wpływu na reformy ówczesnego szkolnictwa.

Wybitni filozofowie, jak Fichte i Herbart, starali się zasądom pedagogicznym w duchu Pestalozziego nadać znaczenie naukowe.

Fichte, podkreślając czynnik społeczny w wychowaniu, stara się go uzasadnić i nadać mu kierunek narodowo-społeczny. Herbart, uzasadniając psychologiczne znaczenie działania, wykazuje doniosłość pracy ręcznej dla rozwoju życia duchowego. „Każdy człowiek, powiada on, powinien umieć ręki swojej używać. Ręka ma swoje znaczenie honorowe obok mowy, aby wznieść człowieka ponad zwierzę“. W robotach ręcznych widzi Herbart środek do skierowania ucznia na drogę systematycznego postępowania, a zarazem główny czynnik do wyrabiania dodatniego charakteru. Szkoła Herbartowa przyczyniła się jednak do wprowadzenia w szerszym

tego słowa znaczeniu działania w nauczaniu szkolnem.

Uczeń Herbarta, Ziller, w swej rozprawie „O pedagogice naukowej“ domaga się dla uczącej się dziatwy jak najszerszego pola do działania, rozrywek, a w szczególności pracy ręcznej. Znaczenie tej pracy jest równoznaczne z nauką o rzeczach ojczystych, które drogą doświadczenia dają umysłowi materiał pojęciowy. Na tem stanowisku stoi St o y s, który w instytucie swoim w Jenie miał sposobność zbliżenia się praktycznego do idei nauczania przez pracę. Mimo to nie przyczyniła się szkoła Herbarta do rozszerzenia myśli pedagogicznej, dotyczącej pracy w nauczaniu, jakkolwiek przyczyniła się znacznie do psychologicznego uzasadnienia i naukowego wyjaśnienia, jak wielkie znaczenie ma działanie uczniów dla rozwoju ich inteligencji i wzmoczenia sił fizycznych.

Wyraźny już, w tem znaczeniu, charakter kształcenia przez pracę nadaje E. Barth kierunkowi wychowawczemu w swoim instytucie, w Jenie. Produktywne działanie w połączeniu z twórczem nauczaniem, stanowi integralną część programu tej szkoły. Pracę uważa Barth za środek do kształcenia umysłowego do 12 roku życia uczniów. Dopiero po ukończeniu tego wieku, obok tego nauczania występuje przygotowanie uczniów do przyszłego zawodu. (Praca ręczna występuje tu już jako przedmiot<sup>1)</sup>).

Inaczej B a y e r, który bez żadnych ubocznych celów utylitarnych uważa działanie jako oś, dookoła której obraca się wszelkie nauczanie. W myśl tego wchodzi praca wogóle, a w szczególności praca ręczna, w skład programu szkolnego, organicznie złączona z innymi przedmiotami.

Poglądy Bayera na nauczanie za pomocą działania

<sup>1)</sup> Barth „Über den Umgang“ „Die Schulwerkstatt“. Cyt. O. Schmidta. l. c. str. 10.



mogą po dzień dzisiejszy służyć, jako wytyczne dla prowadzenia nauki przez pracę.

Także Rein, zwolennik szkoły Herbartowskiej, podaje w dwutomowym dziele swoje poglądy na pracę wychowawczo-naukową, gdzie już szczegółowo omawia zajęcia dzieci przy uprawianiu ogrodu szkolnego, pielęgnowaniu kwiatów, nalepianiu, układaniu i budowaniu.

Wyrazicielem w czynie zasad Rousseau'a i niektórych filantropinistów, a głównie Pestalozziego, był Fryderyk Fröbel, który w słowie i praktyce, na podstawach działania, opiera swój system wychowawczo-naukowy.

Wychodząc z zasady, że nie do spekulacji, ale do czynu jest człowiek stworzony i że wszystko, czego się wychowanek ma uczyć, powinno wynikać z jego chęci i woli, i z jego popędu do działania, opiera wszelkie nauczanie na działaniu ucznia. Zabiegi dydaktyczne Fröbela polegają na dostarczaniu dzieciom zajęć, które odpowiadają ich potrzebom wewnętrznym i tem samym budzą zainteresowanie. Na te potrzeby wskazują przedewszystkiem popędy do działania w rozmaitych kierunkach.

Uwydatniają się tu jasno różnice, zachodzące między poglądami wychowawcami Herbarta a Fröbela. Ritzmann starał się różnice te wyświetlić w swojej historii nauczania chłopców robót ręcznych. Powiada on, że jakkolwiek obaj opierali nauczanie na pracy, to jednak różnili się między sobą zasadniczo. Wedle Fröbela ma nauczanie tkwić w pracy, i z niej wychodzić. Wedle Herbarta, jest kształcenie intelektualne głównem zadaniem nauczania, do czego się też praca okolicznościowo przyłączać powinna. Zasady Fröbela mimo dość szerokiego zastosowania w praktyce, nie wpłynęły decydująco na reformę szkolną, a ograniczyły się tylko do nauczania przedszkolnego.

Przeszkadzało tu, jeszcze zawsze wkorzenione, nauczanie słowne. Przeszkadzała też, jak słusznie mówi O. Schmidt ociężałość szkoły i trudność w asymilowaniu przez nią nowych reform.

To też widzimy, że mimo głęboko obmyślanych przez wybitnych teoretyków, zasad pedagogicznych, mimo prób praktycznego ich przeprowadzenia, nauczanie informacyjne opiera się wszelkim reformom i otoczywszy się nieprzebytym murem średniowieczyny — polegającym głównie na książkowych wiadomościach—ostaje się przeciw wszelkim nowatorskim dążeniom.

## II. Pedagogiczne warunki w reformach nauczania szkolnego

W ogólnym zarysie historycznym, jakkolwiek nie jest to przedmiotem niniejszego rozprawy, należy jednakże zaznaczyć, że w okresie od połowy XVIII do połowy XIX wieku, w Europie, a zwłaszcza w Niemczech, nastąpiła wielka rewolucja pedagogiczna. W tym czasie, pod wpływem idei oświeceniowych, zaczęto dążyć do reformy systemu nauczania. Wskazywano na konieczność zmiany sposobu nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu gotowych faktów i reguł. Nowe podejście do nauczania opierało się na rozumieniu, na rozumieniu przyczyn i skutków, na rozumieniu związków między różnymi dziedzinami wiedzy. Wskazywano na konieczność zmiany roli nauczyciela, który do tej pory był autorytetem, na konieczność zmiany roli ucznia, który do tej pory był biernym odbiorcą wiedzy. Wskazywano na konieczność zmiany treści nauczania, który do tej pory był ograniczony do wiedzy encyklopedycznej. Wskazywano na konieczność zmiany metod nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu i ćwiczeniach. Wskazywano na konieczność zmiany warunków nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu w klasach. Wskazywano na konieczność zmiany celów nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu. Wskazywano na konieczność zmiany organizacji nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu. Wskazywano na konieczność zmiany oceniania nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu. Wskazywano na konieczność zmiany systemu nauczania, który do tej pory był oparty na wykładaniu. Wskazywano na konieczność zmiany...

## II. Przewodnictwo Polski w reformach nauczania szkolnego

W dążeniu do reformy nauczania szkolnego, odegrała wybitną rolę myśl pedagogiczna polska. Tragedja narodu, która się dokonywała w drugiej połowie wieku XVIII, poruszyła najtęższe umysły i skierowała je do szukania ratunku dla upadającej ojczyzny. Wyrobienie pod względem fizycznym i duchowym młodych obywateli, miała się stać źródłem, z którego by się słabnące siły narodu pokrzepiać mogły. Dokonany pierwszy rozbiór Polski w r. 1772 — 5 wskazał na konieczność podjęcia pracy wychowawczej jako najważniejszego środka do uzdrowienia społeczeństwa i warunków bytu narodowego. Rozwiązanie zakonu Jezuitów w Europie, dotyczące i Polski, zadekretowane przez papieża Klemensa XIV w r. 1773, zniesienie szkół, na których czele oni stali, nagliło z konieczności do reform, wychowawczo naukowych na polu szkolnictwa. W takich okolicznościach powstaje „Komisja edukacji narodowej“, złożona z pierwszo rzędnych pedagogów, ludzi nauki, znanych nie tylko w Polsce, ale uznawanych i zagranicą. Zasady wychowawczo-naukowe Komisji, stanęły nie tylko na wyżynie ówczesnych prądów reformatorskich, ale mogą do dnia dzisiejszego, stanowić platformę, na której się reformy pedagogiczne w nowych kierunkach dokonywać mają.

Niezależna od nikogo, jak tylko od ówczesnego Sejmu, mając pełną autonomję nawet pod względem materialnym, mogła K. E. N. wprowadzać w życie swobodnie i głęboko obmyślany system nauczania. Organizacja szkoły, programy i określenie powinności nauczyciela, pieczołowity nadzór szkolny i pielęgnowanie uczuć moralnych i narodowych drogą działania i doświadczania samych uczniów, postawiło ówczesne szkolnictwo polskie na wysokim poziomie, wysuwając jej na czoło — jako wzór dla innych.

To też korzystając z notatek ówczesnych najęzszych pedagogów niemieckich, do których się zaliczali Meierotto i Gedike, a którzy badali system edukacyjny Komisji Edukacji Narodowej, istniejący jeszcze w r. 1800 i 1802, wyraża się o szkołach polskich de Klewitz, prezydent Prus południowych w raporcie swym, wydanym r. 1805 jak następuje: „Zastano przedziwne prawo rządu polskiego, w urządzeniu szkół w latach 1783—1790“. „Edukacja ścigała się do oświecenia rozumu, moralności i praktycznej religji, zręczności i wzmocnienia sił ciała, do ochędostwa domowego i porządku. Nauka zmierzała do wydania z siebie praktycznego użycia wiadomości i sposobności wyrażania owychże, już na piśmie, już ustnie“.

Podobnie wyraża się de Klewitz o oświeceniu ludu, kładąc nacisk na cele praktyczne w wychowaniu, jako to dietetyki, krajowego gospodarstwa, sposobu leczenia bydła i t. p., przyczem też uwzględniano hartowanie ciała i przyzwyczajanie do pracowitości.

„Edukacja dziewcząt miała na celu kształcić je na dobre żony, matki i gospodynie.“ „Który nowy rząd — zapytuje de Klewitz za Meierottem i Gedikiem — nie chciałby się chętnie do tego przychylić<sup>1)</sup>“.

<sup>1)</sup> Karbowiak. *System dydaktyczno-pedagogiczny. Kom. Eduk. Narod.* „Przegląd historyczny“ wrzesień—październik 1905 str. 245.

Ta charakterystyka i ocena systemu Komisji Edukacyjnej, wypowiedziana przez Prusaka, daje najlepsze świadectwo pracy wychowawczej K. E. N., i zarazem wskazuje, że system nauczania nie był tam szablonowym, a raczej był wyrazem najdalej idącego postępu owej epoki, skoro wzbudzał podziw nawet Niemców, którzy—przyznać to trzeba—śledzili gorliwie wszelki postęp w pedagogii i wprowadzali go w czyn z właściwą sobie skrypatnością. Należy jeszcze zaznaczyć, że na ten okres przypada działalność Basedowa (między r. 1723—1790), Salzmana i Campe'a (między r. 1746—1818). Były zatem znane Niemcom wymogi nowych prądów w pedagogii.

Jeśli jeszcze zważymy, że szkolnictwo zagranicy wyłamywało się już wtedy z pod węgłów werbalistycznego nauczania, że pod wpływem Montaigne'a, Locke'a, Rousseau'a, myśl działania i pracy produkcyjnej zaczęła już przenikać do umysłów pedagogów, to stanie się jasnym, że K. E. N., stwarzając nie tylko teoretyczne programy w tym duchu, ale wprowadzając je w życie, sprawiła, że szkolnictwo polskie tej epoki przodkowało i mogło służyć, jako wzór dla innych.

Zasady i cele wychowawcze K. E. N. wpływały przede wszystkim z koniecznych potrzeb bytu narodowego, a więc musiały się opierać na podstawach, przygotowujących młodzież do czynów, stwarzających dla jednostki i dla społeczeństwa lepsze, trwalsze warunki bytu. Ogólna zasada wychowawcza zatem miała czuwać nad prawidłowym rozwojem osobnika, tak pod względem duchowym jak i fizycznym, a zarazem przyspasablać go do produktywnego współdziałania z innymi, dla dobra własnego i ogólnego.

To też całą treść wychowania ujęła K. E. N. w krótkie słowa, że „to wszystko jest istotą edukacji, co może ucznia sposobnym ze wszechmiar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i aby z nim było dobrze“.



Obok więc względu na dobro osobiste wychowanka, ma odgrywać główną rolę czynnik społeczny. Wychowanie ma się głównie zatem opierać na zasadach dobra własnego jak i ogólnego.

Rozwijając tę zasadę, mówi Grzegorz Piramowicz: „Celem nauki jest kształcić cnotliwych oświeconych ludzi, dobrych obywateli, którzy potrafią bronić praw swych... Edukacja i instrukcja winny czynić człowieka szczęśliwym i pożytecznym... Nauki, nie tylko dla samej wiedzy dawane być mają, są one nie celem lecz środkiem. Szkoła ma być szkołą życia, poczciwości i cnoty”.

W tak ujętej zasadzie K. E. N., która przyświecała tworzącemu się szkolnictwu, a zarazem dawała dyrektywy dla osiągnięcia celów wychowawczych, ujął Piramowicz treść nowych prądów w pedagogii. Nauczanie ma być tak prowadzone, aby się stało czynnikiem rozwojowym dla umysłów uczących się, a nie stanowiło kompleksów gotowych wiadomości, podawanych uczniowi.

Myśl tę ujmuje już w ramy dydaktycznych zabiegów członek K. E. N., znawca literatury angielskiej i francuskiej ks. Antoni Popławski, Pijar, w książce swej „O rozporządzaniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej“. Powiada on: „Wszystko jest dla dziecięcia nowe—wszystko chce z osobliwą ciekawością poznawać przez zmysły, niechże mu wtedy wolno będzie czynić takowe doświadczenie, nie zabraniając bynajmniej, aby, co widzi, nie miał, oraz ile można, próbować tego wszystkimi pięciu zmysłami, z których każdy innym coraz sposobem niesie do duszy jego, poznanie wszelakiego stworzenia i przez które udziela się nieprzestannie widomemu światu i świat jemu. Pierwiej dziecie powinno poznać zmysłami rzecz samą, lub też onej podobieństwo — nizeli się nauczy słowa, które ją wyraża.”

Rozpatrując zasadnicze postulaty wychowawcze K. E. N., znajdujemy w nich fundamentalne podstawy, na których opiera się gmach zreformowanej szkoły współczesnej. Harmonijne kształcenie ciała i duszy, uwzględnienie indywidualności ucznia, z pozostawieniem mu swobody działania, łatwy i przyjemny sposób nauczania drogą gier i zabaw ruchowych, kształcenie fizyczne w łączności z kształceniem moralnym, poznawanie rzeczy przez spostrzeganie, obserwację ze współudziałem wszystkich zmysłów, nauczanie drogą własnego, samodzielnego działania ucznia — oto liczne zasady Komisji, które wskazują na to, że postulaty t. zw. obecnie szkoły pracy były prawie w zupełności już w ówczesnym szkolnictwie polskim uwzględniane. Świadczą o tem wymownie plany naukowe K. E. N., w których skład wchodzi już wyraźne wskazania dla nauczania przez pracę. Świadczy też o tem system, który się rozgałęził na trzy równorzędne działy, obejmujące całokształt ustroju fizycznego jak i duchowego człowieka. Pragnąc przez wychowanie wyrobić obywatela uspołecznionego i uzdolnionego do przysparzania swemu społeczeństwu szczęśliwości, kładzie Komisja Edukacyjna nacisk na utrzymanie jego zdrowia fizycznego, które się staje podstawą do kształcenia intelektualnego, jak też i moralnego.

Trzy działy systemu nauczania Komisji odpowiadały powyższemu celowi. Pierwszy z nich obejmował edukację rozumu czyli instrukcję, drugi edukację serca i woli, trzeci edukację ciała, czyli fizyczną.

Podstawowe znaczenie tego podziału polega na tem, że ustawa K. E. N. domaga się równorzędnego łączenia wszystkich działów, tak aby stanowiły jedną, harmonijną całość w nauczaniu. Najbliżej związane są z sobą kształcenie fizyczne i moralne<sup>1)</sup>.

Domaga się zatem Ustawa Komisji koncentracji

1) Por. Karbowski l. c. str. 223.

nauki — która tak ważną odgrywa rolę w nauczaniu przez działanie (w Szkole Pracy), — a mianowicie w słowach następujących:

„Związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości używania jej władz, zdatności i zręczności w wykazaniu obowiązków swego stanu bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała, — zdrowie zaś czerstwe, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku nieochybnie zawisły<sup>1)</sup>.”

Koncentracja nauki i wzgląd na harmonijny rozwój ducha i ciała, stanowią tu oś, dokoła której mają się obracać zabiegi dydaktyczne. Jest to zarazem zrealizowanie zasady, że nie należy kształcić oddzielnie ani ducha, ani ciała, lecz całego człowieka.

Jeśli tu jeszcze dodamy, że metoda nauczania miała się opierać na działaniu ucznia i wszechstronnem poznawaniu przedmiotów z otoczenia i jego przeżycia, drogą własnego doświadczenia, za pomocą wszystkich pięciu zmysłów, — jak mówi Popławski, — że uwzględnienie wrodzonych popędów do ruchu i ćwiczeń fizycznych wchodzi w skład programu, że ostatecznie udzielanie nauk miało być dostosowane do wieku wychowanka z uwzględnieniem jego wrodzonych zdolności, to można śmiało stwierdzić, iż teorie głoszone przez genialnych teoretyków pedagogicznych znalazły realne zastosowanie w ustawach K. E. N., a więc i w szkolnictwie polskim, mającem już wtedy podstawy do tworzenia szkół nowego typu.

Czegóż bowiem więcej domagają się nowocześni re-

<sup>1)</sup> Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane. W Warszawie 1783 r. Rozdział XXV.

formatorzy pedagogiczni, jak harmonijnego kształcenia ducha i ciała na materiale z otoczenia ucznia, poznawanego drogą spostrzegania i obserwacji, drogą samodziśłania, która sprawiając zadowolenie uczniowi, przyczynia się do własnej jego, jak i społecznej — szczęśliwości.

Przyznać trzeba, że na treść ustaw K. E. N. wpłynęły niezawodnie zasady głębokich myślicieli zachodu. Były one znane członkom K. E. N. i przejawily się w ich projektach, dotyczących organizacji szkolnictwa, jako też systemu nauczania. Jednakże zaznaczyć tu należy, że reformatorzy polscy, mający na oku stosunki kraju, potrzeby całego społeczeństwa i tradycje narodowe, nadawali reformom wychowawczym swoisty, polski charakter. Poglądy bowiem pedagogów polskich, upatrujących w wychowaniu dźwignię do utrwalenia bytu jak i dobra narodu, przybrały charakter wielkiej misji narodowej, którą mieli spełnić posłannicy-wychowawcy. „Jakże tedy nie żądać tak zbawiennej edukacji i powszechnej oświaty, kiedy w niej największe dobro Ojczyzny polega“, — powiada Popławski, — składając swój projekt edukacji<sup>1)</sup>.

O tendencjach wychowawczych, jak i zabiegach dydaktycznych Komisji świadczą zasady jej współpracowników, które już to wprost były skierowane do K. E. N. jako projekty do ustawy, albo też w osobnych rozprawach drukowane, przenikały ją swym duchem. Jeden z tych współpracowników, ks. Ant. Popławski, we wspomnianym powyżej projekcie zaznacza, że kształcenie fizyczne stanowi podstawę wychowania, nie tylko umysłowego ale i moralnego. Rozwijanie rozumu, nauka przez zmysły i zabawy powinny poprzedzać w kształceniu dzieci naukę książkową. Wychowanie należy stosować do natury dziecka w szczególności. Tylko

---

<sup>1)</sup> W. Osterloff. *„Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna“* Warszawa. — Passim.

wychowanie zgodne z prawami ustanowionymi przez naturę może wychować człowieka w prawdziwym znaczeniu tego słowa. Wychowanie moralne opiera Popławski na wyrobieniu nawyku moralnego w postępowaniu wychowanka. Stojąc na stanowisku równości praw obywatelskich—domaga się Popławski powszechnego wychowania obywatelskiego i oświaty powszechnej przy czem pracę ręczną uważa za czynnik wychowawczo-społeczny. „Dzieci mają być uspołecznione przez pracę. Tamte, zamożne, gdy zrozumieją znaczenie podziału pracy w społeczeństwie drugie, niezamożne zaś — gdy nadto nauczą się pracować rozumnie i celowo w swoim zawodzie“. Wychowanie wogóle ma dla Popławskiego znaczenie ekonomiczno-społeczne i opiera się na podstawach realnych. Praca więc ręczna ma w programach jego znaczenie celu<sup>1)</sup>. Mówiąc o kształceniu rozumu, zaznacza Popławski, że „poznawać prawdę jest to samo, co znać to, co jest, i wiedzieć, jaki jest tego stosunek do nas i do naszego dobra“. Niechęć swoją do słownego książkowego nauczania wyraża w słowach: „Nie wszystko napisano, co należy wiedzieć, ani też może człowiek to wszystko przeczytać, co się w książkach znajduje. Lepszą i znaczniejszą częścią nauki będzie refleksja, obserwacja i medytacja własnego rozumu niż cudzego, niż szkoła, niż książka“. Stawia zatem wyżej samodzielne poznawanie rzeczy, które identyfikuje z prawdą, ponad nauczaniem teoretycznym. „W ten sposób, nie znuży ucznia wielość, nie przejmie różnorodność, nie uwiedzie kształt i pozór“. Podnosząc ważność uwzględnienia indywidualności dziecka, zaznacza: „I lubo ludzie niejednostajną sposobność na rozumie biorą od natury, przecież jednak przy odpowiednim ćwiczeniu, może każdy według siebie natężyć pojętność swoją, choć nierówną miarą: — ten prędzej, inny później,

<sup>1)</sup> Por. Osterloiff, l. c. str. 11, 17, 19.

ten łatwiej, tamten pracowiciej". Omawiając kształcenie w mowie i myśleniu, wskazuje za przodownikami swoimi (Locke), że pierwej dziecię poznać powinno rzecz samą, lub też jej podobieństwo, a później nauczyć się słowa, które ją wyraża. „Ile tylko można, wszelkie nauczanie powinno się na świadectwie zmysłów opierać, nie zaś na samych tylko słowach nauczyciela“. Wskazując na zabiegi dydaktyczne, powiada Popławski że „przed teorią—praktykę, przed nauką—ćwiczenie, przed rozbieraniem na rozum jakiejkolwiek nauki—wzór jej i przykład, przed definicją ogólną jakiej rzeczy—dokładne jej opisanie i odmalowanie, przed całością jej—częścią, przed przyczyną—skutki w wykładaniu iść powinny“. W postępowaniu metodycznym należy postępować od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, od bliższych oczom do dalszych, od potrzebnych do pożytecznych, od pospolitych do rzadkich. W dalszym ciągu zaleca Popławski nauczanie uprzyjemnić przez wzbudzanie ciekawości i zainteresowania, przyczem należy zostawić dzieciom możność dalszego domyślenia się i snucia sądów z siebie samych, a nie ustawicznie za innymi ludźmi. Gdy jeszcze dodamy, że w tym dziale wskazuje Popławski na stadja rozwoju dziecka, na uwzględnienie tych stadijów w udzielaniu mu wiadomości, to widocznym staje się fakt, że na powyższych zabiegach dydaktycznych jak i celach nauczania, można polegać do dnia dzisiejszego—przy stosowaniu reform szkolnych nowego typu.

Pod względem wychowawczym opiera się Popławski na zasadzie Locke'a, że dziecko nie rodzi się z żadnym złym nałogiem, ale tylko ze sposobnością do nabycia każdego. „Jaki zaś zaciągnie, taki mu się prawie w drugą naturę obraca. Wskazuje to na konieczność wprawiania dziecka w nałóg czynienia dobrze“. Jednak i nauk moralnych udzielać należy przez doświadczanie wychowanek i wtedy tylko można się spodziewać pożądanych z nich skutków. „Taka nauka

moralna na doświadczeniu i potrzebie oparta, a przy tych dwóch rzeczach na rozum i uwagę działająca, więcej wskóra na serce młodego człowieka, niż wszystkie moralne książki i lekcje, lub niewczesne, a zawsze rozjątrzające łajania i strofowania". Ze względu na uspołecznienie dziecka „powinien poznać młody człowiek i rozpatrzeć się najlepiej w prawach i powinnościach zobopólnych, jakie zachodzą w społeczności, a na których dochowaniu fundują się wszystkie rzetelne interesa". Jako jeden z najważniejszych środków wychowawczych zaleca Popławski pracę. Chodzi mu o to, żeby dzieci były zaprawiane w życiu pracowitem, w pracy „niby zarobkowej".

Jako zwolennik zapoznawania uczeni z rzeczami konkretnymi za pomocą zmysłów, przez pracę,—stawiając pojęcia oderwane na dalszym planie, rozwiązuje Popławski w ciekawy sposób naukę religii. I tu zaleca dawanie wychowankowi obok pouczeń teoretycznych, sposobności do wykonywania nakazów religijnych przez własne działanie. „Niechże więc każdy młody człowiek pozna porządnie, krótko i jasno, co mu Kościół święty podaje do wierzenia i czynienia. Ale niechaj przy takim wykładaniu prawd chrześcijańskich, wprawia się być prostym co do wiary, być prawdziwym co do uczynków, być bardziej pobożnym, niż okazałym chrześcijaninem, co do oddawania czci winnej Bogu przez nakazane ćwiczenia pobożności. A tym sposobem zaszczipione w nim cnoty przez edukację moralną, potwierdzone i podwyższone zostaną przez chrześcijańską".

Inni współpracownicy K. E. N. wysuwają w swych projektach na pierwszy plan nauki, równie jak Popławski, moment społeczny, dokoła którego mają obracać się cele i zabiegi wychowawcze. Chwila dziejowa wywołuje konieczność uwzględniania wszystkich stanów w nauczaniu, a więc w gorszym lub lepszym pojmowaniu demokratyzacji nauki. W każdym bądź razie przyświecają nauczaniu cele, prowadzące do szczęśliwości własnej i społeczeństwa, oparte na zasadach konkretnych, utylitarnych. Są one więc oparte

na warunkach uzdalniających wychowanków szkoły do służenia ojczyźnie w każdej potrzebie i każdym kierunku. Cele takie i wskazówki do ich realizowania wybijają się na pierwszy plan w pomysłach ks. Kamińskiego i Bielińskiego. Uznając konieczność rozszerzenia edukacji na szersze warstwy ludu polskiego, widząc w tem najważniejsze zadanie pracy obywatelskiej K. E. N., ograniczają jednak zakres nauczania odpowiednio do stanów i tem samem wskazują na przysposobienie uczniów do pracy, odpowiadającej stanowi, z którego pochodzą. „Celem tedy edukacji“, powiada Kamiński, „ma być dobro Ojczyzny, wpływające z dobra i uszczęśliwienia każdego w niej znajdującego się obywatela. Prowadzą do tego dwa najgłówniejsze środki, t. j. oświecenie rozumu i wzmocnienie sił i czerstwość ciała, co znów prowadzi do edukacji rozumu i serca, lecz do tego jest konieczną edukacja ciała. Stąd się wnosi, że całkiem co innego jest wychowywać, a co innego uczyć“.

W myśl tych zasad jest Kamiński rzecznikiem szkół rzemieślniczych, w którychby się znajdowały warsztaty. Obok nich powinnyby się odbywać nauka kupiectwa, traktująca o wszelkich potrzebnych do tego wiadomościach. Przy szkołach w dawniejszych województwach powinnyby się znajdować szkółki rzemieślnicze, w którychby uczono rzemiosł do powszechnego i pospolitego użytku.

Kamiński jest zatem zwolennikiem pracy, a nie nauczania przez pracę. Praca tu stanowi zatem cel, a nie środek, a jeśli środek, to par excellence utylitarno-społeczny. Zbliży się tem samem autor projektu do zwolenników „Szkoły Pracy“, domagających się przygotowania uczniów do przyszłego zawodu.

Na tem stanowisku, co Kamiński, stoi Bieliński, z małymi tylko różnicami w swoich poglądach. Wychodzi on z założenia, że edukacja polega na „kierowaniu na-



turą, celem jej jest tworzenie ludzi. Wszelkie nauki stanowią — według niego — tylko środki pomocne do dobrej edukacji, gdyż wcale inny jest jej cel". Pozostając w ramach ściśle stanowych, odgranicza wykształcenie rolnika od mieszczanina, wskazując na zakres pracy odpowiednio do ich zawodu. Odrębnie też traktuje edukację szlachecką, nadając jej charakter stanowo-zawodowy.

Dwaj ci współpracownicy K. E. N., stojąc na stanowisku nauczania pracy zawodowej, uważają pracę w szkole, jako czynnik ekonomiczny i społeczny. Propagując ideę powszechnego nauczania, zacieśniają ją równocześnie do kształcenia stanowego. Obaj jednakże opierają swoje systemy na podstawach konkretnych. Nauczanie słowne schodzi tu do minimum wobec edukacji duchowej i cielesnej, w celach aktualno-uitylitarnych o charakterze społecznym. Nauczanie szkolne przybiera tem samem w myśl ustaw K. E. N. zupełnie odmienny charakter, niż w innych szkołach ówczesnych.

Hasło zbliżania szkoły do życia, zaznajomienia ucznia z warunkami jego otoczenia, sprowadza nauczanie na realne tory — poznawania konkretnych rzeczy i uczenia się ich. Prądy epoki absolutyzmu oświeconego owiały swym duchem i K. E. N. Powszechne nauczanie, którego rzecznikami są współpracownicy ustaw Komisji, ma otworzyć wrota dla wszystkich mogących i chcących się uczyć. Jakkolwiek nauczanie to ma być przykrawane do potrzeb poszczególnych stanów, to jednak już tem samem odbiega ono od systemu ówczesnego nauczania słownego, opierając się na podstawach realnej pracy.

W skryształizowanej już formie, z jasną tendencją prowadzenia nauki szkolnej drogą działania, występują poglądy wychowawcze ks. Grzegorza Piramowicza. Książka jego p. t. „Powinności Nauczyciela“, ujmuje zasady dydaktyczno-pedagogiczne w duchu reformatorów zachodu. Głębokie zrozumienie naturalnego wychowania, dostosowanie

go dopotrzeb życiowych jednostki narodu nadaje zasadom Piramowicza znaczenie reform, do których się współczesne szkolnictwo zbliża i na których ma się oprzeć szkoła przyszłości.

W zadaniach jak i celach wychowawczych opiera się Piramowicz na zasadzie przygotowania uczniów do życia, przez danie im sposobności bliższego poznawania warunków tegoż, „a to dla ich dobra, ażeby umieli te rzeczy, które ich w dalszym wieku sposobniejszymi uczynią do spraw i zadań życia, jakie są: rolnictwo, rzemiosła, handel, różne ręczne roboty, całe gospodarstwo, sprawowanie urzędów po wsiach i miasteczkach i inne podług rozporządzenia boskiego, które ich w takim stanie mieć chciało“. Oto program Piramowicza—ujmujący zakres przedmiotów nauczania.

Wytyczną dla postępowania nauczyciela ma być prawidło, „że tylko taka nauka przyda się człowiekowi, którą na rozum jaśniej i gruntowniej pojął, którą sam z sobą zważył, której użycie i zastosowanie widzi. Dzieci należy nakłaniać do pytań a nie zagłuszać ich długimi wykładami i tępować ich myśli. Jest także wielkiej wagi dla wszystkich nauczycieli, choćby najwyższych umiejętności, aby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenie własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmocze, dopiero przychodziły uwagi, racje, wywody. Ćwiczenia i zajęcia koło rzeczy, których się uczą, być mają takie, żeby utwierdzały i wbijały podawaną sobie naukę, żeby dawały im łatwość mówienia i pisania o nich w potrzebie, aby okazywały na co się im ta nauka w życiu przyda“. Dalsze wskazania powinności nauczyciela dotyczą wyrobienia u uczniów samodzielności umysłowej przez pobudzanie ich do zadawania pytań, wydawania sądów o pracach współuczniów.

Jest tu też mowa o podtrzymywaniu ciekawości

u dzieci, o higienie nauczania, o rozrywkach, grach i zabawach. „Ruszenie się, bieganie są im z przyrodzenia miłe. Roboty ogrodnicze i inne gospodarskie i dla domu pożyteczne będą i do zdrowia pomogą, ochronią też od uprzykrzenia nauki“, czyli innymi słowami, wzbudzą zainteresowanie.

Omawiając naukę przedmiotów, wszędzie podkreśla konieczność dostarczania uczniowi sposobności, aby sam mógł doświadczać i dociekać skutków z przyczyn owych i ich związku. „Atoli należy je uczyć tak, żeby na rozum przyjmowały i widziały związek jednej prawdy z drugą, t. j. tej rzeczy, którą im pierwaj powiedziałano, z tą, która potem idzie, żeby poznawały przyczynę, dlaczego z rachunku taka na koniec suma, taki wydatek, taki podział wynika“. Wiadomości o figurach mierniczych mają dzieci nabywać w polu z równoczesnym używaniem narzędzi mierniczych. „Dopiero po doświadczeniu w polu niech kreślą figury, niech uważają ich stosunek do samych rzeczy, jak się na małym miejscu oznacza największe rozległości miarą. Rysowanie, acz niezgrabne, będzie dla nich zabawą“. Przytem mają dzieci widzieć miary i wagi.

Nauczanie drogą samodoświadczenia zaleca Piramowicz wykorzystać dla celów wychowawczych, kładąc nacisk na skrupulatne dokonywanie mierzenia i ważenia. Można przyzwyczaić ucznia do poczucia sprawiedliwości i uczciwego postępowania. Uczniów zaleca prowadzić do miejsc, gdzie się fabrykują wytwory, ewentualnie dokonywują przetwory materiałów, jak np. do młyna. Po osobistym zapoznaniu się ze składem danych urządzeń i sposobem działania, może nastąpić słowny opis — omawianie danej instytucji wytwórczej, (jak i jej wytworów. W podobny sposób mają uczniowie w każdej porze roku poznawać uprawę i zbiory produktów rolnych. Także poznanie handlu, stosunku kupców do kupujących, tudzież ko-

respondencja, i obliczenia handlowe, mają wchodzić w skład czynnego doświadczalnego nauczania.

Myśli Piramowicza przenikły do ustawy K. E. N. i przyczyniły się do nadania ówczesnej szkole polskiej charakteru postępowego. Na tych to zasadach mogłaby się i dzisiaj oprzeć zreformowana szkoła, Szkoła przyszłości.

Do późniejszych pracowników w duchu K. E. N. należy Jędrzej Śniadecki, którego rozprawa „O fizycznym wychowaniu dzieci“ z roku 1805 opiera się już na przesłankach psychofizjologicznych, które stanowią dziś podstawę nowoczesnego nauczania przez pracę.

„Nowonarodzony człowiek“ — mówi Śniadecki <sup>1)</sup> — „nie ma jeszcze żadnej władzy umysłowej, ale ma ich zarody. Jego też władze cielesne są bardzo ograniczone i słabe; wszelako ma ruch i czucie; używa zmysłów i odbiera wrażenia zewnętrzne; człowiek, kształcąc się i rosnąc pomiędzy ludźmi, kształci się nieuchronnie fizycznie i moralnie razem“. Opierając kształcenie człowieka na zasadzie jego użyteczności społecznej i osobistej, domaga się wychowania fizycznego od pierwszej chwili jego życia. „Wychowanie fizyczne, ułożone dla szczęścia człowieka, powinno być takie, aby każdy mógł z niego korzystać“. Kształcenie fizyczne jest według Śniadeckiego nie tylko podstawą do kształcenia moralnego, z którym jest nierozłącznie związane, ale także jednym z najważniejszych środków dydaktycznych dla rozwoju wzmocnienia władz umysłowych. „Kiedy więc dzieci żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tem samem i swój umysł i wzbogacają coraz nowemi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tem zależy, ażeby je takimi rzeczami zaprzętać, takimi bawić i przyjemnie zajmować, któreby, zatrudniając ciało i kształcąc, zajmowały umysł

<sup>1)</sup> Jędrzej Śniadecki: „*O fizycznym wychowaniu dzieci*“. Biblioteka Związku polsk. naucz. szkół powszech. Warszawa 1920. Str. 9, 13, 94.

i nowemi wyobrażeniami wzbogacali”. Temi słowy wy-  
powiada Śniadecki jedną z najistotniejszych zasad nowej  
metody. Odczuwa on tu widocznie sam, że wyprzedził  
swoją epokę w poglądach wychowawczo-naukowych o dłu-  
gie dziesiątki lat, gdy mówi: „Jest sztuka, której  
nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji,  
który jakaś dobra głowa przy nieskazonem sercu dopiero  
ma ułożyć“<sup>1)</sup>.

Jako zwolennik harmonijnego kształcenia ducha i ciała,  
uważa, iż „cała tajemnica dobrego wychowania na tem zależy:  
ażebym i ciało i umysł doskonale wykształcić, ażebym przy-  
zwoitą pomiędzy nimi równowagę utrzymać, ażebym  
uprawy żadnej władzy nie zaniedbać, ale za-  
danej nie pozwalać wygórować zbyt znacznie i bu-  
jać z krzywdą i uszczerbkiem drugich”. W in-  
nem miejscu znowu zaznacza, że człowiek powinien każdej  
władzy, która się w nim znajduje rozsądnie i umiar-  
kowanie używać, powinien każdą doskonalić  
i umacniać przez wprawę. Dla umiejętnego  
wzmacniania tych władz, należy je poznać i w prawidłó-  
wym porządku rozwijać; tu dotyka Śniadecki tej doniosłej  
dla postępowej pedagogii sprawy — jaką jest poznanie  
stadjów rozwoju duchowego ucznia. Poleca  
zatem oznaczyć, kiedy się te władze w dziecku nasam-  
przód pojawiają, jak rosną i jak następują kolejno jedne  
po drugich. I tu znowu Śniadecki, zdając sobie sprawę,  
że wyprzedza współczesnych, powiada: „Ile wiem, nikt  
dotąd takiego pytania nie rozwiązał i rozwiązanie jego nie  
jest rzeczą łatwą”. Nie spodziewał się Śniadecki, że za-  
gadnienie to, dotyczące oznaczenia stadjów rozwoju wy-  
chowanka, a odgrywające tak ważną rolę w nauczaniu,  
stanie się dopiero aktualnem z końcem wieku XIX, w na-  
uce psychologii eksperymentalnej. Ubolewa on, że ani  
psychologowie, ani fizjologowie dotąd pytania tego nie

<sup>1)</sup> Jędrzej Śniadecki l. c. str. 94, 95.

rozwiązali i dosyć sprawy tej nie zgłębili. „Jest wszakże wielkie podobieństwo do prawdy: że jako dusza nasza obdarzona jest rozlicznymi władzami, które się objawiają za pomocą pewnych narzędzi cielesnych, tak władze te nie znajdują się i nie pokazują wszystkie razem, ale pewnym porządkiem jedne nastają po drugich, tak jak jedne po drugich nikną, a to w tym samym stosunku, jak się usługujące im narzędzia poczynają, doskonałą lub psują<sup>1)</sup>”. Nim jednak to naukowo stwierdzonem zostanie, zaleca Śniadecki, „ażeby dzieci takimi naukami powoli zatrudniać, do jakich pokazują zdatność i ochotę”.

W dalszych swych wywodach wskazuje Śniadecki na współzależność nabywania wiadomości od ćwiczenia odnośnych organów. „To co mamy za pamięć w mózgu jest wprawą w mięsach a nałogiem w innych narzędziach. Przeto jeżeli pamięć ma właściwe swoje organa w mózgu, te muszą być daleko doskonalsze i mocniejsze w dorosłych, aniżeli w dzieciach”. Poznanie tych władz i kierowanie nimi, nazywa Śniadecki sztuką, którą opiera na trzech zasadach: 1) harmonijne kształcenie duszy i ciała; 2) władze duchowe jak i cielesne należy kształcić w tym kierunku, w jakim się objawiają; 3) jedynym sposobem doskonalenia władz tak cielesnych, jak i umysłowych, jest ich stosowanie.

Pierwsze nauki powinny, według Śniadeckiego, więcej zaprzętać ciało, aniżeli umysł, powinny zajmować czas, „nie wymagając mocnego zastanawiania się i myślenia.” Prócz zabaw zaleca jeszcze Śniadecki nauki łatwego rzemiosła, przyczem jednak zaznacza wyraźnie, że nie myśli przeto „wkładać dzieci na prawdziwych rzemieślników“, ale chce „aby rzemiosło było rodzajem przyjemnego zatrudnienia i zabawnej pracy cie-

<sup>1)</sup> Jędrzej Śniadecki: l. c. str. 106, 107.

lesnej, która razem zaprzęta i umysł. Takowa nauka ma w dalszym życiu wielorakie korzyści: bo nam daje w czasie swobodnym zatrudnienie przyjemne i pożyteczne; bo w nieszczęściu może nam dać uczciwy sposób do życia, bez potrzeby upadania się przez żebractwo; bo na koniec uczy nas szacunku dla tak pożytecznej klasy ludzi, jak są rzemieślnicy uczciwi<sup>1)</sup>). Za odpowiednie rzemiosła uważa Śniadecki: stolarstwo, tokarstwo, kołodziejstwo, ciesielstwo, ślusarstwo i t. p. Śniadecki zatem łączy w nauczaniu rzemiosł cele wychowawcze z utylitarnymi. Czyni on to i wtedy, kiedy zaleca przystosowywanie ucznia do warunków i norm, w których żyje. Dziecko, żyjące na wsi, powinno się zapoznać z uprawą ziemi i pracami rolnymi, jednak nie na to, aby koniecznie zostało na przyszłość rolnikiem, ale aby w przyszłości znało warunki tej pracy i umiało się w nich orjentować, na pracy tej znać. W tych poglądach zbliża się Śniadecki do jednej z kategorii zwolenników Szkoły Pracy, którzy pragną połączyć względy utylitarne z wychowawczymi. W pracę umysłową należy stopniowo wdrażać umysł dziecka. Jest jednak Śniadecki nieprzejednanym przeciwnikiem uczenia się siedzącego. „Praca umysłowa i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych a bardzo szybką i dzielną dla młodych.“ Z tego powodu zaleca Śniadecki „dobierania takich tylko w pierwszej młodości nauk, któreby wprawdzie zaprzętały cokolwiek umysł, ale utrzymywały ciało w bezprzerwannej czynności, a dopomagały wzrostowi i porządnemu rozwijaniu się władz cielesnych, a zarazem dawały wszystkim poruszeniom wdzięk i zręczność“. Na tle harmonijnego współdziałania duszy i ciała opiera też Śniadecki wychowanie moralne. Polega ono również na zajęciu wychowanka różnymi czynnościami, aby żadna z obydwóch stron życia, duchowa jak i fizyczna, nie ucierpiała. „Ciągłe i równomierne ćwiczenia ciała i umysłu

<sup>1)</sup> Jędrzej Śniadecki l. c. str. 103.

powinny absorbować czas jego tak, aby nie miał jednej chwili próżnej i żadną nienapełnioną robotą<sup>4</sup>.

Reasumując wywody Śniadeckiego, można powiedzieć, że opierając się na psychofizjologii dziecka, stwarza on zasady wychowania fizycznego, które są podstawą do kształcenia umysłu i ciała, czyli inaczej—wychowanie fizyczne jest platformą, na której ma dokonywać się wychowanie moralne i umysłowe. Krócej, drogą koncentracji dokonują się trzy kierunki wychowawcze i jednocześnie się dla osiągnięcia wspólnego celu: doskonalenia rozwijającego się człowieka za pomocą dania mu sposobności do naturalnego współdziałania władz duchowych i fizycznych—za pomocą ruchu i działania.

Nie drzemała zatem myśl pedagogiczna w Polsce, kiedy na zachodzie dokonywać się miały reformy nauczania. Nawet smutne wypadki dziejowe, które przejawiały się w niemocy narodowej wobec niszczyielskich tendencji zaborców, rozdarcie na trzy dzielnice, z których każda znalazła się w warunkach odmiennych, nie pozbawiły nas myślicieli, którzy usiłowali utrzymać wychowanie narodowe na wysokości potrzeb społecznych, propagując równocześnie reformy wychowawcze, skierowane ku przystosowaniu obywateli do życia realnego — a więc w duchu tak zwanej „Szkoły pracy“. W najtragiczniejszych czasach życia Polski pojawiają się rozprawy, dotyczące wychowania narodowego. W liczbie ich autorów wymienić należy Bronisława Trentowskiego, nazwanego „polskim Kantem“.

Filozofja narodowa była dla niego systematem myśli, wyrosłym na gruncie cech narodowych, w celu poznania rzeczywistej prawdy, jednocześnie w sobie wszelkie prawdy częściowe. Miała to być prawda narodowa bo jej zadaniem było: wychować naród, kierować jego dalszym rozwojem. Trentowski pojął zupełnie oryginalnie filozofję narodową<sup>1)</sup>. Wyrazem jego zapatrywań jest wydana przez

1) Por. Władysław Horodyski. „Bronisław Trentowski“, Kraków 1913, str. 6.



niego książka pod tytułem: „Chowanna — czyli system pedagogiki narodowej“.

Podstawowym czynnikiem wychowawczym jest dla Trentowskiego danie sposobności uczniowi, aby mógł czynić, dokonywać i wyrażać to, czego pragnie. Poznanie indywidualności dziecka jest podstawą dla osiągnięcia samodzielności ucznia w działaniu i pobudzaniu jego umysłowości do twórczej pracy. — Jazń człowieka powinna się ujawniać w samodzielnym czynie. „Człowiek”, — mówi Trentowski, „jest jako obrazek i podobieństwo Boga — trójcą w jednostce, jest ciałem, duszą i jaźnią”<sup>1)</sup>. „Wychowawiec Twój ma zostać realną i idealną istotą w jedni, czyli ma zostać rzeczywistym człowiekiem”<sup>2)</sup>. — Więc rozwijaj w nim wszystko. Wychowanie nie ma być ani jednostronne ani wielostronne lecz wszechstronne. Moralny charakter człowieka osiąga się w Bogu-człowieku t. zn. człowiek musi być świadomy mieszkającego w nim bóstwa. Taki człowiek łączy, według Trentowskiego, niebo z ziemią (idealność z realnością), kocha całe otoczenie, przede wszystkim jako prawdziwie wszechstronny, żyje życiem społeczeństwa, któremu nie narzuca ani nietolerancji ani żadnego dogmatyzmu. — Istotnym przejawem życia Boga-człowieka jest wola jako wyraz jaźni działająca<sup>3)</sup>: świadome zatem, własną wolą kierowane działanie, staje się tem samem zasadniczym czynnikiem dla przejawienia się Boga-człowieka. To też na podstawie tegoż działania opiera Trentowski swe dydaktyczne zasady.

Wychodząc z założenia, że wychowanie człowieka polega na przysposobieniu go do samodzielnego przeja-

<sup>1)</sup> Bronisław Trentowski: *Chowanna*, str. 179. Cyt. u Wł. Horodyskiego l. c. str. 185.

<sup>2)</sup> j. w. str. 78.

<sup>3)</sup> Wład. Horodyski. l. c. str. 185.

wiania swych uczuć i myśli w czynach, w działaniu, domaga się Trentowski, aby wszystko, co się ma stać przedmiotem tego działania, było dla umysłu dziecka dostępne, zrozumiałe, tak, aby mógł dane przedmioty poznać i zainteresować się nimi. Poznanie zatem indywidualności ucznia i dostosowanie przedmiotów naukowych, odpowiadających sferze jego zainteresowań, stanowi platformę, na której całe wychowanie oprzeć należy. Ponieważ zainteresowanie ucznia zależne jest od bezpośredniego zetknięcia się jego z danym przedmiotem przez zmysły, zaleca Trentowski nauczanie drogą działania z uwzględnieniem popędów wrodzonych do swobody i ruchu. „Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci, czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało” powiada Trentowski. „W wielkim młynie natury trzeba być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, chcąc poznać, jak się to miele”. W myśl tych zasad domaga się Trentowski nauczania wśród przyrody, gdzie najdostępniejsze jest dla dziecka poznanie jej. Dla zapoznawania dzieci z wytworami przemysłu, zaleca prowadzić je do warsztatów i innych wytwórni, aby się przypatrzeć mogły prawdziwej pracy. Wykluczając nauczanie bierne — a tem samem słowne, teoretyczne — wymaga czynnego nauczania wogóle, a w szczególności przy nauce rachunków przez dokonywanie pomiarów pól i lasów, a nawet odrysowywanie kart geograficznych z poznanych przestrzeni. W wypracowaniach piśmiennych, jak i za pomocą rysunków powinno dziecko wyrażać swe uczucia i myśli, co też ma pierwszorzędne znaczenie w nauczaniu języka — gdzie dziecko samodzielnie myśli swe wypowiedzi.

Tak tedy utrwała Trentowski, na podstawach filozoficznych rozważań i psychofizjologicznych warunków harmonijnego rozwoju ducha i ciała, swe zasady wychowawcze, zdążające do zakreślonego sobie w Chowannie celu, wy-

chowania „bóstwa w człowieku”. Bóstwem zaś tem jest zdolność samodzielnego działania w świadomem poczuciu swojej jaźni. Całokształt owych zasad wychowawczych ujął Trentowski w słowach: „Tylko nie wezwyczajaj wychowanka do wiernego powtarzania zdań i sądów twoich, jak to prawie zawsze się w prywatnem i publicznem wychowaniu zdarza; bo ty nie małą twoją, nie obraz i podobieństwo siebie samego, ale oryginalne bóstwo masz wychować! Tym, a nie innym sposobem rozwikłasz młody rozsądek! O, nie wkładaj świeżemu silnemu duchowi pęta na jego lotne skrzydła; bo on może te pęta raz na zawsze zatrzymać i z orła zamienić się w strusia! Kształć i prostuj jego rozsądek, wystawiając przeciw jego wyrokowi twe wątpliwości, inne przekonanie, inny sposób rzeczy widzenia, ale nie przez twą dogmatyczną naukę! Czynność ducha rośnie jedynie własnym ruchem<sup>1)</sup>”.

Lecz „Chowanna” miała jeszcze inne znaczenie. Ucisk rządu zaborczego, usiłowania czynione przez Prusaków celem zgermanizowania szkoły polskiej, niebezpieczeństwo grożące młodzieży polskiej, pobudziło w Wielkopolsce wybitnych myślicieli do przeciwdziałania temu prądowi. Dążeniom tym przyświecała ponadto nadzieja wyzwolenia ojczyzny z pod jarzma zaborczego. Zbliżała się wiosna ludów. Nagliła potrzeba przygotowania społeczeństwa, a przede wszystkim przygotowania młodzieży do godnego przyjęcia tej wyczekiwanej chwili. Gotowała się rewolucja polska — trzeba było do tego ludzi silnych, rozwiniętych umysłowo i fizycznie, a pozatem świadomych swych dążeń narodowych obywateli.

Polskość miała się przejawiać na każdym polu działania, a w szczególności na polu pracy duchowej narodu. Stworzenie nowych systematów filozoficznych, wpro-

<sup>1)</sup> Władysław Horodyski l. c. str. 456 z „Chowanny” wyd. I § 22 lit. 7.

wadzenie w życie nowych sposobów wychowawczych stało się głównem zadaniem wybitnych myślicieli, którzy w poczuciu świętej misji starali się nadać twórczości swej, jak i pracy wychowawczej charakter polski. Wyrazem tego kierunku jest „Chowanna” Trentowskiego.

Do praktyków, usiłujących mimo różnorodnych przeszkód wprowadzić w czyn rozważania teoretyczne filozofów polskich, należy Ewaryst Estkowski. Pragnąc szkołę polską wyzwolić z pod wpływu niemieckiego, z pod suchych form pruskiego nauczania i nadać jej cechę narodową—nawiązuje Estkowski swe zabiegi wychowawcze do zasad K. E. N. i Izby Edukacyjnej. Stąd czerpie wskazania do swoich programów i podstaw organizacyjnych dla szkoły polskiej: Zasady metodyczno-dydaktyczne, wyrażone przez Estkowskiego, cechuje duch współpracowników i twórców Komisji Edukacyjnej, Ustaw K. E. N., jak Popławskiego, Piramowicza i innych, jakoteż wpływ filozofów—Libelta, Cieszkowskiego i Trentowskiego. Stojąc jak oni na zasadach narodowych, podkreśla w swoich wskazaniach metodycznych i zabiegach pedagogicznych konieczność wprowadzenia wychowanka w świat życia praktycznego. Układając program naukowy dla szkoły polskiej, ujmuje jej cele w trzy zasadnicze punkty: 1) rozbudzać, krzewić, kształcić całe życie serca t. j. uczucia religijne, etyczne i estetyczne, wiarę, sumienie i wolę; 2) rozbudzać, rozkrzewiać i kształcić wszystkie władze umysłowe; 3) przyswajając uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdym położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje.

Ostatni punkt wskazuje, w jakim kierunku ma dokonywać się nauczanie. Kładąc nacisk na naukę rzeczy ojczystych, domaga się Estkowski, aby je uczeń obserwował, poznawał i odtwarzał. Kreslenie w piasku, rysowanie barwnymi ołówkami, gry i zabawy, wycieczki i przechadzki są podstawowemi zabiegami dydaktycznemi. Naukę czytania i pisania pojmuje Estkowski

według nowoczesnej metody. Jakkolwiek sam jest autorem elementarza, twierdzi on, że nauka czytania i pisania mogłaby się bez elementarza zupełnie obejść, byłoby tylko w klasie znajdowało się ruchome abecadło i tablica. Do pisania przygotowują już ucznia rysunki, w które się przez pewien przeciąg czasu przed rozpoczęciem tej znużonej nauki pisania wprawia. Czytając wskazania dydaktyczne Estkowskiego, ma się wrażenie, że jest to jeden z nowoczesnych zwolenników t. zw. Szkoły pracy. Był on bowiem przodownikiem w słowie i czynie prądów współczesnych, opierających się głównie na samodzielnym ucznia i samopoznawaniu rzeczy<sup>1)</sup>). Słowem Estkowski dał podstawy już przed siedemdziesięciu laty do utworzenia polskiej szkoły pracy samorozwojowej. Niestety usiłowania jego nie zdołały w tym znaczeniu utrzymać się i rozkrzewić w ówczesnym szkolnictwie polskim pod zaborem pruskim.

Tak tedy myśl pedagogiczna polska dąży nieustannie w kierunku pedagogiki postępowej. Nie zdołały jej wytrącić ze swego biegu tragiczne wypadki dziejowe. Zdawałoby się mogło raczej, że ciosy dziejowe stały się podniecią do intensywnej działalności w kierunku wychowawczym i pobudziły do dzieła odrodzenia duchowego umysły wybitnych myślicieli, którzy, obeznani z nowymi prądami zachodu, w głębokim odczuciu i zrozumieniu wartości, jakie nauka przedstawia, stają na straży wychowania narodowego pod hasłem: nauczania przez działanie. Szkoda więc, że pedagogowie współcześni, zwolennicy tak zwanej „Szkoły Pracy“, wzorują się na obcych, pomijając niemal zupełnie pedagogów polskich, których zasady gorącym patriotyzmem owiane — stanowiłyby mogły aktualne podstawy dla „Polskiej Szkoły Pracy“. Podjąć te myśli, uzupełnić

<sup>1)</sup> Bliższe szczegóły o życiu jak i działalności pedagogicznej E. Estkowskiego może czytelnik znaleźć w opracowaniu H. R o w i d a „Ruch Pedagogiczny“, maj, czerwiec, wrzesień, październik r. 1920.

je wynikami własnych doświadczeń i prób, byłoby wdzięcznym zadaniem dla nauczycielstwa polskiego i przyczyniłoby się do postawienia szkoły polskiej na wysokości zadania, tak, że mogłaby się rozwinąć i nasza szkoła, „Polska Szkoła Pracy”, którą najwłaściwiej byłoby nazwać „Szkołą Pracy Samorozwojowej“.

### III. Historia „Szkoły Pracy“

W historii dążeń wychowawczych idea działania w nauczaniu, jak widzieliśmy powyżej, torowała sobie drogę przez wszelkie zapory i, krocząc z siłą konieczności społeczno-kulturalnej, zakreśla coraz szersze kręgi.

Odpychana przez zmechanizowany aparat szkolny, tłumiona przez rutynę i szablon, opóźnia się coprawda, lecz, przejawiając się raz po raz w pracach bojowników racjonalnego wychowania młodzieży oraz wybitnych myślicieli, przedostaje się powoli i do praktyki. Wytrącona przez średniowiecze z naturalnego biegu, wraca myśl „samodziałania w nauczaniu“ i przebija się uporczywie przez szkoły filozoficzne i kierunki etyki indywidualnej i społecznej, torując sobie drogę ku zrealizowaniu zasadniczych celów wychowawczych, zdążających do uszlachetnienia rasy ludzkiej drogami, które wyznaczyła człowiekowi sama natura. Zdrowa myśl pedagogiczna, poszukując środków, prowadzących do powyższych celów, zwraca się nieustannie do zasady samodziałania ucznia, jako podstawowego czynnika wychowawczego. Poparta ostatnio wynikami badań psychologii eksperymentalnej, tudzież fizjologii, opiera się na zasadzie rozwoju stadjów życia duchowego, jak i fizycznego. Myśl ta, dążąc stale w tym kierunku, wyłamała się w drugiej połowie XIX w. z tamujących ją pęt i rozlała się szerokim łożyskiem na terenie pracy wy-

chowawczej, wnosząc wartkim prądem reformy pod hasłem samoczynnego rozwijania się ucznia, z wyłączeniem biernego nauczania. Samorozwój, samodoskonalenie się ucznia za pomocą jego własnych doświadczeń—dociekań, ma się stać podstawą do urobienia sobie przez niego własnego poglądu na dane zjawisko, a tem samem do wzbogacenia umysłu nowemi wiadomościami.

Zdrowa ta myśl pedagogiczna, rokująca wychowan-kowi wzrost sił fizycznych i wzmożenie się jego władz duchowych, zaczęła się wreszcie wszelkimi szczelinami wciskać do szkolnictwa krajów kulturalnych z większem lub mniejszem powodzeniem, wypełniając luki, lub też rugując zupełnie wadliwe systemy nauczania słownego.

Pierwszy etap nowego typu szkoły w określonej już formie—nauczania przez pracę—dokonywa się w Finlandji. Nauka zręczności wchodzi tu w latach 60-tych do programów szkolnych w połączeniu z innymi przedmiotami, a przede-wszystkiem z nauką matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych. Wprowadzona do szkół elementarnych przez naczelnego ich wizytatora, Uno Cygnäusa, przybiera nauka ta znaczenie środka do osiągnięcia rozwoju fizycznego, jak i duchowego uczniów. Główny nacisk kładzie Cygnäus na wyrobienie sprawności ręki. Bez tego wszelkie nauczanie staje się narzucaniem uczniowi wiadomości, które mają tylko teoretyczne znaczenie, bez możności praktycznego zastosowania. Naodwrot jednak, zaniedbanie nauk teoretycznych kosztem kształcenia zręczności powoduje zmechanizowanie życia ludzkiego. Stąd wyprowadza Cygnäus konieczność łączenia nauki zręczności z równoczesnem kształceniem intelektualnem. Nauka zręczności miała się tu przyczynić do wyrobienia dzielności duchowej. Miała zatem tylko znaczenie środka kształcącego, z pominięciem wszelkich celów utylitarnych, lub też przygotowania artystycznego. Jest ona organicznie złączona z innymi przedmiotami i stanowi środek do zrozumienia i poznania ich przez ucznia.



Wśród zatem zostają wprowadzone w Szwecji do szkół roboty ręczne — slöjd, w odmiennym jednak charakterze, jak w Finlandji. Nauka zręczności zajmuje tu już miejsce odrębnego przedmiotu, który, osobno traktowany, wchodzi wraz z innymi w skład programu szkolnego. Punktem wyjścia inicjatorów nauki slöjdu było dążenie do zrównoważenia wysiłków umysłowych. W pierwszych dziesiątkach lat 70-tych zaczyna się nauka zręczności początkowo pojawiać jako przedmiot w istniejących już szkołach, w dalszym zaś ciągu tworzą się już osobne warsztaty uczniowskie, w których młodzież uczy się slöjdu. Fakt ten pociąga za sobą konieczność kształcenia obytych z tym przedmiotem nauczycieli. Wielkie znaczenie dla rozszerzenia się nauki slöjdu w Szwecji miało powstanie seminarjum nauczycielskiego w Nääs r. 1874<sup>1)</sup>, założonego przez obywatela ziemskiego, Augusta Abrahamsona. Organizację seminarjum, jak i system nauczania slöjdu opracował Otto Salomon. Ostatnio zorganizowano tam też kursy kształcenia kierowników gier ruchowych, nauczycielek gospodarstwa domowego, ogrodnictwa, modelowania, gimnastyki i rysunków. Seminarjum w Nääs cieszyło się nie tylko uznaniem w swojej ojczyźnie, ale zasłynęło też zagranicą i ściągало corocznie licznych słuchaczy z odległych krajów. Wystarczy zaznaczyć, że od roku 1905—1913 uczyło się w Nääs 5960 osób, a wśród nich — uczniowie z najodleglejszych krajów, tak że niemal wszystkie części świata były w Nääs reprezentowane.

Poza szkołami, w których nauka zręczności obowiązkowo była udzielana, wspomnieć jeszcze należy o domach pracy dla dzieci. Urządzone na wzór domów szkolnych, dostarczają dzieciom możliwości pracy ręcznej pod kierownictwem nauczycieli. Domy pracy dochodzą w Szwecji do liczby 92 — na sam Sztokholm przypada ich 24 —

<sup>1)</sup> H. J. Rygier i K. Apfelbaum Jabłonowski — „*Szkolnictwo w Szwecji*“, Warszawa 1920, str. 23—25.

w których mieszczą się dzieci od lat 7—14 w liczbie 3000. Domy te mają już w założeniu swoim charakter utylitarny. Chodzi tu o przygotowanie dzieci do życia i zarobkowania. Uczą się tu one: stolarstwa, szewstwa, szczerkarstwa, koszykarstwa, kroju, szycia ubranek dla dzieci, introligatorstwa, snycerstwa, gotowania, przędzenia i t. p. Nauka robót ręcznych ma już tutaj charakter zarobkowy. Dzieci bowiem wyrobami swemi, względnie pieniędzmi za nie otrzymanemi, zasilają fundusze na utrzymanie tych domów<sup>1)</sup>.

Pozatem jest tu nauka robót ręcznych przygotowaniem ucznia do pracy zarobkowej przez wytwarzanie przedmiotów użytkowych. Odnosi się to głównie do domów pracy, gdzie uboga ludność dzieci swe umieszcza, aby je przyspasabiać do wyrabiania przedmiotów domowego użytku.

Zaznaczyć tu jednak należy, że nazwa slöjd wyraża właściwie naukę zręczności, która nie ma nic wspólnego z kształceniem zawodowym.

Najsilniejszy prąd reformatorski powiał z Danji w siódmym lat dziesiątku XIX w. Klauson Kaas, zwolennik i gorący rzecznik wprowadzenia pracy do nauki szkolnej, zdołał sprawą nowego kierunku wychowania zainteresować nie tylko fachowych nauczycieli, ale i szersze sfery społeczeństwa. Wygłaszając odczyty, nie tylko w swoim kraju, ale i w większych miastach zagranicą, pozyskał wielu zwolenników dla nauki zręczności w szkole. Jakkolwiek nie była mu obcą idea pracy ręcznej, jako czynnika wychowawczego, to jednak nadawał on nauce zręczności znaczenie gospodarcze. Wyrób rzeczy użytkowych dla gospodarstwa domowego posiada — jego zdaniem — znaczenie zasadnicze.

W Niemczech wzbudziła propaganda Klauson Kaas'a wielkie zainteresowanie, zwłaszcza u kilku wybitnych peda-

---

<sup>1)</sup> Por. W. J. Rygier i K. Apfelbaum Jabłonowski, l. c. str. 23—25.

gogów, wśród których wyróżnił się nadzwyczajną pracowitością i wytrwałością E. v. Schenkendorf; za wspólną inicjatywą jego i Götza powstało w roku 1886 niemieckie towarzystwo robót ręcznych dla chłopców (Verein für Knaben-Handarbeit).

Także Francja już w roku 1873 wprowadziła, pod wpływem krajów skandynawskich, naukę słoju do swego szkolnictwa. Anglja i Japonja wprowadziły również w owym czasie do nauczania wysoko pojętą naukę zręczności.

Pedagogowie Ameryki północnej zwrócili na naukę zręczności nadzwyczajną uwagę. Powstaje tam nawet rodzaj szkoły średniej, która w celach ogólnokształcących uważa roboty ręczne za główną oś nauczania. Są to tak zwane „Manuel Training High Schools”, które obejmują 4 lata i łączą się bezpośrednio ze szkołą ludową. Wielką tu rolę odgrywał amerykański pedagog John Dewey<sup>1)</sup>.

Organizacja jak i zasady, na których Dewey oparł te szkoły, są najdalej idącym wyrazem tego, czego wymaga nowoczesna pedagogja od nauczania przez samodziiałanie. Część zgrupowanych odpowiednio uczniów oddaje się cichej samodzielnej pracy umysłowej, obierając sobie zagadnienia z podręcznika, poczem każdy zdaje sprawę nauczycielowi z tego, co sobie obrał, co poznał i zbadał. Równocześnie zaś druga część klasy odbywa prawidłową lekcję głośno z nauczycielem. Dewey domaga się koncentracji nauki, a uwzględniając w życiu ucznia trzy stadj rozwoju, domaga się dostosowania do nich poziomu i zakresu materiału naukowego. Opierając swoje zasady głównie na uwzględnieniu indywidualności ucznia, w zrozumieniu, że cechy tej indywidualności dadzą się za pomocą studjów i eksperymentów nad duszą dziecka poznać, urządził Dewey rodzaj uniwersyteckiej szkoły elementarnej, która stanowi laboratorium dla

---

<sup>1)</sup> J. Dewey: „Schule und öffentliches Leben“ i „Die Schule und das Kind“. Chicago i New-York, 1900.

studentów pedagogji. Nauczanie odbywa się tu drogą samodziłałania, a praca ręczna stanowi oś, dookoła której obraca się nauczanie. Poglądy Dewey'a ujęte w pracach p. t. „Szkoła a życie publiczne“ (1900), „Szkoła a dziecko“, ujmują metodyczną jak i dydaktyczną stronę wychowawczo-naukową i są wyrazem zasad, które składają się na typ nowoczesnej szkoły.

We Włoszech wprowadziła Dr. M. Montessori zasadę samodziłałania w założonych przez siebie „Domach Dziecięcych“. Dążąc do wyrobienia samodzielności fizycznej jak i duchowej uczniów, stosuje ona wszelkie zajęcia dla dzieci, jako środek prowadzący do powyższego celu. Poglądy na wychowanie w powyższym duchu ujmuje D-r Montessori w książce p. t. „Wychowanie przez samodziłałanie we wczesnym wieku dziecięcym“<sup>1)</sup>.

W Austrii zaznaczył się zwrot do nowego kierunku nauczania już w r. 1873, wywołało go pojawienie się dzieła dyrektora gimnazjum Erasmusa Schwaba „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule“, w którym autor domaga się dla szkoły pracy praktycznej; to samo dążenie przejawia się w książce jego p. t. „O ogrodzie szkolnym“. Również i D-r Edward Hause domaga się w swoim „Systemie naturalnego wychowania“ pracy jako czynnika wychowawczego.

W praktycznem zastosowaniu ujawniają się nowe prądy wychowawcze także i w Czechach, gdzie nowe plany, ułożone dla szkół ludowych, domagają się prowadzenia nauki metodą samoczynu — a zarazem zarzucenia wszelkich teoretycznych pouczeń, obciążających pamięć dziecka nieprodukcyjnym materiałem.

Ponadto ukazały się tu liczne dzieła, które wywodami swojemi dostarczyły obfitego materiału o wyświetlenia

---

<sup>1)</sup> Tłumaczenie w języku niemieckim ukazało się p. t. „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ I. Hoffman. Stuttgart r. 1913.

metody zasad i nauczania przez pracę. Jedno z tych dzieł, p. t. „Arbeitspädagogik“, podaje podstawowe zasady do prowadzenia nauki metodą pracy.

Z teoretyków polskich wymienić tu należy filozofa polskiego Władysława Dawida, który w naukowym uzasadnieniu świadomej celu pracy wskazał na doniosłość jej dla rozwoju umysłowego osobnika. Wskazując na współzależność życia duchowego od fizycznego, stwierdza Dawid, że rozwój inteligencji zostaje w równym stosunku do samodzielnej, świadomej celu pracy umysłowej, która stale towarzyszy każdej pracy fizycznej.

W poczynaniach praktycznych na ziemiach Polski daje się zauważyć również pewien ruch. Wiadomo, że skutkiem wczesnego dostania się Małopolski pod obce panowanie, nim jeszcze zajaśniał ożywczy duch Komisji Edukacji Narodowej na polu wychowawczym, oświata leżała tutaj odłogiem przez długie lat dziesiątki. Nie tu miejsce na podnoszenie faktów, które się na to złożyły. Wystarczy zaznaczyć, że wszelki postęp w nauczaniu był tamowany przez żywioły obce i nieprzychylny rozwojowi narodowemu. Mimo to w ostatnich lat dziesiątkach, w miarę ogólnego rozwoju szkolnictwa galicyjskiego, powiał i tu prąd ożywczy. Pod wpływem poszczególnych nauczycieli, jakoteż niektórych inspektorów szkolnych, powstają we Lwowie próbne klasy, prowadzone metodą samorozwojową. O wynikach pracy ręcznej świadczyła wystawa, urządzona przez władze szkolne w r. 1905. W Krakowie rozbudził się również intensywny ruch reformatorski na polu reform szkolnego nauczania, który do dnia dzisiejszego objął już dość szeroki zakres. Na temat „Szkoły pracy“ odbywały się tu liczne wykłady na kursach nauczycielskich, zainicjowanych z ramienia „Związku polskiego nauczycielstwa ludowego“.

Po wyzwoleniu się Królestwa Polskiego zaczął się również i tu ruch reformatorski w nauczaniu szkolnym. W Warszawie powstały w niektórych szkołach próbne klasy, przeważnie na stopniu elementarnym. Wygłoszono tu szereg wykla-

dów na ten temat na wyższym kursie ped. w Tow. Badań nad dziećmi i w Muzeum pedagogicznym. Także na „Wolnej Wszechnicy Polskiej” odbywały się wykłady przez jedno półrocze na temat „Szkoły pracy”, z uwzględnieniem praktycznego zastosowania nowej metody.

### **Poglądy na cel i metodę „Szkoły Pracy”**

W rozwoju poglądów na zastosowanie działania w nauczaniu przebijają się dwa zasadnicze kierunki, które, wychodząc z tych samych zasad dydaktycznych, różnią się w oznaczeniu ostatecznego celu i metody nauczania<sup>1)</sup>.

Pierwszy kierunek, nie zapoznając rozwojowego znaczenia nauki przez działanie, propaguje myśl równoczesnego przygotowania uczniów do przyszłego zawodu. Ponieważ działanie w nauczaniu przejawia się głównie w pracy ręcznej, przeto kładzie się tu główny nacisk na naukę zręczności, jako przedmiotu, który wchodzi do programów szkolnych, obok innych i jest osobno przez nauczycieli specjalistów w udzielany. Obok sal szkolnych powstają warsztaty studenckie. Nauczycielami zręczności są tu specjaliści - rzemieślnicy. Przedmioty, wyrabiane przez uczniów, mają wartość użytkową w zastosowaniu gospodarczym, i stanowią gałąź przemysłu domowego. Technika wykonania, dokładność jak i porządek w wytwarzaniu przedmiotów, stanowią tu cel dydaktyczny, z którego w dalszej konsekwencji wybijają się na pierwszy plan rozbudzanie w uczniach zamiłowania do pracy wytwórczej, zrozumienie jej znaczenia społecznego, ocena ze względu na jej wartość użytkową i jakość wykonania, a co za tem idzie, wywołanie w uczniach uczuć szacunku i poszanowania dla wytworów

<sup>1)</sup> Bliższe szczegóły, dotyczące różnicy poglądów na cele i metody nauczania przez pracę podaje: A. Herget: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. Prag - Wien - Leipzig 1920. Tom I. Wyd. 4. Str. 47-86.

jak i wytwórców pracy. Uczniowie mają poza tem sposobność obierania umiłowanego przez siebie rodzaju pracy i przyspasabiania się do przyszłego zawodu.

Przejawiają się tu więc przeważnie cele utylitarne, uwzględniające potrzeby społeczne. Każda jednostka, jako część zbiorowości społecznej, ma zadanie współdziałania dla zaspakajania jej potrzeb, pomnażania jej dóbr przez umiejętne współuczestnictwo w podniesieniu przemysłu, jako podstawy ekonomicznej jej bytu.

Inaczej rzecznicy drugiego kierunku. W uwzględnieniu doniosłego znaczenia czynności zmysłów dla rozwoju i wzmożenia władz duchowych i fizycznych, opierając się na wynikach badań psychologii eksperymentalnej, stawiają warunek działania w nauczaniu, jako podstawową zasadę dydaktyczną, w myśl której wszelka praca wogóle, a w szczególności praca ręczna ma tu znaczenie środka dydaktycznego, popierającego rozwój i dojrzewanie osobnika w danem stadium jego rozwoju.

Działanie zatem, wymagające czynności nie tylko rąk, ale innych organów, musi łączyć się organicznie z nauczaniem ogólnem, wcielać się w treść przedmiotów naukowych. Niema zatem na nie osobnego miejsca w programach szkolnych. Roboty ręczne wnikają w zakres ogólnego działania, wchodzącego w treść danego przedmiotu, i mają tu znaczenie już to odtwórcze, względnie wytwórcze w dalszej konsekwencji.

Wyrabiając sobie pogląd na dany przedmiot przez odtwarzanie go, nabywa o nim uczeń dokładnego pojęcia, uświadamia sobie swój własny do niego stosunek. Poznawaniem cech odnośnych przedmiotów i ich części składowych, konsystencji materiału, konstrukcji jak i kształtu, przez samo doświadczanie zapomocą zmysłów, przyswaja sobie uczeń wiadomości, które się stać muszą organiczną własnością jego umysłu. Oto cele dydaktyczne tego kierunku, którym wszelkie inne uboczne względy ustępują miejsca.

Nauczycielami powinni być tutaj znawcy psychologii dziecka i pedagogji naukowej, którzyby odpowiednio do danego stadjum rozwoju ucznia, umieli dobierać odpowiedni zakres i jakość przedmiotów naukowych, tak, aby w dostarczaniu pokarmu duchowego nie przekraczali granic, w których pojemność umysłowa ucznia, sfera jego zainteresowań i wogóle stany duchowe się mieszczą. Wszelka wytwórczość ucznia, jak wogóle wszelkie działanie, ma tu znaczenie środka prowadzącego do poznania i rozwijania jego władz intelektualnych, jak i fizycznych.

Kiedy zatem pierwszy kierunek uważa pracę za przedmiot szkolny zdążający do osiągnięcia celów utylitarno-społecznych, drugi uważa sam fakt działania za środek rozwojowy dla ducha i ciała. Kiedy rzecznicy pierwszego kierunku upatrują wartość wytwórczą ucznia w wartościach użytkowych, jak i wykonawczych danego wyrobu, mając na celu przysposobienie go do przyszłego zawodu, a w dalszej konsekwencji do nadania mu wartości społecznej jako wytwórcy, to drugi kierunek propaguje ideję działania w nauczaniu, z tendencją wyrobienia samodzielności ucznia i przygotowania go do samodzielnej dalszej pracy w jakimkolwiek, obranym kierunku.

I tu i tam odgrywa rolę uwzględnienie indywidualności uczniów, z tą jednak różnicą, że kiedy przedstawiciele pierwszego kierunku dążą do nadania danym wytworom, mimo różnorodności cech indywidualnych wytwórców, jednolitego charakteru, noszącego piętno odnośnej grupy społecznej, kraju i t. p., to rzecznicy drugiego kierunku kładą nacisk na rozwój osobowości ucznia, oczekując na podstawie swobodnego działania, różnorodności w przejawianiu się pierwiastka twórczego. Nie jest i tu wyłączoną zasada jednolitości cech narodowych, która jednak ma swe źródło w ustroju duchowym osobnika, będącego wyrazem oddziaływań otoczenia i przepojonego ogólnymi cechami grupy społeczno-narodowej, z której pochodzi.



Obok dwóch zaznaczonych kierunków wyłonił się trzeci, który, nie kładąc nacisku na pracę warsztatową, zaleca, aby praca ręczna odbywała się w obrębie samej klasy, albo też na jakimkolwiek innym miejscu, jak na wolnym powietrzu, w innych salach i t. p., przy zastosowaniu prymitywnych narzędzi jak np. noży, obciążków, nożyczek i t. p., jako też najprostszego materiału, byle tylko dzieci mogły wykonywać pracę ręczną w zastosowaniu do potrzeb i okoliczności nauczania. Ten kierunek zdaje się najbardziej przemawiać do przekonania ogółu pedagogów i znajduje w szkołach ludowych liczne zastosowanie. Zachodzi jednak poważna obawa, aby stosowane tu roboty ręczne w charakterze środka naukowego nie wykroczyły ze swej roli, i nie były traktowane jako przedmioty, co może się przyczynić do obniżenia nauki szkolnej przez pomnożenie ilości przedmiotów naukowych i niecelowego ich stosowania. Poza temi trzema kierunkami zaznaczają się jeszcze liczne poglądy, dotyczące pracy wogóle a w szczególności pracy ręcznej w szkole, odmienne od tamtych.

Odcienie i różnice, jakie zachodzą między przedstawicielami tych grup, a specjalnie dwóch zasadniczych kierunków, przejawiały się wyraźnie na pierwszym niemieckim kongresie nauczycielskim w Dreźnie, który się odbył w r. 1911, w celu określenia zadań wychowawczo-naukowych i celów szkoły nowego typu.

Przytoczę tu poglądy na tę sprawę dwóch najwybitniejszych pedagogów niemieckich, rzucające jasne światło na wytyczne reprezentowanych przez nich kierunków.

Jednym z nich jest Georg Kerschensteiner — reformator szkolnictwa ludowego w Bawarii, a specjalnie w Monachjum, drugim nadradca szkolny D-r. H. Gaudig, dyrektor wyższej szkoły dziewcząt, łącznie z seminarjum żeńskim w Lipsku.

Stanowisko Kerschensteinera jest par excellence społeczne. Jedyny cel wychowania polega na uspołecznieniu

uczni, a to do tego stopnia, aby ten już od najmłodszych lat odnajdywał w nauce cele społeczne, mógł przyczynić się do ogólnego dobra współobywateli i do pomnażania dóbr kulturalnych kraju. Przynależność zatem do produktywniej, pod względem technicznym do brze wykonywanej pracy, jest pierwszym zadaniem szkoły. Ponieważ przeważna część obywateli zajmuje się pracą ręczną, przeto nauka robót ręcznych ma zająć wybitne miejsce wśród zajęć szkolnych. Nauka tego przedmiotu nie może być okolicznościową, ale musi jako samodzielny przedmiot wchodzić w skład programu.

Wychodząc z założenia, że celem szkoły jest przygotowanie dzielnych i użytecznych członków społeczeństwa, Kerschensteiner stawia szkole trzy podstawowe zadania. Pierwszym obowiązkiem szkoły jest wykształcenie ucznia do przyszłego zawodu. Drugim—przyzwyczajanie go do pracy zawodowej, pojmowanej w duchu spełniania obowiązku dla dobra ogółu. Trzecim—wyrobienie w nim poczucia obowiązku, w myśl którego każdy ma się przyczynić do pomnażania powszechnego dobra, mającego wznieść społeczeństwo do ideału moralnej zbiorowości.

Szkoła ma więc przygotować uczniów do umysłowego lub praktycznego zawodu. Nie czyni ona jednak zadość swemu zadaniu, o ile nie ma odpowiednich urządzeń do rozwijania uzdolnień do pracy ręcznej, tembardziej, że okres szkolny przypada na czas, kiedy u dzieci popędy do pracy ręcznej górują nad innymi t. j. od 7-14 roku życia. Drugie i trzecie zadanie szkoły dotyczy ustroju szkolnego, prowadzonego w duchu pracy zbiorowej <sup>1)</sup>

Omawiając stronę metodyczną, zaznacza Kerschensteiner, że ani praca warsztatowa, ani też praca w charakterze środka, działania lub zasady, nie ma nic wspólnego

<sup>1)</sup> G. Kerschensteiner. Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. S. 12. IV Aufl. Leipzig 1919.

z duchem szkoły pracy i jest mu obcą, o ile wszelkie działanie nie jest skierowane do wydobywania pewnych dóbr kulturalnych. Wydobywanie zaś to staje się systematycznym narzędziem kształcenia woli i tem samem spełnia rolę wychowawczą.

Z innego założenia wychodzi prof. Gaudig. Nie zamyka on wszystkich zadań życiowych dorastającej młodzieży w ramy życia społecznego, stwierdzając, że każdy osobnik ma jeszcze poza tem inne warunki i obowiązki życiowe, jako to: życie familijne, religijne, zawodowe i t. p. Stąd nie uznaje Gaudig kształcenia tylko w znaczeniu społeczno-żytkowym, jako głównego zadania szkoły. Nie upatruje też w zbiorowej pracy jedynie dobra państwa. Od szkoły domaga się Gaudig rozwijania i kształcenia osobowości wychowanków w kierunku wszechstronności potrzeb życiowych. Mimo przyznania pracy ręcznej doniosłego znaczenia rozwojowego, zaznacza Gaudig, że nie może ona być główną cechą szkoły pracy. Wszak i czysto umysłowe czynności mogą również stanowić o przebiegu pracy, wszak chodzi tutaj nie o jej treść, ale o sposób, w jaki się dokonywa. Aby się reforma szkolna w całym tego słowa znaczeniu dokonała, należy przeistoczyć szkołę tak, aby w niej odbywało się samodiałanie ucznia, które powinno stanowić jedyną formę wszelkiego jego działania wogóle. Uczeń ma *działać sam* przy obieraniu sobie celu, przy porządkowaniu robót, postępowaniu w nich, przy rozstrzyganiu krzyżujących się dróg, przy kontrolowaniu, korygowaniu i t. p. Izba szkolna nie ma być salą wykładową, lecz warsztatem wszechstronnej pracy. Ma ona być miejscem, gdzie uczeń kształci swe zdolności i zdobywa wiedzę, pracując. Nie powinna być instytucją, w której uczniowi *wtlaczają wiedzę*, gdzie się nad nim pracuje i obrabia się go, lecz ma być miejscem, gdzie pod kierunkiem nauczyciela uczeń przyswaja sobie technikę zdobywania wiedzy. Cele wychowawcze Gaudiga wyłaniają się same przez się, wypływają z jego zasad, do-

magających się rozwijania osobowości ucznia. W tych poglądach wytrwanego pedagoga wypowiedziane są cele i tendencje zwolenników drugiego kierunku.

Zaznaczyć tu jeszcze należy, że opinia nauczycielstwa niemieckiego stanęła w przeważającej liczbie po stronie Gaudiga, którego z poglądami Kerschensteinera łączy tylko wspólna podstawa wychowawcza. Jest nią praca w nauczaniu. Dzielą ich natomiast nie tylko różnice w określeniu celów, i co za tem idzie, zabiegów dydaktyczno-metodycznych, ale zasadnicze poglądy na życie osobnika i na wartości, jakie ten ma nabyć przez wychowanie.

Za dalekobyśmy zaszli, chcąc bodaj w najogólniejszych zarysach podać różnice poglądów na cele wychowawcze i na zastosowanie ich praktyczne w nauczaniu przez pracę. Zaznaczyć tu tylko należy, że obok tych dwóch kierunków wyłoniły się jeszcze inne, pochodne, których rzecznicy zdążają już to przez zmiany organizacyjne, albo też przez częściowe łączenie tych poglądów do zbliżenia ich z sobą.

Tak np. Dr. Papst <sup>1)</sup> i grupujące się wokoło niego nauczycielstwo domagają się pracy w szkole, przedewszystkiem w charakterze środka, na drugim dopiero planie ma ona figurować, jako przedmiot. Dr. Papst twierdzi, że niepodobna traktować pracy w nauczaniu tylko jako środka dydaktycznego. Musi ona też występować w charakterze przedmiotu. Obydwa powyższe kierunki nie powinny się wyłączać, ale obopólnie się popierać i przenikać naukę szkolną.

Na tem samem stanowisku, co Papst, stoi też Szerer, inspektor okręgowy w Budyndze. Domaga się on stosowania pracy w nauczaniu z równoczesnem traktowaniem jej jako środka na stopniach elementarnych, zaś jako przedmiotu na stopniach wyższych.

---

<sup>1)</sup> A. Herget 1. c. Str. 70.

Pod koniec jeszcze raz zaznaczyć należy, że podobne różnice co do poglądów na wprowadzenie pracy do nauczania szkolnego zaznaczają się wszędzie, gdzie dokonywują się reformy szkolne w duchu nowoczesnej pedagogii.

### Nazwa nowej metody nauczania

„Szkolą pracy“ nazwano nową metodę, polegającą na samodzielnym uczeniu. Nazwa ta wzięta z niemieckiego („Arbeitsschule“) nie ujmuje dość ściśle zasad, na których opierają się nowe prądy w pedagogii.

Szerokie pojęcie „pracy“, obejmujące niemal wszystkie dziedziny życia ludzkiego, a oznaczające wydatkowanie energii i towarzyszący mu wysiłek, bez względu na pośrednią lub bezpośrednią produktywność pracy, dopuszcza wielostronną interpretację tego pojęcia w praktycznym zastosowaniu go do celów wychowawczo-naukowych. Wszak pojęcie pracy obejmuje zarówno pracę, opierającą się na czynnikach subiektywnych, na interesie mimowolnym, lub dowolnym, a dokonywaną się pod wpływem samoprzymusu, jak i pracę, wynikającą z konieczności zewnętrznych, dokonywaną z powodu narzuconych nakazów, a więc pod wpływem przymusu zewnętrznego. To też pod nazwą „Szkoły Pracy“ dokonywa się realizowanie nowej idei wychowawczej w rozmaitych kierunkach, a często nawet o przeciwnych sobie założeniach.

Najlepszym dowodem tego jest fakt, że pod nazwą „Szkoły Pracy“ zarysowały się już do dziś liczne kierunki, o różnych celach. Wszystkie te jednak kierunki mieszczą się dotychczas pod mianem „Szkoły Pracy“. Co więcej, nawet utarty system, polegający tylko na formalnym nauczaniu, z wyłączeniem wszelkiego działania, a opierający się jedynie na pamięciowym przyswajaniu sobie wiadomości przez ucznia, również bywa podciągany pod miano „Szkoły Pracy“. Wszak i w tym wypadku — powiadają — dokonywa się „praca“. Najlep-

szym tego dowodem jest znużenie mózgowe. Bo wszak wiadomo, że owo znużenie jest jedynie wskaźnikiem pracy psychicznej, a więc praca dokonywa się i tutaj.

Tak zatem rozciąga nazwa nowej metody służy nawet do pokrywania starych systemów i stanowi przeszkodę do dokładnego zrozumienia, względnie właściwej interpretacji nowej metody i praktycznego jej stosowania.

Największą trudność w nadaniu nazwy nowej metodzie stanowi fakt, że liczni pedagogowie nowocześni chcą w niej ująć nie tylko najistotniejsze jej cechy, ale też wskazać na wybitne różnice, które jako nieprzebyta przepaść istnieją między nią a szkołą dzisiejszą. Tu się też nasuwa sposobność do licznych zarzutów dla przeciwników nowoczesnych prądów w pedagogji, a i zwolennicy ich nie są zadowoleni z takiego ujęcia i domagają się zmiany nazwy. Każdy niemal z wybitniejszych pedagogów, reformatorów współczesnego nauczania, stara się zastosować nazwę do swoich poglądów.

I tak G. Kerschensteiner<sup>1)</sup> nazwał szkołę przyszłości: „Szkołą Pracy“ (Arbeitsschule). Kerp<sup>2)</sup> określa nową metodę nauczania jako „przygotowanie do czynu“. Plecher<sup>3)</sup> — „Pedagogją czynu“. Lay<sup>4)</sup> — „Szkołą czynu“. Linde<sup>5)</sup> — „Szkołą samoczynu“. Burger<sup>6)</sup> nazywa ją za Kerschensteinerem „Szkołą

<sup>1)</sup> Nazwę tę podał Kerschensteiner w r. 1908, przy sposobności wygłoszenia odczytu w Zurychu, z powodu uroczystości obchodu 126 rocznicy urodzin Pestalozzi'ego na temat: „Szkoła przyszłości“, podając równocześnie zarys wewnętrznej organizacji szkoły ludowej. „Begriff die Arbeitsschule“ Leipzig-Berlin 1920. Str. 59.

<sup>2)</sup> Kerp „Erziehung zur Tat“ (Breslau, Hirt)

<sup>3)</sup> Plecher „Pädagogik der Tat“ Leipzig.

<sup>4)</sup> A. W. Lay „Die Tatschule“.

<sup>5)</sup> Ernst Linde: „Pädagogische Streitfragen der Gegenwart“ w zbiorze „Die Pädagogik der Gegenwart“, Leipzig 1913.

<sup>6)</sup> Burger: „Arbeitspädagogik“ Leipzig 1914.

Pracy". Gaudig<sup>1)</sup> przyjmuje coprawda nazwę „Szkoły Pracy“, o ile pod nią upatrywać się będzie samodzielnie ucznia; jednak dziełom swoim, omawiającym szkołę przyszłości, nadaje tytuły: „Szkoła woli, jako podstawa ogólnego wychowania“, lub „Szkoła na usługach rozwijającej się osobowości“. H. Scharrelmann<sup>2)</sup> pogłębiając swój pogląd na szkołę pracy, nadaje tytuł swemu dziełu: „Pedagogja przyzywania“. Fritz Gansberg<sup>3)</sup> nazwał ją w jednej ze swych książek: „Pracą produkcyjną“. Schmidt<sup>4)</sup> nazywa szkołę przyszłości: „Szkołą wychowawczą“.

Przytoczyliśmy tu kilku niemieckich autorów, aby wskazać na różnorodność, jaka istnieje na punkcie nadania właściwej nazwy nowej metodzie. Ogólnie możnaby powiedzieć, że wszystkie te próbne nazwy opierają się na dwóch zasadniczych pojęciach, odnoszących się do istotnych zasad nowej metody, a opierających się głównie na ruchu i działaniu, względnie na pracy. Na tę zasadę zgadzają się zwolennicy nowej metody, niemal wszyscy, bez względu na kierunki, jakie reprezentują.

Z wszystkich tych nazw jednak, nie wyjmując najbardziej popularnej nazwy: „Szkoła pracy“, żadna nie zdołała się utrzymać. Żadna też nie zyskała sobie dotąd ogólnego uznania, jako wyraz dobrego ujęcia dążeń i celów nowej metody nauczania.

Wiemy już, że jako „Nauka z życia dla życia“ (Ziller) musi zdążyć nowa metoda do usamodzielnienia je-

<sup>1)</sup> Gaudig: „Die Schule des Willens als Grundlage der gesammten Erziehung“. Langensalza 1915. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“. Leipzig 1917.

<sup>2)</sup> H. Scharrelmann: „Erlebte Pädagogik“.

<sup>3)</sup> F. Gansberg: „Produktive Arbeit“ Leipzig 1909.

<sup>4)</sup> Schmidt: „Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichtes“. S. 53. Leipzig 1912.

dnostki pod względem duchowym i fizycznym, tak, aby się mogła w dalszym ciągu sama doskonalić, aby w poczuciu swej przynależności do grupy społecznej, mogła pracować nad ulepszeniem warunków bytu, dla celów własnych, jakoteż ogólnoludzkich i narodowych. Nie wystarczy tu udzielanie pewnego zasobu wiadomości, nie wystarczy obciążanie pamięci faktami z najrozmaitszych gałęzi wiedzy tradycyjnej, ale należy usposobić ucznia do samodzielnego szukania tej wiedzy, przetwarzania duchowego nabytych wiadomości z własnego doświadczenia i pomnażania ich zasobu drogą dalszego samodociekania i samodziśłania. Pod nieznacznem kierownictwem nauczyciela, ma uczeń sam współdziałać w pracy nad swoim rozwojem, a pracując, wpływać na wzmocnienie i kształcenie czynników fizjologicznych,—co znowu przyczynia się do rozwoju jego zawiązków duchowych. Tą drogą ma się też dokonać kształcenie woli ucznia, przez własne nakłanianie się jego do pracy, a zarazem urabianie materiału percepcyjnego, za pomocą którego w dalszym ciągu, w miarę nabytego doświadczenia przy równoczesnem tworzeniu się procesów myślowych sam doskonalić się może. Dokonywując w ten sposób pracy nad sobą własnymi siłami, ma uczeń w sobie wzbudzić zainteresowanie do poznania szczegółów danego przedmiotu. W miarę zaś poznawania tych szczegółów, składających się na całość, wzbogacać się w wiadomości, przez samego siebie zdobyte; ponadto, współdziałając z nauczycielem, uczy się oceniać jego pracę i nabiera do niego zaufania. Rozpatrując wyniki swej pracy, zaczyna oceniać jej wartość, i porównyując ją z dziełami innych wyrabia w sobie zmysł krytyczny. W ten sposób staje się uczeń sam wykonawcą niespostrzeżenie podsuniętych mu zabiegów dydaktycznych w celu własnego kształcenia się, czyli, inaczej mówiąc, zdąża o własnych siłach do doskonalenia i rozwi-



jania samego siebie. W takich warunkach dokonywa się  
 coprawda „praca“, tak nauczającego, jak i uczącego się;  
 ale ma ona specjalny charakter, skutki bowiem tej pracy  
 przenoszą się i wpływają na rozwój i ulepszenie istoty  
 duchowej i fizycznej pracującego. Wyniki tej pracy jednak  
 nie objawiają się tu jako odrębne wartości, poza wyko-  
 nawcą leżące, ale występują w przejawach jego  
 umysłu, charakteru i wzmacnianiu jego organizmu,  
 są niedostrzegalne i nie można ich ująć w konkretne,  
 bezpośrednio dające się określić wartości. Są one bowiem  
 ukryte w postępie rozwojowym całego ustroju wycho-  
 wanka. Praca zatem jest tu tylko środkiem do celu.  
 Celem zaś tym jest popieranie rozwoju ucznia  
 przez własne jego działanie, czyli skierowa-  
 nie go do pracy samorozwojowej. Istota za-  
 tem nowej metody i jej celów dałaby się może  
 ująć najlepiej w nazwie: Metoda „Pracy Sa-  
 morozwojowej“. Nazwą tą, która została uwydatniona  
 w tytule pracy niniejszej, będziemy się też posługiwali  
 w dalszym ciągu.

#### IV. Szkoła współczesna

Wśląd za rozmaitemi poglądami powstały liczne szkoły, które po dzień dzisiejszy figurują jako próbne. Dokonywują się tu bowiem ciągle jeszcze doświadczenia i badania dziecka, w celu odpowiedniego traktowania go przy nauczaniu jak i przy ćwiczeniach fizycznych. Oparcie zabiegów dydaktycznych na podstawach naukowych stało się koniecznością, jeśli idzie o kierowanie prawidłowe dojrzewaniem ducha i ciała rozwijającej się istoty ludzkiej.

Zrozumiano, że niepowodzenia dokonywanych prób reformatorskich, z tendencjami torowania dróg do naturalnego wychowania, zawodziły z braku podstaw naukowych w pedagogji. Zrozumiano też, że równie jak wiedza na polu techniki agronomji, medycyny i t. p. stanowi punkt oparcia i podstawę dla praktyków, tak też i wiedza o reagowaniu czynników psychofizjologicznych na podnieci zewnętrzne (na czem opierać się mają właściwie zabiegi pedagogiczne) powinna i musi być znaną pedagogowi. Okazało się bowiem, że intuicja pedagoga bez wiedzy zasadniczej, równie jak wiedza teoretyczna bez uzdolnienia praktycznego w stosowaniu jej, nie wytrzymują próbných zamierzeń i nie prowadzą do upragnionych celów wychowawczych <sup>1)</sup>. Okazało się też, że

<sup>1)</sup> Por. Dr. Jotejko: „Wiedza a intuicja”. Warszawa, 1920. Ch. Chabot: „l'Educationisme”. Revue pédagogique № 1, 15 janvier 1914 passim.

zakres i jakość materiału naukowego z uwzględnieniem czasu na wyczerpanie go, obmyślane przy zielonym stole przez teoretyków, często nie odpowiadały naturze dziecka, łamowały jego rozwój na drodze dojrzewania, wywołując wręcz przeciwne zamierzonym celom wychowawczym skutki. Czyli, krócej mówiąc, rozumiano, że pedagogia musi się oprzeć na podstawach naukowych.

Podstaw zaś tych miały dostarczyć inne nauki — wyświetlające stany ducha i ciała w rozmaitych okresach życia uczącego się. Z pomocą przyszły tu przede wszystkim psychologia eksperymentalna, fizjologia i inne nauki, badające skład warunków i potrzeb biologicznych człowieka. Na tych podstawach, zbudowanych z wyników badań naukowych, ma się wznieść misterny gmach zasad i sposobów kształtująco-wychowawczych, w myśl dążeń reformatorskich.

Jak już wiemy, myśl psychologicznego uzasadnienia wskazań pedagogicznych znalazła już dawniej rzeczników w osobach Bacon'a, Rousseau'a, Locke'a, Komeńskiego i innych. Herbart i Pestalozzi starali się oprzeć swoje poglądy na podstawach filozoficznych. W ich ślady podążył Ziller, według którego „każda szkoła miała być szkołą eksperymentów.“ W tym to duchu pojawiło się hasło eksperymentowania w próbnych szkołach nowego typu. (Stanley Hall, Dewey, Montessori i in.).

Osiągnięte zatem wyniki eksperymentów mają wskazać wytyczne drogi, któremi nowoczesne nauczanie ma się posuwać, ażeby stworzyć szkołę nowego typu, szkołę przyszłości. Eksperymentatorami jednak muszą być ludzie powołani i uzdolnieni do przeprowadzania badań naukowych, wykazujących dobre lub złe wyniki zastosowanego doświadczenia; w przeciwnym razie metoda doświadczalna staje się narzędziem obosiecznym, mogącem przynieść więcej szkody, niż pożytku.

Na tych podstawach oparta szkoła nowego typu, ma pokonać dotychczasowy system nauczania, ma wyrugować ze szkoły współczesnej wszelkie dyletanckie wskazania

pedagogiczne, będące często wynikiem nawet przepięknych myśli, ale nie mających nic wspólnego z ustrojem dziecka, z jego konstrukcją duchową i fizyczną w danym wieku, na danem stadium jego rozwoju. W tem też szukać należy źródła błędnych założeń, które szkołę współczesną przytłoczyły ciężarem skrupulatnie obmyślanych i opracowanych planów naukowych, zaciemniając ideję nauczania, zgodnego z przyrodzoną naturą rozwijającej się istoty ludzkiej. W wykonaniu tych planów widzi skrępowany niemi nauczyciel, tylko szereg wypisanych najrozmaitszych przedmiotów, które mają być w określonym czasie wtłoczone w umysł dziecka, przyczem wzgląd na pojemność jego umysłu, sferę zainteresowań, zostaje pominięty. Nie są tu też uwzględnione stadia rozwoju ucznia i doniosłe zmiany, jakie w pewnych okresach tego rozwoju dokonywują się w życiu fizycznym jak i duchowym, ani też różnice indywidualne, zachodzące między poszczególnymi osobnikami. Jednakowa ilość i zakres materiału naukowego bywa wyznaczona z góry na lat kilka dla każdej kategorii uczniów na odśrodkowych stopniach nauki, jak gdyby wszyscy mieli wspólny umysł i zawsze w tym samym wieku — bez względu na przyrodzone im właściwości — jednakowe posiadali zdolności, jak gdyby mózgi wszystkich przedstawiały jeden mózg zbiorowy. Programy te bowiem, polegające na domysłach, a opierające się przeważnie na dowolnie wyrozumowanych tendencjach, w imię podniosłych i racjonalnych zresztą celów, podobne są do domów konfekcyjnych, gdzie wszelkie ubrania przykrawane bywają wedle jednej uniwersalnej miary, którą przypuszczalnie ma odpowiadać budowie pewnych typów ludzkich.

Tymczasem wykazuje fizjologia, że rozwój człowieka młodego przechodzi rozmaite fazy i każda z tych faz wymaga specjalnego traktowania. O ile zaś rozwój danego stadium odbywa się nieprawidłowo, o ile nie znalazł odpowiednich warunków i był tamowanym, cierpi na tem następne stadium, i całe dojrzewanie staje się wątpliwe. Na

też zasadzie opiera się już Fröbel, twierdząc, że wychowanie nie powinno w dziecku upatrywać ani chłopca, ani mężczyzny, ale musi uwzględniać wymagania jego wieku i odpowiednio do nich się stosować. Każdy wiek bowiem przechodzi właściwe jemu okresy dojrzewania, a to nie tylko całego ustroju fizycznego, ale i poszczególnych organów, z których jedne względnie wcześniej się rozwijają, kiedy inne znajdują się jeszcze w stanie zaczątkowego rozwoju. To samo dotyczy i stanów duchowych. „Każdy wiek“ powiada Wł. Dawid „ma swoją inteligencję.“ „Najważniejszą rzeczą każdej inteligencji“ — mówi James — jest „kuć żelazo póki gorące“. W każdym przedmiocie chwycić fałę dziecięcego interesu dopóki jej odpływ nie nastąpi, ażeby dawać wiedzę, zaszczebiać nawyknienia w porę, słowem torować i utrwać gościńce, po których jednostka w przyszłości kroczyć będzie“.

Te fale zainteresowania dziecka w pewnych okresach jego życia stanowią kamień węgielny pod budowę dążeń wychowawczych, są wskazaniemi dla stwarzania podnieć wywołujących procesy myślowe. W nich jest ukryta tajemnica przemiany uwagi mimowolnej na dowolną. Uwaga dziecka, wywołana przedmiotem zainteresowania, nakłania jego wolę do poznawania i zrozumienia danego przedmiotu. Odnaleźć punkty zaczepne do wzbudzenia uwagi, stworzyć sztuczne bodźce dla wywołania ich ruchu, jest podstawowem dążeniem pedagogji — a najwazniejszem zadaniem pedagoga. Wiadomo zaś, że temi punktami zaczepnemi mogą być tylko podniety, skierowujące ucznia do działania po linii jego potrzeb biologicznych, umiłowañ, pragnień i t. p. Już samo działanie zaspakaja wrodzone uczniowi popędy do ruchu i wymowy, które to popędy z żywiołową intensywnością u młodzieży w pierwszych latach nauki szkolnej prą gwałtownie do wypowiedzania się.

Pedagogja współczesna liczy się zbyt mało z faktem, że skutkiem nieprawidłowego oddychania z powodu długiego

siedzenia, tamowany jest obieg krwi, a co za tem idzie powolniej dokonywa się odpływ od mózgu do dolnych części ciała, co powoduje znowu bóle głowy, krwawienie nosa, brak apetytu i obstrukcję<sup>1)</sup>. Wskutek pochylenia głowy zginają się arterje szyjne, „które odprowadzają krew do mózgu od serca, co powoduje napływ krwi do mózgu i do oczu i co się znów przyczynia do krótkowzroczności”. Ponadto powiększony dopływ krwi do mózgu powoduje też znużenie umysłowe. „Siedzenie przymusowe“ mówi Lay<sup>2)</sup> „tamuje nie tylko rozwój płuc i serca, ale przynosi szkodę rozwojowi innych organów“. Jeszcze dobitniej wyraża się J. Śniadecki, jak to już wyżej zaznaczono, o szkodliwości siedzącego trybu życia w szkole dla młodocianych uczniów. „Praca umysłowa i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych a bardzo szybką i dzielną dla młodych“.

Pokonanie natury dziecka przez tamowanie jego ruchów—zmuszanie go do spokojnego siedzenia przez całe godziny z krótkimi tylko przerwami, kiedy jego organizm gwałtownie domaga się ruchu, kiedy ten ruch jest w dalszym ciągu niezbędnym warunkiem jego wzrostu, wzmacniania się nie tylko sił fizycznych, ale i duchowych, przyczynić się musi do tamowania i do obniżania jego sił życiowych.

Do dalszych wad szkoły współczesnej należy nakaz utrzymania karności w klasie, polegającej na wprowadzeniu bezwzględnego posłuszeństwa — i wykonywania tego, co nauczyciel każe. Wszelki odruch ucznia sprowadza na niego kary, zmusza go do bezwładu cielesnego, jak i duchowego. Milczeć i słuchać, w biernym spokoju przyjmować nakazy, pouczenia i łokciowe tyrady moralne — oto rola i obowiązek ucznia. Utrzymywać uczniów w tym bezwładzie — zmuszać ich do patrzenia w stronę nauczy-

<sup>1)</sup> Baur: „Das kranke Schulkind“ Cyt. z Lay'a.

<sup>2)</sup> W. A. Lay M. Ederlin: „Führer durch das erste Schuljahr“ als Grundlage der Tatschule. Leipzig 1911. Str. 26.

ciela i powtarzania za nim tego, co ongiś i wczorej powiedział, pokazywał, opisywał, wnioskował, zrobił — oto rola egzekutora-nauczyciela. Z takiego stanu rzeczy wyłaniają się tragikomiczne sytuacje, które się stale utrzymują podczas nauczania. Nauczyciel wydaje rozkazy, uczeń je wykonywa. Nauczyciel stoi, albo chodzi po klasie — uczeń siedzi. Nauczyciel mówi — uczeń słucha. Nauczyciel pokazuje — uczeń patrzy. Nauczyciel pyta — uczeń odpowiada. Nauczyciel karci, karze — uczeń stara się ująć kary przez ukrywanie swoich pragnień, przez okłamywanie nauczyciela, przez potajemne przemykanie tego wszystkiego, do czego ma chęć, w czym się jego indywidualność przebija i nazewnątrz ujawnić pragnie. W konsenkwencji tego nauczyciel osiąga spokój pozorny, kiedy się w duszy uczniów dokonywa buntujący niepokój, kiedy słuchając, często nie słyszą, patrząc, nie widzą, powtarzają, nie rozumiejąc.

Zatraca się w ten sposób wszelka oryginalność, a występuje naśladownictwo. Znika poczucie własnej osobowości, a występują znamiona jednolitej dla wszystkich tetry. Uczeń nie nabywa zdolności dalszego kształcenia, nie ma możności samodzielnego nabywania wiadomości, ale skazany jest na czerpanie ich z rezerwoaru pamięciowego. „Wiedza”, powiada Władysław Dawid, „przyczynia się do wzmożenia inteligencji, ale tylko wtedy, kiedy ją sobie człowiek sam zdobył i przetrawił. Człowiek jest nieinteligentnym, o ile przyswoił sobie obce poglądy i bezkrytycznie je wypowiada”<sup>1)</sup>

Tymczasem dotychczasowe nauczanie szkolne polega przeważnie na dostarczaniu uczniom obcych wiadomości, do których przetrawienia nie mają sposobności. Wiadomości te, jako produkt czyjejs umysłowości, w formie reguł, opisów, pouczeń i t. p., obciążają pamięć ucznia. Zdolnym nazywa się ten, który potrafił sobie zapamiętać jak-

<sup>1)</sup> Wł. Dawid: l. c.

najwięcej gotowych wiadomości; wykształconym ten, który wielki ich zasób, często z rozmaitych dziedzin nauki, w umyśle swoim zachował, na to, aby, w razie potrzeby, fonograficznie je wyrecytować, lub mechanicznie stosować. Nieprzetrawiony materiał tkwi jak obce ciało w jego umysłowości, a opierając się głównie na pamięci, zatracą się w miarę jej osłabienia.

Przypadkowi zawdzięczać tylko należy, jeżeli u ucznia, po za jego życiem szkolnym rozwinęła się zdolność krytycznego poglądu na rzecz i jeżeli przypadkowy zbieg okoliczności wyrobił w nim pewną dozę samodzielności w działaniu i myśleniu. Gdy zaś fakt taki nie miał miejsca—teoretyczno-informacyjne nauczanie powoduje zmechanizowanie umysłu ucznia, który, nie będąc wdrożonym do samodzielnego wytwarzania procesów myślowych i przysposobionym do wykonania samodzielnej pracy, zachowuje postawę bierną. Przyzwyczajony do przyjmowania gotowych, przez kogoś innego wytworzonych myśli, czy też z obcego doświadczenia nabytych wiadomości, sam już nie myśli doświadczać, — nie ma potrzeby. Słowem popada w stan biernej bezmyślności. Mimo nawet wielkiego zasobu wiadomości, nie jest i być nie może siłą produkcyjno-twórczą. W miejsce organizowania się jego inteligencji, co jest właściwym zadaniem szkoły, występuje jej „deorganizacja”, jak mówi Binet<sup>1)</sup>. Wymownym wyrazem tego są owi uczniowie wzorowi, którzy są równie dobrymi matematykami jak lingwistami, którzy celują w naukach przyrodniczych jak i humanistycznych. Słowem są to ci, którzy umieją celująco kilka, nawet kilkanaście przedmiotów, i kariery szukają tam, gdzie mogą pracować utartym trybem, wedle reguł i przepisów. Celujący ci uczniowie, o ile nie są genjuszami, okazują się przeważnie w życiu ciasnymi ludźmi, mimo obficie nagromadzonego w pamięci

<sup>1)</sup> Binet: „Pojęcia nowoczesne o dzieciach”. Przekład M. Szymanowskiej, Warszawa 1919.



materiału naukowego. Kierowani, są zawsze drobnostkowi, posłuszni, nawet potulni. Kierując innymi, trzymają się nieugięcie litery paragrafów, nie odstępując od nich, ani też nigdy niczego nowego nie dodając, nie pragną oni zmian, nie zdążają do postępu. Bezruch umysłowy, nieprodukcyjność twórcza jest ich udziałem. Zawiązki takiego postępowania wynieśli z ław szkolnych, z których obławowani umiejętnościami wyszli jako chluba profesorów i rodziców. Natomiast ludzi twórczych, coby mogli torować nowe drogi w życiu społecznym, mogli ulepszyć administrację, pomnażać produkcję pracy w przemyśle, wzbogacać społeczeństwo wynalazkami z dziedziny techniki, wspierać naukę i kulturę nowymi odkryciami, rozwiązywać zagadnienia ekonomiczne i prawno-państwowe, wychodzi ze szkoły procent minimalny. Słowem, ludzi, którzyby twórczością swoją i zdolnością do pracy stanowili materiał produkujący, a nie musieli być zawsze kierowani przez innych, szkoła obecna prawie nie wydaje. O ile zaś wbrew systemowi pojawiają się takie jednostki, to dzięki temu, że zdołały, się one oprzeć wpływowi nauczania teoretycznego. To są przeważnie owi, nie dający się ująć w rygor szkolny, łobuzi.

O obecnym systemie szkolnym tak mówi Chabot:<sup>1)</sup> „System ten poświęca jednostkę, narzucając jej mechaniczne przyzwyczajenie i przymus ze społecznego punktu widzenia. Takie wychowanie jest w gruncie rzeczy tresurą i redukuje się do nadania przyzwyczajień. Otrzymać karność odruchów, zdobyć system przyzwyczajień, funkcjonujących z celowością automatyzmu, takim jest cel. Wychowanie jest doskonałe, jeśli wytworzyło dobre maszyny; wówczas znika indywidualność, a z nią i swoboda. Jest to edukacja szkoły, która z konieczności rzeczy prowadzi do egzaminów i konkursów, i usiłuje za pomocą ciągłych repetycyj utrwalić nabyte wiadomości w umyśle jednostki. Przedłuża ona w niej przyzwyczajenia myślowe i minione

1) Cyt: Dr. Jotejko: l. c. str. 12.

przeżycia dawnej ludzkości i wyłącza wszelką nowość z życia nowoczesnego. Taka edukacja wpada rychło w dogmatyzm”.

Przy bliższym rozpatrzeniu powodów, składających się na te smutne wyniki, zdawałoby się mogło, że szkoła obecna przyczynia się raczej do zniesienia wszystkiego, co do poparcia rozwoju dziecka jest konieczne! Doskonałą charakterystykę szkoły współczesnej podaje Hipolit Taine<sup>1)</sup>.

Zamiast nauki dokonywa się tu koszlawienie ducha i ciała. Najwymowniej świadczą o tem niedomagania uczniów, choroby szkolne, dolegliwości fizycznej i duchowej natury, już w pierwszych miesiącach pobytu w szkole, potęgujące się w miarę przedłużenia tego pobytu. Stwierdzono, że przy obecnym systemie nauczania, dzieci w wieku szkolnym, a zwłaszcza w pierwszych latach nauki, popadają w tak zwane choroby szkolne. Wystarczy tu zaznaczyć, że między pierwszym a drugim rokiem szkolnym podwaja się liczba chorujących dzieci. Do chorób tych należą: nerwowość, ból głowy, blednica i t. p. (Axel Key, Schmidt-Monart). Stwierdzono, że w pierwszych miesiącach życia szkolnego zmienia się waga dziewcząt szkoły powszechnej o  $\frac{3}{4}$  kg. a u siedmioletnich dzieci, które uczęszczają do

1) Hipolit Taine: Przekład St. Brzozowskiego (Książki dla wszystkich) str. 22 — 23.

„Od trzech wieków coraz bardziej zatracamy zdolność zupełnego i bezpośredniego widzenia rzeczy, pod przymusem wychowania zamkniętego w czterech ścianach, zbyt długo trwającego i różnorodnego, poznajemy, zamiast przedmiotów samych, ich symbole; zamiast kraju, poznajemy jego mapę; zamiast żywych zwierząt walczących o życie, ich nomenklatury i klasyfikacje, a w najlepszym razie wypchane okazy w muzeach; zamiast poznawać ludzi czujących i działających, uczymy się statystyki, studjujemy kodeksy, historję, literaturę, filozofję, jednym słowem mamy tylko wyrazy drukowane, które z każdym wiekiem coraz bardziej oddalają się od doświadczenia, stają się coraz bardziej oderwaniami, coraz trudniejszymi, zwłaszcza gdy idzie o przedmioty tak złożone, jak człowiek i społeczeństwo”.

szkoły, zwiększa się waga o 1 kg. mniej, niż u innych dzieci w tym samym wieku. U 21% uczniów pod koniec roku pierwszego skonstatowano zamiast przybrania, ubytek o 3 kg. wagi, zaś u 25%—zastój w przybieraniu wagi. Ogólna ilość jękających się w niemieckich szkołach powszechnych powiększa się od pierwszego do drugiego roku nauki prawie w dwójnasób. Powodu szukać należy w nauczaniu szkolnym, zwłaszcza u dzieci nerwowych, a przez nauczycieli zapóźnanych. Dutzman stwierdził, że procent uczniów, noszących okulary, wzrósł z 0,5 na 1,5 w pierwszym roku, zaś 4—5 w czwartym roku nauki szkolnej w Hall.

Szkoła, której zadaniem jest rozwijanie zawiązków duchowych ucznia, musi zapobiegać tego rodzaju następstwom i stwarzać warunki, aby rozwój i czynności duchowe mogły się prawidłowo dokonywać. Aby jednak te warunki stwarzać i dostosowywać je do potrzeb duchowych, jak i fizycznych ucznia, potrzeba znać stan, w jakim się jego duch i ciało znajduje. Największym grzechem, jakiego się szkoła współczesna na uczniach dopuszcza, jest właśnie nieuwzględnienie tego faktu, że dla rozwoju uczącej się młodzieży należy wprowadzić system nauczania, któryby sprzyjał temu rozwojowi i wszelkie okoliczności tamujące go usuwał.

„Szkoła współczesna—powiada E. Meumann—wprowadza, zamiast dobrowolnie wybranych zajęć, przymus, zamiast ożywionego popędu ruchowego, spokojne siedzenie. Dziecko nie może robić, co chce, ale musi robić to, co mu z zewnątrz nakazano. Szkoła przepisuje odrazu dziecku pracę z podanymi wyobrażeniami i określeniem słownem. Musi ono dawać odpowiedzi na pytania, posługując się swymi niedokładnymi jeszcze wyobrażeniami. Jest to nienaturalne, zwłaszcza w początkach nauki. Należy raczej przyzwyczajać pomału umysł dziecka do reprodukcji szkolnych. Dlaczego nie wyzyskać raczej gadatliwości dziecka, aby naukę wymowy do niej nawiązać?”

## IV. Podstawy

### 1. ROZWÓJ FIZYCZNY

Współzależność życia duchowego i fizycznego oraz współodpowiedniość czynników fizjologicznych i psychologicznych wskazują, że wychowanie musi uwzględniać obydwie strony życia ludzkiego, aby osiągnąć prawidłowe funkcjonowanie całego ustroju. Wszelka jednostronność może wypaczyć cele wychowawcze, zwłaszcza kiedy istnieje w okresie rozwojowym. Wystarczy zaznaczyć, że mózg początkowo bezkształtny, dopiero w dalszym rozwoju dziecka przybiera ustalone formy i że odgraniczenia nerwowe wytwarzają się dopiero z postępowaniem rozwoju, i nabierają zdolności funkcjonowania. Fazy rozwoju mózgu, jak i poszczególnych ośrodków mózgowych, tudzież całego kompleksu nerwów, wchodzących w kontakt z odnośnymi organami, wskazują, że nie można od osobnika wymagać funkcji, przewyższających jego możliwość działania w danym stadium rozwoju. Jeżeli się to dzieje, musi nastąpić zbytni wysiłek, który powoduje szkodliwe następstwa w dalszym wykonywaniu tychże funkcji, co częstokroć może się odbić na całym życiu wychowanka. Gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że w skład tych funkcji wchodzi widzenie, słyszenie, ruchy kończyn, wymiana materji i t. p., to staje się zrozumiałem, że wychowanie musi wszelkimi środkami przyczyniać się do wzmagania się sprawności tych funkcji przez popieranie rozwoju poszczególnych organów i całego

ustroju wychowanków, uwzględniając przytem wzrost władz fizycznych, jak i duchowych.

Wobec tego otwierają się przed pedagogiem dwa zasadnicze kierunki działania, z których jeden wskazuje na konieczność popierania rozwoju cielesnego z równoczesnem uwzględnieniem rozwoju duchowego; drugi, domagając się rozwijania zawiązków duchowych młodego człowieka, wskazuje na konieczność równoczesnego uwzględnienia jego rozwoju cielesnego. Obydwa te kierunki zbiegają się zatem w jednym ognisku, z którego mają promieniować wszelkie zasady pedagogiczne.

W takim zespoleniu, pokrywając i uzupełniając się wzajemnie, dwa te kierunki pracy wychowawczej łącząc się muszą w metodzie nauczania i zabiegach dydaktycznych. Opierając się na wynikach badań fizjologii dochodzi się do wniosku, że istnieje nie tylko związek między mózgiem a działalnością duchową człowieka, ale zachodzi wszelkie prawdopodobieństwo tego, że bezpośrednią podstawę fizyczną naszego życia duchowego tworzą ośrodki kory półkul mózgowych, przynajmniej, o ile sprawa dotyczy świadomości jasnej.—„Ten fakt, że wszelka sprawa psychiczna współzależnioną jest i uwarunkowaną przez sprawę fizyczną, że nasze życie duchowe składa się z pewnej gromady procesów psychicznych, nakazuje nam ustawicznie uwzględniać warunki fizjologiczne w sprawie kierowania, kontrolowania i szafowania działań duchowych<sup>1)</sup>“.

Ta współzależność i współodpowiedniość dwóch zakresów życia ludzkiego wskazuje pedagogji na konieczność poznawania poszczególnych czynników, powodujących w swym przebiegu rozwojowym wzrost lub upadek sił, osłabienie lub wzmożenie się funkcji psychofizjologicznych.

Jako nauka o wychowaniu, musi pedagogja nie tylko czuwać nad prawidłowością tego przebiegu, ale regulować

<sup>1)</sup> I. Sully: „Umysłowość ludzka“. Warszawa 1898, T. I, str. 59 i 66.

i prostować, (o ile to wchodzi w zakres jej możliwości) zbrożenia, zachodzące w procesie rozwojowym. Ta okoliczność wywołuje znów potrzebę poznawania natury tych czynników w ich podstawowych przejawach, jako też poznawanie dokonywujących się procesów wewnętrznych, występujących nazewnątrz, jako produkty myśli, działań, postępów i t. p. Słowem, wyłania się dla pedagoga konieczność poznawania czynników i współczynników życia duchowego i fizycznego wychowanka, drogą systematycznej obserwacji.

Pod wpływem tej konieczności wstąpiła nowoczesna pedagogia na drogę dociekań naukowych, dążąc do tego, aby móc na zdobytym w ten sposób materiale opierać swe postulatory, a zarazem stwarzać środki do ich realizowania. Przyszła tu z pomocą psychologia eksperymentalna, która od kilku lat dziesiątków przybrała charakter naukowy i, zasilając pedagogję wynikami swych badań, jak też niektórymi metodycznymi wskazaniem, ułatwiła jej znacznie pracę doświadczalną, przez dostarczanie otrzymanych wyników, stanowiących często punkt oparcia dla metod wychowawczych<sup>1)</sup>. Polegając na fizjologii, uwzględniając anatomiczne i biologiczne warunki, oddziaływujące na rozwój życia dzieci w wieku szkolnym, ustala nowoczesna pedagogia swe zasady wychowawcze.

Cała doniosłość tego ruchu polega na tem, że umożliwia on pedagogowi-wychowawcy zdawanie sobie sprawy ze swoich zamierzeń jak i zabiegów wychowawczych, zarazem jasne uświadomienia sobie celów i rezultatów, jakie spodziewa się przez nie osiągnąć. Na tem też stanowisku stanęła reforma szkolna w duchu nowoczesnych prądów, w zrozumieniu, że wyniki badań naukowych, osiągnięte drogą obserwacji i eksperymentów, muszą

<sup>1)</sup> Por. Sterling „Psychologia doświadczalna”, str. 3, Warszawa 1910.

stanowić podstawę do stosowania zabiegów wychowawczych.

„Pierwszym i podstawowym polem działania pedagogii eksperymentalnej” powiada E. Meumann, — „jest zbadanie duchowego i cielesnego rozwoju młodocianego człowieka w jego okresie szkolnym. W tem to badaniu mamy szukać fundamentu całej pedagogii, wszystkich pedagogicznych zamierzeń, planów nauczania dla wszelkiego stopniowania wymogów pracy umysłowej, jak i pojętności ucznia, w miarę podnoszenia się stopni szkolnych, a to nawet w technicznych przedmiotach, jak rysunki, nauka zręczności i t. p. Żadnej pedagogicznej reguły, ani przepisu nie powinno się podejmować bez uwzględnienia umysłowego i cielesnego rozwoju dziecka. Odnosi się to także do zagadnienia podręczników szkolnych“<sup>1)</sup>

Z psychologii dziecka, jego samorzutnych objawów należy czerpać wskazania do nawiązania pierwszych zabiegów wychowawczych. Jego umiłowania, gry i zabawy mają stanowić punkt wyjścia dla pierwszego nawiązania do nich wiadomości — wchodzących w zakres programów naukowych. Między życiem dziecka a szkołą nie powinna istnieć żadna luka. Nauczanie musi przyjąć formę rozrywek, gier, zabaw, umiowań i potrzeb dziecka. Musi ono stanowić dalszy ciąg życia jego przedszkolnego, czyli inaczej: nauka dziecka w pierwszych latach szkolnych ma się dokonywać tak, aby wspierając rozwój fizyczny i duchowy osobnika, wnikała w potrzeby tego rozwoju, zasilala i wzmagała korzystne dla niego warunki. Słowem, w pierwszym i drugim roku życia szkolnego ma wszelkie nauczanie zająć stanowisko pomocniczo-rozwojowe. Materiał naukowy, jego

<sup>1)</sup> por. E. Meumann. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen” Leipzig 1916 B 1. I S. 49.

zakres, jakość i metoda nauczania muszą być dostosowane w powyższym znaczeniu do stadium rozwoju dziecka, stając zarazem środkiem do popierania go u dzieci normalnych, zaś dla nienormalnych—środką leczniczego, któryby w miarę możliwości miał wpływać na skierowanie zbroczeń ucznia na drogę właściwego rozwoju.

Zrealizowanie zaś tych zadań zależy zasadniczo od trzech warunków—względnie trzech kierunków, w jakich się praca wychowawcza dokonywać powinna.

Pierwszym i najważniejszym warunkiem jest tu, jak już wyżej wspomniano, poznanie ustroju fizycznego i duchowego dziecka w odnośnych fazach jego rozwoju. Drugim—dobór jakości i zakresu materiału, odpowiadającego pojemności i pojętności umysłowej ucznia w danym stadium jego rozwoju. Trzecim—sposób podania uczniowi wiadomości tak, aby tenże bez szkody dla swoich potrzeb rozwojowych wyrabiał w sobie nawyk do samodzielnego spstrzegania i urabiania duchowego poznanych rzeczy.

Te trzy warunki ujmują całokształt zabiegów wychowawczych, na których się oparli reformatorzy nowocześni, a które mają być podstawą dla szkoły przyszłości. Przeplatają się one wzajemnie i łączą w jednobrzmiące hasło, głoszone przez przodowników nowoczesnych dążeń, jak Rousseau'a i jego następców—hasło: „naturalnego wychowania”, które dopiero w szkole przyszłości ma znaleźć trwałe podstawy i aktualność przez oparcie się na nowoczesnych zdobyczach naukowych z dziedziny pedagogii.

Biologia, wnikając w zagadnienia pierwszych przejawów życia—śledząc je od najprostszej formy jednokomórkowych drobnoustrojów do najbardziej skomplikowanych tworów, których najdoskonalszym wyrazem jest człowiek—wskazuje na przemiany rozwojowe każdego z nich, jakie dokonywują się w oznaczonych warunkach czasu i miejsca. Od tych warunków zależy doskonały lub wadliwy rozwój



nie tylko całego organizmu, ale i poszczególnych organów żyjącej istoty. Wiadomo bowiem, że każdy z nich przechodzi drogę rozwojową w właściwych sobie okresach.

Kiedy jedne już się znajdują w końcowym okresie dojrzewania, inne są dopiero w stadium początkowym, albo też dopiero na drodze do zupełnego rozwoju. Fakt ten, zachodzący u rozwijającego się człowieka, ma wielce doniosłe znaczenie dla pedagogji. Każde bowiem takie stadium dokonywa się wśród mniej lub więcej intensywnych zmian, zachodzących w stanach fizycznych, jak i duchowych osobnika — i wymaga specjalnego stosowania do niego zabiegów wychowawczych. — W konsekwencji tego musi się z temi stanami przedewszystkiem zaznajomić wykonawca tych zabiegów, — kierujący wychowaniem — nauczyciel. Nie należy przez to rozumieć jakoby, każdy nauczyciel miał sam badania takie przeprowadzać, t. j. eksperymentować. Nie należy to do zakresu jego pracy zawodowej. Niezbędne jest jednak dla niego zapoznanie się z wynikami, do jakich powołani do tego badacze doszli. Chodzi o to, aby rozumiał objawy występujące w pewnych okresach życia dziecka, liczył się z nimi w swem postępowaniu, a zarazem umiał drogą obserwacji tych objawów stwierdzać, zaprzeczać, lub podawać w wątpliwość fakty, osiągnięte drogą badania naukowego. Słowem, aby umiał obserwować i wiedział, co ma obserwować, aby mógł odróżnić objawy normalne od anormalnych, wykrywać w czasie współżycia i współdziałania z uczniem utajone w nim siły i skłonności, które wykraczają poza normę lub nie osiągają normy, właściwej jego wiekowi; aby obserwując, pomagał rozwojowi ucznia; gromadził dane statystyczne do uzupełnienia i pomnożenia wiadomości, w tej dziedzinie; aby rozpoznawał tym sposobem uzdolnienia i skłonności ogólnoludzkie, rasowe, rodowe, familijne oraz indywidualne. Ten ostatni wzgląd ma niezawodnie dla pedagoga najdonioślejsze zna-

czenie, o ile rozwijanie zawiązków duchowych ma spełniać zarazem zadanie wychowawcze, o ile jego praca ma na celu nawiązanie do tych skłonności dziecka wszelkie nauczanie, a o to chodzi w nowoczesnej pedagogji. „Wszelkie wychowanie” powiada Meumann, „musi być pojęte w znaczeniu planowego czuwania nad rozwojem naturalnym i kierowania nim w myśl ustalonych ideałów wychowawczych. 1)“

Lecz jakie są objawy poszczególnych stadiów tego rozwoju, na co ma baczyć wychowawca i w jakim znaczeniu ma owo czuwanie i pielęgnowanie stosować, oto pytania, które się nasuwają każdemu wychowawcy. Nie wchodzi w zakres tej książki podawanie bliższych szczegółów, dotyczących wyników badań nad anatomiczno-biologicznymi i psychologicznymi objawami, zachodzącymi w życiu rozwojowym młodego człowieka. Literatura w tym względzie jest bardzo obszerna i osiągnięte drogą eksperymentów i badań rezultaty wnikają głęboko w zagadnienia pedagogiczne, dostarczając materiału poddostatkim.

Dla ogólnej orientacji zaznaczyć tu należy, że eksperymentatorzy-badacze, opierając się na okresach czasowych w rozwoju istoty ludzkiej, w których to okresach zachodzą znaczne zmiany w ustroju duchowym i fizycznym, zdołali ustalić przez masowe badania, normy tych zmian, śledząc, o ile dany osobnik od norm tych odbiega, lub im odpowiada. Osiągnąwszy dane szybszego lub powolniejszego tempa przebiegu tych zmian, zdołano już w pewnej mierze ustalić i ująć objawy te w prawa.

Ścisłe jednak określenie wieku, w którym przejawiają się te wahania jest, nader utrudnione przez liczne wpływy, które oddziałują na kształtowanie się życia ludzkiego. Wchodzą tu bowiem w grę wpływy rasowe, narodowe, rodowe i familijne, ponadto wpływ otoczenia, warunki klimatyczne a przedewszystkiem warunki ekono-

1) Por. E. Meumann l. c. T. II. str. 64.

miczne, stanowe i zawodowe rodziców, wśród których najważniejszą rolę odgrywa odżywianie. Z tego konglomeratu wpływów wyłania się jeszcze kwestja cech indywidualnych osobnika. Bez względu jednak na wszystkie te okoliczności i różnice w czasowych okresach rozwojowych, posuwa się badanie psychofizjologiczne w trzech głównych kierunkach.

Do pierwszego należy poznanie okresów życiowych, w których istota ludzka przechodzi z jednego stanu w drugi, czyli inaczej, ustalenie podziału życia ludzkiego od pierwszych do końcowych dni jego rozwoju, ewentualnie i później. Odróżniamy więc tutaj w najogólniejszym ujęciu wiek dziecięcy, dojrzewania i młodzieńczy.

Najważniejszy dla nas wiek dziecięcy dzieli Vierordt na okres niemowlęstwa do 9 miesięcy, (wyróżnić tu należy najwcześniejszy czas życia noworodka—pierwsze tygodnie), potem wczesny wiek dziecięcy, do 8-go roku (lepiej może do 9-go), wreszcie — późniejszy wiek dziecięcy do 14 roku włącznie<sup>1)</sup>).

Według Meumanna dzieli się życie rozwojowe człowieka na: 1) właściwy wiek dziecięcy od urodzenia do okresu dojrzewania ok. lat 14; 2) wiek chłopięcy (dziewczęcy) od lat 14—18; 3) wiek młodzieńczy, w którym dopatrujemy się zakończenia rozwoju, jakkolwiek przemiany życia dokonywują się jeszcze dalej.

Podział taki ma dla pedagoga znaczenie drabinki, której szczeble stanowią owe okresy. Mając szczerą zamiar czuwania nad prawidłowym rozwojem wychowanka, będzie się starał wychowawca poznawać objawy psychofizjologiczne, które towarzyszą danemu okresowi życia.

I tu wkraczamy już w drugi kierunek badań: zdążających do poznania objawów duchowych, towarzyszących zmianom fizycznym w odnośnym okresie, a stanowiących

---

<sup>1)</sup> Por. Karl Vierordt „Psychologie des Kindesalters“ Str. 209. Tübingen, 1881. Cyt. E. Meumann l. c. T. I. str. 65.

o rozwoju duchowym. Materiał do poznania rozwoju dziecka można (pomijając narazie badania specjalne psychofizjologii eksperymentalnej) osiągnąć przez porównanie go z dorosłym. Różnice, zachodzące w poszczególnych okresach osobnika młodocianego a dorosłego, stanowią też o zmianach, jakie po sobie następują w miarę dojrzewania.

„Aby zrozumieć w ogólności rozwój młodocianego organizmu, należy przede wszystkim zerwać z poglądem, jakoby rozwój ten polegał na jakościowym uzupełnianiu się i ilościowym przybieraniu ciała i ducha. Młodociany organizm bowiem nie jest zmniejszonym organizmem dorosłego człowieka, i życie duchowe nie objawia się przez mniejszą wydajność. Natomiast okazuje młodociane ciało pod względem anatomicznym jak i fizjologicznym wielkie różnice, zachodzące między nim a dorosłym człowiekiem. Rozwój cielesny dziecka jest anatomiczny i fizjologiczny, t. zn. że rozwijają się organy i ich funkcje“<sup>1)</sup>.

Z wstąpieniem dziecka do szkoły są już jego organy rozwinięte o tyle, że w dalszym ciągu dokonywa się tylko ich wzrost, powiększanie się ich objętości i zmiany w ich zdolności działania. Wyjątek stanowi rozwój mózgu, który jeszcze w okresie dojrzewania przechodzi wielkie zmiany. Typowe objawy procesów fizjologicznych młodocianego organizmu w odróżnieniu od dorosłego redukuje Baur do następujących: zmiany w wytwarzaniu się i obiegu krwi, w oddychaniu, zmiany w głosie i mowie, w czynnościach skóry, trawieniu i resorpcji, zmiany w funkcjach kostnych i w mięśniach, w budowie i trzymaniu się ciała.

Szkielet dziecka okazuje typowe różnice w porównaniu ze szkieletem dorosłego człowieka. Między poszczególnymi stawami znajduje się jeszcze chrząstka, która przetwarza

---

<sup>1)</sup> Por. E. Meumann, l. c. str. 67. T. I.

się później w masę kostną. Tem tłumaczy się gętkość i elastyczność ciała u dziecka.

Stratz<sup>1)</sup> podaje zmiany zachodzące w ustosunkowaniu się czaszki do twarzy w następujących proporcjach:

noworodek . . . . .	18	: 1
dziecko pięcioletnie . . . .	15	: 1
dziecko dziesięcioletnie . .	13	: 1
człowiek dorosły . . . . .	2 $\frac{1}{2}$	: 1

Widać z tego, że między pierwszym a ósmym rokiem pozostaje w czaszce znaczna przestrzeń przeznaczona na pomieszczenie mózgu, i że w tym czasie wzrost mózgu musi się zatem intensywnie dokonywać (Baur). Wiadomo, że kości czaszkowe, zwłaszcza ciemieniowe, są początkowo połączone za pomocą błon, że dopiero w dalszym rozwoju powstają kostne szwy czaszkowe. Ważny jest dla pedagogji fakt, że o ile się kostnienie szwów zbyt wczesnie dokonywa, tamuje to rozwój mózgu. Wszelkie zaś tamowanie rozwoju mózgu tamuje również rozwój duchowy dziecka.<sup>2)</sup>

Pod względem fizjologicznym zachodzą również wybitne różnice między dzieckiem a człowiekiem dorosłym.

Praca serca u dziecka jest większa, natomiast ciśnienie krwi mniejsze, niż u dorosłego, (Baur tłumaczy więk-

<sup>1)</sup> Por. C. H. Stratz: „Der Körper des Kindes und seine Pflege”. 3. Aufl. Stuttgart 1909.

<sup>2)</sup> Meumann l. c. T.I str. 69 podaje na ten temat następującą lekturę. Dobry pogląd na zmiany proporcji ludzkiego ciała występujące z wiekiem, można znaleźć w niektórych podręcznikach anatomji dla artystów, i w sławnym dziele Schadowa: „Poliklet Von den Massen des Menschen” Berlin 1822. Por. Froriep u. Hehnert: „Anatomie für Künstler”. Leipzig 1899. 3 Aufl. — Niektóre ważne wskazówki u Richtera: „Canon du corps humain”. Paris 1893. — Fritsch Harless: „Die Gestalt des Menschen” 1900 i dzieło Stratza: l. c.

szą pobudliwość serca u dzieci zwiększoną pobudliwością ich systemu nerwowego<sup>1)</sup>. Podobnie zachodzą wybitne różnice w pracy płuc, wykazane za pomocą spirometru w rozmaitych okresach życia. Również oddychanie zmienia się w różnych okresach.

Wobec tych objawów zmienności i mniejszej wytrwałości funkcji fizjologicznych, łatwiejszego osłabienia mięśni dziecięcych, mniejszej odporności jego systemu nerwowego, objawiać się też musi rychlej znużenie u dziecka, niż u dorosłego. Natomiast dziecku potrzeba znacznie mniej wypoczynku, aby powróciło do stanu normalnego<sup>2)</sup>.

Stwierdzono też, że wrażliwość skóry jest subtelniejsza u młodych, niż u dorosłych. Zmysł zaś smaku i węchu jest słabszy, niż u dorosłych. Natomiast bystrość wzroku dziecka przewyższa czasem trzykrotnie bystrość wzrokową u dorosłego, a i łatwość akomodacji jest większa. Okazało się dalej, że chód dziecka jest szybszy i mniej regularny niż u dorosłego (Vierrodt i Meumann). To samo dotyczy i ruchów ramion.

Bardziej złożone i trudniejsze jest określenie czasu i zmian dotyczących rośnięcia.

Ważnym dla wychowania jest fakt stwierdzony przez Paglianiego w Turynie w r. 1879, że dzieci niezamożnych rodziców wolniej rosną, niż zamożnych i że zachodzące tu różnice są bardzo znaczne.

Różnice te występują wybitnie u dziewcząt. W 15-tym roku życia są dziewczęta zamożnych rodziców o 6—7 cm. wyższe od dziewcząt ubogich rodziców w tym samym wieku. Jaki wpływ mają na rośnięcie warunki życiowe, wykazały badania Erismana w r. 1888, dokonane wspólnie z dwoma lekarzami na 100,000 robotników fabrycz-

<sup>1)</sup> Por. Lucy Hoesch-Ernst. „Das Schulkind in seiner Körperlichen und geistigen Entwicklung”. Kap. IV. Leipzig 1906.

<sup>2)</sup> Adolfiną Gorzycka-Wieleżyńska: „Wyniki badań znużenia umysłowego w szkole powszechnej”. Berlin 1921 r, str. 23.

nych w Rosji, między którymi znajdowali się liczni młodociani robotnicy (już od dziewiątego roku życia). Z wyników tych badań okazało się, że u pracowników fabrycznych rośnięcie jest opóźnione i osiąga dopiero w 16 r. życia największe napięcie. Natomiast przypada najmniejszy przyrost w 9 roku życia u chłopców, a w 11 r. u dziewcząt, które od 10 do 16 roku prześcigają znów chłopców, aby później być wyprzedzonymi przez nich.

Na podstawie powyższych wywodów, wyłaniają się następujące punkty: <sup>1)</sup>

1) Rośnięcie dziecka kroczy w perjodycznych zmianach prędszego i powolniejszego przyrostu. Na podstawie osiągniętych wyników badań wzrostu człowieka od 1 do 21 roku życia, stwierdzono zastój w rośnięciu dzieci w siódmym roku życia, który dopiero, między 8 a 9 rokiem znów ustępuje dalszemu rośnięciu, co się z pewną intensywnością dokonywa.

2) Krótko przed okresem dojrzewania (od 9 do 10 r. życia) przejawia się opóźnienie wzrostu, który natomiast podczas okresu dojrzewania około lat 11 — 16 osiąga najwyższe napięcie. Można zatem rozróżnić dwa okresy rośnięcia a—intensywnego rośnięcia, a to: od 5—7 i od 11—16 roku;

3) również i inne pomiary ciała wykazują podobne wyniki, tak, że okresy rośnięcia wskazują na ogólne wahania w cielesnym rozwoju dziecka;

4) okazuje się, że rasa (narodowość) i warunki życia są najważniejszymi czynnikami rozwoju cielesnego;

5) ponadto okazuje się, że doniosły wpływ na rozwój dziecka wywiera stanowisko społeczne jego rodziców, możność dobrego utrzymania i odpowiedniego pielęgnowania. Ostatni ten wzgląd jest według dr. Hoesch-Ernst donioślejszy, niż wpływy narodowościowe. „Im lepsze jest

<sup>1)</sup> Por. Meumann l. c. T. I. str. 89.

stanowisko rodziców, tem lepszy jest rozwój cielesny dzieci, o ile nie zachodzą inne szkodliwe czynniki“.

A zatem złe odżywianie organizmu dziecka tamuje jego rozwój fizyczny, tamując równocześnie i rozwój duchowy, jak się okazuje z wyników badań. Ten fakt oddziaływania stosunków społecznych na rozwój młodych istot ludzkich domaga się od szkoły, aby stworzyła takie warunki dla uczącego się dziecka, któreby dawały mu pewną rekompensatę za warunki domowe, ułatwiały i popierały jego rozwój fizyczny i cielesny.

## 2. ROZWOJ DUCHOWY

Psychologia stwierdza zupełną równoległość życia duchowego, z małemi tylko odchyleniami, w stosunku do rozwoju cielesnego wogóle, a w szczególności do rozwoju mózgu; rozwój duchowy jest bezpośrednio związany z rozwojem mózgu. Gdzie zaś pojawiają się wyjątki i nierównoległości w rozwoju fizycznym i duchowym, tam rozwój mózgu nie dokonywa się równolegle z rozwojem całego ciała.

Ogólnie jednak można postawić zasadę, że duchowo normalnie rozwinięte dziecko jest też cielesnie normalne, zaś duchowo zacofane, jak i duchowo nazbyt rozwinięte, jest też pod względem cielesnym w rozwoju zacofane, względnie nazbyt rozwinięte. Pozorne wyjątki mogą tu zachodzić w trzech wypadkach:

1) kiedy organizm silnie rozwinięty wykazuje słaby rozwój duchowy;

2) kiedy organizm wycieńczony wykazuje nadto pounięty rozwój duchowy;

3) wreszcie (wypadek najrzadszy), kiedy dziecko, normalnie rozwinięte pod względem cielesnym, wykazuje rozwój duchowy poniżej lub powyżej normy. We wszyst-



kich tych wypadkach zachodzi ta okoliczność, że rozwój mózgu nie odpowiada rozwojowi ciała.

Meumann ostrzega, aby pamiętać o tem, że dzieci, wyprzedzające normę swego rozwoju, a okazujące osłabienie cielesne, należy oszczędzać i czuwać nad nimi, jednakże nie hamować ich w rozwoju duchowym, ponieważ może to wyrzucić złe skutki tak na organizm, jak i życie moralne jednostki. Okazuje się też tu konieczność segregowania dzieci wedle ich uzdolnienia, aby te, które są powstrzymane w rozwoju, nie zatrzymały bardziej rozwiniętych<sup>1)</sup>.

Ważną rolę odgrywają w życiu rozwojowym dzieci dwie okoliczności, które mogą popierać, lub tamować ten rozwój. Są to:

- 1) Wstąpienie dziecka do szkoły.
- 2) Nadejście okresu dojrzałości.

W jednym i drugim wypadku dziecko znajduje się w niebywałem dotąd położeniu, któremu towarzyszy niezwykle napięcie umysłowe, nadzwyczajne pobudzenie wrażliwości, a równocześnie zmiana życia dotychczasowego. O stanach tych powiada Meumann, że w życiu umysłowym dziecka, wstępującego do szkoły, przejawia się napięcie i przypływ natężenia tak, iż przypuszczać należy powstanie silnej podniety dla rozwoju mózgowego.

Z bezplanowego patrzenia przechodzi dziecko do planowego spostrzegania i poglądu. Jego pamięć i uwaga zaczynają teraz intensywnie pracować. Dziecko zaczyna uczyć się i odpowiadać na pytania nauczyciela. Przejawiają się tu pierwsze początki porządkowego myślenia. Dotychczasowe czynności, dokonywane na tle własnego zainteresowania się dziecka, przechodzą w pracę obowiązkową. Powstaje tu też wspólna praca i wzajemna ocena tejże. Wszystko to stanowi silne pobudki dla życia umysłowego dziecka. Po raz pierwszy występuje tu fakt, że dokonywa

---

<sup>1)</sup> Meumann l. c. t. I, str. 101.

się rozwój mózgowy na ogólną niekorzyść ciała, co znowu powoduje chorobliwe objawy, jak bóle głowy i t. p. Są to jednak stany przejściowe, wywołane potrzebą dostosowania się ucznia do nowej sytuacji.

Wielką zasługą nowej metody nauczania jest, że stara się ona dziecku dać takie zajęcie, aby tego przejścia nie odczuwało. Szkoła dzisiejsza nie liczy się z tem wszystkim. Chodzi o to, że rodzaj pracy na stopniu elementarnym, jak nauka czytania, pisania, nie odpowiada życiu umysłowemu dziecka.

Drugim z najważniejszych czynników, wpływających na wahania w rozwoju dziecka, jest wejście jego w okres dojrzałości.

Rozwojowi mózgowemu towarzyszy w tym czasie przejście młodocianego umysłu do skomplikowanych czynności i samodzielnego przetwarzania materiału doświadczeniowego. Ponieważ w tym czasie odbywa się przyspieszony proces rośnięcia, odżywianie się zaś ciała i waga tegoż nie dotrzymuje mu kroku, a równocześnie drażliwość systemu nerwowego i praca mózgu znacznie się powiększają, to też wytwarzają się z szczególną łatwością czynniki szkodliwe dla cielesnego i duchowego życia osobnika. Blednica u dziewcząt, nerwowość u obojga płci, częste znużenie jest na porządku dziennym. Wyłaniają się też wtedy liczne skłonności do nienormalności fizycznych i duchowych, jak obłęd młodocianego (*Dementia praecox*), do hysterji i degeneracji (np. jak podaje R. Schneider, upośledzenie zmysłu wzroku: niedomagania oczne się wzmagają — krótkowidztwo się powiększa). Poczucie własnej godności staje się bardzo silne, roztargnienie wzrasta. Popędy seksualne przejawiają się początkowo w nieokreślonej formie, silnie zaznacza się dążność do powiększenia wiadomości, dotyczących zagadnień płciowych, które zyskują na znaczeniu.

W tym to okresie znajduje się osobnik w stanie mało odpornym. Cechy jego charakteru mogą być przez kierownika duchowego już to ustalane, już też osłabiane, względnie usuwane. Jest to zarazem czas, który wymaga jak najtroskliwszego czuwania nad uczniem i pilnowania go, aby się nie spaczył i bezpowrotnie nie uległ szkodliwym wpływom, oddziaływującym ujemnie na cały kierunek jego życia.

Pedagogja naukowa nakazuje oględne postępowanie w tych okresach przejściowych, w których uczeń staje przed alternatywą prawidłowego rozwinięcia swych sił fizycznych, pobudzenia i ustalenia dodatnich skłonności i rozwoju swoich władz duchowych, albo też spaczenia się na całe życie.

W rozwoju życia duchowego dziecka daje się też skonstatować fakt, że wszelkie wewnętrzne urabianie doświadczeń zewnętrznych przebiega trzy stopnie.

Pierwszy—to syntetyczne pojmowanie przedmiotów, z których każdy stanowi całość, przyczem wszelkie analizowanie rzeczy odpada. Drugi stopień to analiza. Trzeci jest okresem ponownej syntezy utworzonej już na logicznem zestawieniu przedmiotów i ich części. W okresie pierwszej syntezy żyje dziecko jakby w świecie bajek i fantazji. Okres ten nazywają też okresem fantastycznej syntezy. W drugim okresie rozpatruje już dziecko dane przedmioty, obserwując je i stwierdzając świadomie ich cechy. W trzecim występuje już logiczne łączenie części i całości, świadome grupowanie rzeczy ze zrozumieniem i dokładnością. Panuje tu już, w odróżnieniu od pierwszego stopnia, zmysł normalnej rzeczywistości.

Ponadto przejawia się u dziecka ogólna tendencja do zdobywania wszystkiego, co dla ekonomji życia staje się koniecznem, co ułatwia walkę o byt. Występują tu potrzeby dziecka, dyktowane mu popędem samozachowawczym. Stąd też orientuje się ono pierwaj w przestrzeni, niż

w czasie, pręcej też występuje poznanie kształtów rzeczy, potrzebnych, niż ich barwy, jako cechy dodatkowej i t. d.

Porównywując umysłowość dziecka w wieku szkolnym z umysłowością dorosłych, można stwierdzić, że uczeń w 7 roku życia okazuje wszystkie te same zdolności, co i dorosły, jakkolwiek niektóre z nich o wiele słabiej i mniej dokładnie się ujawniają. Najwybitniej występują różnice między zdolnością spostrzegania u dzieci i u starszych. U dzieci do 12 roku życia okazuje się brak zdolności tworzenia syntezy na podstawie poznawanych rzeczy. Dziecko bowiem przytwierdza swoje spostrzeganie do szczegółów, tam zaś, gdzie synteza powstaje, jest ona dowolnie przez dziecko tworzona, nie mając często z danym przedmiotem nic wspólnego. Tak np. przy oglądaniu obrazów, nie ujmuje sześciolatek całej sytuacji, ale poszczególne jej elementy. Nazywa ono i opisuje tylko niezależne od innych, odosobnione szczegóły. Tę właściwość dziecka potwierdziły liczne doświadczenia. Najwyraźniej występuje ona w rysunkach dowolnych, gdzie dziecko na drobny jakiś szczegół kładzie nacisk, kreśląc pobieżnie główną akcję. Na tej podstawie oparł Wł. Dawid swoją metodę badania inteligencji — „metodę przyczyn i skutków.“

Przytoczyliśmy tu w najogólniejszych zarysach cały przebieg rozwoju dojrzewającego organizmu człowieka, podkreślając z naciskiem główne okresy, na które nauczyciel musi skierować całą swą czujność.

### 3. INDYWIDUALNOŚĆ DZIECKA A METODA NAUCZANIA

Wiadomo, że każde dziecko poza cechami ogólnoludzkimi posiada jeszcze cechy sobie właściwe, indywidualne, odmienne od innych. Są one własnością dziecka,

niewspółmierną ani też podzielną z innymi. Mają one dla wychowawcy znaczenie zasadnicze.

Praca pedagoga dokonywać się tu musi w dwóch kierunkach: poznawania cech indywidualnych i stworzenia takich warunków, a by cechy te nawet w nauczaniu z biorowem stały się dla nauczyciela dostrzegalnymi.

W pierwszym wypadku przychodzi z pomocą lista indywidualna, obejmująca pytania i odpowiedzi, informujące o całokształcie życia dziecka od urodzenia, o obciążeniach dziedzicznych, odżywianiu, o stanach psychofizjologicznych i o skłonnościach wrodzonych, które zostały zaobserwowane przez jego opiekunów, a specjalnie przez matkę. Słowem, z otrzymanych odpowiedzi ma się tu uwydatnić tło, na którym się te cechy wyłoniły, względnie źródła, z których one pochodzą. Lista indywidualna musi zatem obejmować trzy działy pytań, na które odpowiadają 1) rodzice (opiekuni), 2) dany osobnik, 3) nauczyciel. W ten sposób powstaje obraz przeszłego i współczesnego życia ucznia; obraz ten jest dla nauczyciela źródłem wskazań, w jakim kierunku ma się dokonywać jego praca.

W drugim wypadku pomocni są nauczycielowi sami uczniowie, którzy, niekrępowani wzorem lub rozkazami w pracach własnych i sposobach ich wykonania, stopniem napięcia uwagi i zainteresowania, ostatecznie produktem tej pracy, wskazują nauczycielowi na uzdolnienie, kierunek myślowy, na swe pojęcia i poczucia estetyczne, etyczne i t. p. Otrzymane w ten sposób wyniki, notowane przez nauczyciela w liście indywidualnej, stanowią cenny materiał, wskazując zarazem drogi do dalszych badań i poznawania cech indywidualnych uczniów, wskazując w dalszym ciągu na dobór materiału naukowego, zakres i jakość tegoż. Łączy się z tem jedno z najważniejszych zadań wychowawczych: mianowicie, w jaki sposób należy ten materiał podawać, aby jednostka, zwłaszcza w zbiorowym nauczaniu, nie spacyła się, aby owe cechy indywidualne się nie zatarły, ażeby ujemne zanikały, względnie łagodniały i zostały zwrócone

na drogę możliwie nieszkodliwego, nawet użytecznego działania. Chodzi więc tutaj o metodę wychowawczo-naukową. Zadaniem metody tej jest przeprowadzenie nauczania tak, aby dobrany materiał naukowy przyczyniał się do równoczesnego popierania ogólnego rozwoju dziecka, a zarazem ułatwienia ekonomji i higieny nauczania, czyli chodzi o to, aby stosowana metoda nauczania nie przysparzała dziecku wiadomości, kosztem jego zdrowia fizycznego i duchowego. Higiena ciała ma tu równocześnie kroczyć z higieną ducha, a wszelkie wiadomości mają się wyłączać z przyrodzonych potrzeb dziecka, odpowiadać jego interesowi i wnikać w jego horyzonty myślowe, ten samtem stać się organiczną własnością jego umysłu.

Lecz jakąż ma być metoda, któraby miała zbliżyć wychowanie do tego ideału? Jakiemi środkami się posługiwać i jak je stosować, aby wyniki pracy wychowawczo-naukowej wykazać mogły zrealizowanie postulatu: „Wydobycia człowieka z człowieka“, bez uszczerbku jego osobowości, bez łamania jego natury i bez naginania jego ducha pod jarzmo przymusowego posłuszeństwa. Jak rozwijać jego umysłowość bez szkody dla ciała, jak rozwijać ciało, nie tamując przytem rozwoju jego zawiązków duchowych, krótko mówiąc, jakie wytyczne ma sobie zakreślić szkoła, ażeby wychować osobnika o zdrowej duszy, zdrowem ciele, o silnym dodatnim charakterze i uzdolnionego do samodzielnej pracy, produkcyjnej i twórczej, tak fizycznej jak i duchowej. Zagadnienia te starają się rozwiązać pedagodzy nowocześni zapomocą nauczania przez pracę samorozwojową, a właściwie przez działanie ucznia.

Pozwólcie uczniowi własną pracą zdobywać potrzebne mu wiadomości. Niech samodzielnie doświadcza, docieka, poznaje i reprodukuje to, co poznał. Nie podawajcie mu gotowych wiadomości, ale stwarzajcie warunki, aby je sobie samoczynnie przyswajał na podstawie obudzo-

nego zainteresowania, aby nie szczędził trudu w zdobywaniu wiadomości. Rozbudźcie drzemiące w nim popędy do wiedzy i wykorzystajcie je. Wyróbcie w nim nawyk, aby zmysłami postrzegał i aby uświadamiał sobie, to, co spostrzega. Niech się rozwija jego poczucie własnej osobowości, przez uświadamianie sobie swej jaźni, przez zdawanie sobie sprawy z otoczenia, ze swego doń stosunku i z tego, jaką jest jego rola jako jednostki w grupie, do której należy, i jakie są jego obowiązki w poczuciu tej przynależności. Przyzwyczajajcie go do współdziałania z innymi. Niech w sobie wyrobi pojęcie współzależności jednostki od grupy i grupy od jednostki, a co za tem idzie, zrozumienia obowiązków obywatelskich, odpowiedzialności za swe czyny i postęпки. Nauczcie go szukać zadowolenia w czynach, które jemu i drugim nie przynoszą ujmy. Ale to wszystko nie przez słowa, lecz przez czyny. Niechaj nauczanie słowne ustąpi miejsca współdziałaniu ucznia z nauczycielem. Niechaj do rozwoju duchowego i cielesnego ucznia prowadzi go praca, która będzie odpowiadała jego skłonnościom indywidualnym i stanie się dźwignią do wzmożenia się jego władz fizycznych i duchowych.

Tak tedy w imię hasła: do rozwoju umysłowego przez pracę, — kroczy nowoczesna pedagogia do ustalenia fundamentów pod budowę nowej szkoły — „Szkoły pracy samorozwojowej”.

Jeśli nauczanie ma się dokonywać drogą działania, względnie pracy fizycznej ucznia, należy podnieść sprawę czynności psychicznych w stosunku do pracy fizycznej, celem wykazania a) czy i o ile te dwie kategorie pracy, dadzą się równolegle i zgodnie dokonywać i b) jak reaguje na nie organizm ludzki, względnie, która z nich jest więcej męczącą. Psychologia stwierdziła, że niema prawie pracy fizycznej, którejby nie towarzyszyła praca psychiczna i że

nie można tych dwóch kategorii pracy od siebie oddzielić. Tak np. „wykonywanie ćwiczeń gimnastycznych, zwłaszcza zbiorowo na komendę, jak również wiele innych czynności fizycznych wymaga spostrzegania, rozpoznawania, wysiłku na otamowywanie ruchów zbyt licznych, wydawania impulsów woli dla ruchów wcale niewyćwiczonych“<sup>1)</sup>. Równoległość zatem tych dwóch kategorii pracy jest stwierdzona. Wiadomo ponadto, że trudno jest określić, która jest bardziej męcząca. Natomiast stwierdza psychologia fakt ważny dla pedagogii, że „praca fizyczna niezależnie od stopnia zmęczenia powoduje ruchowe pobudzenie, (np. krótszy czas reakcji przy większej jednocześnie liczbie reakcyj błędnych) praca psychiczna — pewien stan ruchowego obezwładnienia“<sup>2)</sup>.

Praca fizyczna mięśniowa pobudza serce, zwiększa ciśnienie krwi, oddychanie czyni szybszem i głębszem w stopniu znacznie większym, aniżeli praca umysłowa. Natomiast praca umysłowa dłużej trwająca osłabia obwodowy obieg krwi i obniża temperaturę<sup>3)</sup>. Praca mięśniowa, sporty, zajęcia fizyczne korzystnie działają na odżywianie, pobudzają apetyt, wzmagają ilość przyjmowanego pokarmu; praca umysłowa, przeciwnie, upośledza oddychanie, obniża przyjmowanie pokarmów, wywołuje różne formy dyspepsji, w rezultacie zmniejsza wagę ciała, jak również odporność na choroby u dzieci i powoduje wzrost normalny. Zależnie od tych ubocznych skutków zmęczenie, wywołane przez daną czynność fizyczną lub umysłową, mieć musi niejednakowe znaczenie<sup>4)</sup>,

Widzimy tedy, że psychologia rozróżnia dwie prawie nierozłączne kategorie pracy, fizyczną i umysłową. Każda

1) Wł. Dawid. l. c. str. 432.

2) Bettman: „Über die Beeinflussung psychologischer Vorgänge“. Psych. Arb. I (1895) s. 208. cyt. Wł. Dawid l. c. 433.

3) Por. A. Binet et Courtier. „Les effets du travail musculaire“. An. psych. III (1897) s. 62, 182: La consommation du pain, An. Ps. VI s. 61. La fat. intellect. s. 224. Cyt. Wł. Dawid l. c. str. 434

4) Por. Wł. Dawid l. c. str. 433 i 434.



z nich oddziaływa na organizm w rozmaity i sobie właściwy sposób. Mimo to skutki pracy umysłowej jak i fizycznej objawiają się w zmęczeniu. „Gdzie się bowiem odbywa praca, tam występuje zmęczenie“ (Dawid). Skutek zatem tych dwóch kategorii prac jest zawsze ten sam (zmęczenie). Jednakże reagowanie na nie organizmu, jak się okazuje, jest każdorazowo inne, czasem wprost odmienne. Wniosek dla metody nauczania „pracą samorozwojową” jest oczywisty: obydwie kategorie pracy powinny się uzupełniać, tak aby, dokonywając się jednocześnie, nie odbiegały od siebie, aby skutki występujące w zmęczeniu wzajemnie się osłabiały i aby żaden z tych skutków nie górował nad innym, czyli inaczej: praca powinna się dokonywać w granicach możliwości osobnika, tak, aby się zmęczenie nie przejawiało w formie pobudliwego osłabienia, ani też w obездwładnieniu jego.

Wiadomo, że zmęczenie poza objawami bezwładu lub zbytnej pobudliwości, przejawia się jeszcze w innych formach, którym towarzyszy subiektywne uczucie niemocy lub podrażnienia. Ponadto występuje ono też w czysto subiektywnem uczuciu znużenia, jakkolwiek pracą wcale się nie dokonywała. Stan taki znany jest pod nazwą nud y, znużenia. I temu musi zapobiegać pedagogja, a właściwie metoda nauczania. Badania psychometryczne nad znużeniem dzieci<sup>1)</sup>, które w pedagogji eksperymentalnej przewyższyły mozę swoją liczebnością wszelkie inne i wydały już dotąd nader obfite wyniki, nie zdołały jednak ustalić granic czasu dla pracy umysłowej, tak aby je można było stosować do każdego dziecka w pewnym wieku, bez względu na jego indywidualność. Przeszkadzają tu właśnie owe uczucia subiektywne, a poza tem

<sup>1)</sup> Adolfiną Gorzycka-Wieleżyńska: l. c. passim Berlin 1921.

inne różnice osobnicze, które przejawiają się nie tylko w ilości pracy, ale też w jej jakości i wydajności. Wystarczy tu wspomnieć o różnicach jakościowych w pracy ręcznej u dzieci specjalnie uzdolnionych, względnie mniej albo wcale nieuzdolnionych, a zachodzących między nimi różnicach pod względem stopnia inteligencji, uzdolnienia, zamiłowania i t. p. do danego rodzaju pracy, aby zrozumieć, że przez wyniki badań nad znużeniem, osiągnięte drogą doświadczeń psychometrycznych, można dojść do pewnych przeciętnych danych, które ostatecznie wskazują w ogólnych zarysach na granice normalnej pracy dzieci w danym wieku. Niepodobna jednak granic tych określić dla każdej jednostki z osobna, a wiadomo, że każda reaguje, zależnie od rodzaju pracy w danym czasie i miejscu. Są to objawy czysto indywidualne, które się mogą okazać tylko w swobodnym działaniu każdego osobnika. Niech uczeń ma tylko możliwość obierania sobie terenu i rodzaju pracy. Niech wolno będzie robić, co chce i to, co mu odpowiada, a rezultaty tej pracy wykażą przedewszystkiem jego upodobania, wytrzymałość i wytrwałość woli; napięcie uwagi i zdolność wykonywania, a zarazem granice czasu, w jakich pracować potrafi. Będą to jemu właściwe granice, wskazujące zarazem na podniety, które go do tejże pracy pobudzają, na potrzeby, które się w tych podniętach ukrywają, a które na mocy zainteresowania się, nakłaniają osobnika do danego kierunku działania. Tu obiektywne uczucie zmęczenia nie może mieć miejsca. Praca umysłowa wysila się do samodzielnego stawiania sobie celów, dobierania środków dla osiągnięcia ich, a wola wysila się do wykonania obmyślanych postanowień i zamiarów. I tu pojawia się zmęczenie, łagodzi je jednak zainteresowanie—uprzyjemnia pracę samo dążenie do celu—ułatwia dowolne obranie kierunku pracy, i samorzutne napięcie woli, które pod formą samoprzymusu nakłania osobnika do wytrwania w niej.

Subiektywne uczucie zmęczenia — owa nuda, która jest zabójczą dla ducha młodych istot — niema tu przystępu. Uczeń pracuje w granicach możliwości, które sam sobie zakreśla i na ile mu jego siły wystarczają, a pracując uczy się, nie czując narzuconego sobie przymusu. Podniety do tego działania podsuwa mu jego kierownik, wychowawca, ale tak umiejętnie, że on nie wyczuwa, iż mu kierunek i jakość pracy ktoś wytknął. Dokonywa, działa i odtwarza, bada, docieka, szuka i znajduje w przekonaniu, że to wszystko sam chce robić. Na to jednak potrzeba, aby nauczyciel był artystą w nauczaniu, kierując nim tak, aby uczeń kierownictwa tego nie odczuł. Nauczanie jest wtedy sztuką, która się głównie opiera na sferach zainteresowania dzieci w danym wieku, na danym stopniu rozwoju.

#### 4. PSYCHOPEDAGOGICZNE UZASADNIENIE „PRACY SAMOROZWOJOWEJ“ W NAUCZANIU

Już Pestalozzi ujął podstawowe dążenia i cele wychowawcze w trzy zasadnicze kierunki, wskazując na kształcenie umysłu, uczuć i zmysłów, wyrażając to w trzech wyrazach — głowa, serce i ręka.

Nowoczesna pedagogia nie odbiegła od tych wytycznych, ale je bardziej pogłębiła, sprowadzając cele wychowawcze do trzech elementarnych zjawisk psychicznych, które się dają ująć w pojęciach: wiedzieć, chcieć i móc. O ile pierwsze dwa zjawiska są czynnościami czysto duchowymi, o tyle trzecie zjawisko, ujawniające się w ruchu, zdaje się odbiegać od tamtych dwóch. Nie tu miejsce na bliższe roztrząsanie zagadnienia i różnic poglądów, jakie się na ten temat wyłoniły<sup>1)</sup>.

Zaznaczyć tu należy, że mimo tych różnic poglądów i rozważań, dotyczących tych trzech zjawisk pod wzglę-

<sup>1)</sup> Por. G. Schmidt l. c. str. 404.

dem ich stosunku do siebie, jak ich współzależności, względnie współodpowiedniości — ewentualnie odrębności jednych od drugich,—okazuje się jednak, że między czynnościami psychologicznymi a fizjologicznymi istnieje niezaprzeczalny związek i że towarzyszy im stale ruch, jako niezbędny współczynnik ich wykonywania. Jakkolwiek bowiem poznawanie i chcenie są czynnościami isticie duchowymi, stanami w świadomości ludzkiej, to jednak czynność wykonawcza, która oznacza się pojęciem „móc”, a ujawnia się w ruchach i zdolności ich wykonywania, jest i być musi w związku z tamtymi czynnościami. Ścisłe bowiem biorąc, wszelki przebieg ruchowy objawia się w naszej świadomości jako wrażenie (dotykowe lub uciskowe) i jako wyobrażenie. Te stany ruchowe przejawiają się już w zarodzie ludzkim, spostrzegamy je w pierwszych dniach i tygodniach niemowlęcia, a później w całym życiu człowieka. Są to owe ruchy refleksyjne, które, według Ziehena<sup>1)</sup>, są uważane za celowe i trwałe ruchy, a które powstają z powodu jednej lub więcej podnieć zewnętrznych, nie powodowane przytem uprzednim procesem psychologicznym. Ruchy te pracują na ślepo z niezmienną monotonnością, bez uprzednio powziętego postanowienia i bez świadomości celu.

Nowonarodzone dziecko nie wykonywa jeszcze ruchów, któreby można określić jako świadome działanie. Ruchom tym bowiem brak oznak, któreby je do znaczenia akcji lub dowolnego działania podnieść mogły. Brak im równoległego psychologicznego procesu. To, co w dziecku spostrzegamy, są to odziedziczone refleksy i automatyczne akty, z których to wyłaniają się dopiero powoli, krok za krokiem akty woli. Do nieświadomego przebiegu ruchów dołączają się wkrótce podniety zmysłowe i wszelkiego rodzaju podniety organiczne,

<sup>1)</sup> Por. Ziehen: „Leitfaden der physiologischen Psychologie”.

które przesyłają swoje podrażnienia uprzednio utworzonymi drogami aż do przynależnych sobie obszarów zmysłowych w szarej korze mózgowej, gdzie z jednej strony powodują zmiany materialne w węzłach (ośrodkach) nerwowych, a z drugiej — rozbudzają wrażenia, które są już ściśle psychicznej natury. Materialne podniety wrażeni pozostawiają za sobą ślady w mózgowych regionach świadomości jako obrazy, które tworzą niejako substrat dla czysto psychicznych wyobrażeń i asocjacji ideowych. Ponieważ te wyobrażenia wciskają się do elementarnych procesów wewnętrznych ośrodków podrażnienia, budzi się życie psychiczne; bezwiedne ruchy uświadamiają się i przechodzą w świadome dowolne działanie. — Od tej chwili zaczynają się rozwijać i dojrzewać wspomniane powyżej troiste czynności duchowe — w przejawach świadomego działania

„Umysłowanie” — powiada Sully — „każe oczywiście domyślać się udziału czuciowej (zmysłowej) strony układu, a mianowicie obwodowych narządów zmysłów, dzięki którym otrzymujemy wrażenia, dostarczające materiału dla myśli. Dalej, sprawy urabiania tegoż materiału na myśl każą znowu przypuszczać fizjologiczną podstawę z owej sieci połączeń nerwowych, jaką znajdujemy w wyższych ośrodkach mózgu. Należy dodać, że pewien podrzędny pierwiastek ruchowy wchodzi również do składu owych spraw umysłowania, mianowicie: jako współobjaw aktu uwagi. Następnie, uczucie każe również domyślać się czuciowej (zmysłowej) strony układu nerwowego, gdyż za sprawą to nerwów czucia ukazują najprostsze rodzaje rozkoszy i bólu. Nadto uczucie wprowadza również w grę narządy ruchu. Istotnie, osobliwym, fizjologicznym współobjawem uczucia jest pewne szeroko rozlane wyładowywanie się ośrodków na mięśnie dowolne, oraz na wewnętrzne narządy krążenia, oddychania i t. p. Gwałtowny skurcz, albo krańcowe rozluźnienie mięśni, zmiany temperatury działalności serca

i t. d. są to znani towarzysze silnego wzruszenia i przyczyniają się znakomicie do zabarwienia w pewien znamieny sposób naszych stanów emocjonalnych (wzruszenia). Nakoniec chcenie, albo usiłowanie, każe domyślać się ograniczonego, czyli wybranego wyładowania ruchu, albo układu wyładowań. Przy wykonywaniu czynności dowolnej pewne ruchy muszą być skrzętnie skoordynowane, inne zaś powściągnięte. Wynik taki może nastąpić jedynie wskutek pobudzenia, pewnej określonej gromady ośrodków ruchowych, które znowu występuje jako skutek koordynacji pewnych danych okoliczności i ruchu”<sup>1)</sup>).

Obserwacja przebiegu czynności psychofizjologicznych pozwala zauważyć dwa zasadnicze czynniki, mające podstawowe znaczenie dla ujawnienia się tych czynności: podnieta i ruch. Podnieta wywołuje czucia w narządach zmysłowych, za pomocą ruchu przechodzą one do ośrodków kory mózgowej, gdzie jako wrażenia stają się początkiem świadomych czynności psychicznych.

Z każdorazowego przebiegu takiej czynności pozostają ślady w naszej świadomości, które już to przez częste powtarzanie tej samej czynności utrwalają się jako obrazy w naszej pamięci, poczem znikają ze świadomości i ujawniają nazewnątrz, jako zmechanizowane reprodukcje pamięciowe, już też przez dopływ nowego materiału, choćby tej samej treści, lecz odmiennej formy, przez dokonywujące się czynności psychofizjologiczne, uzdalniają poza pamięcią inne władze umysłowe do tworzenia wyższych procesów myślowych i znajdują swój wyraz w myśleniu. O ile zaś proces myślowy prawidłowo się dokonywa, mówi się wtedy o wyższym lub niższym stopniu inteligencji, zależnie od

<sup>1)</sup> „O próbach określonego zespolenia czynności psychologicznych i fizjologicznych”—patrz Sully l. c. str. 88—89. T. I.

sprawności czynników i współczynników intelektualnych i władz zmysłowych, składających się na nią. Czynności te przejawiają się nazewnątrż w stawianych sobie przez osobnika celach i środkach do ich zrealizowania, przyczem dobór środków i ich zastosowanie, tudzież łączenie ogniw poszczególnych elementów pamięci w logiczne związki myślowe i ujawnianie ich w działaniu, przyczyniają się do wzmożenia sprawności czynności duchowych. Te znowu uspasabiają osobnika do świadomego zdawania sobie sprawy z odbieranych wrażeń i dowolnego wynajdywania podniet, dzięki którym gromadzi się nowy materiał do urabiania się duchowego. W tym łańcuchowym zespole, którego początek i koniec stanowi podnieta i ruch, dokonywa się równocześnie wzmaganie się sił duchowych i sprawności funkcji fizjologicznych. Kiedy zatem w pierwszym wypadku możemy oczekiwać od osobnika reprodukcji odtwórczych, obrazów, już to poszczególnych, już też zgrupowanych, utrwalonych w pamięci drogą wywoływania czuć zmysłowych przez podniety, a przetwarzania ich za pomocą ruchu urabiającego je w obrazy pamięciowe, to w drugim wypadku przy tych samych funkcjach psychofizjologicznych urabia się zdolność, nie tylko do odtwarzania, ale samodzielnego tworzenia odpowiadających powyższemu celowi czynności.

Dla osiągnięcia celów wychowawczych oba rodzaje czynności psychofizjologicznych odgrywają ważną rolę: zmechanizowanie czynności psychicznych dla utrwalenia w pamięci i pomnażania się pewnych obrazów, jak i poszczególnych ich elementów, jako materiału rezerwowego do ułatwienia drugiej kategorii czynności, która się ujawnia już w wyższym działaniu samodzielnej — wytwórczej albo twórczej pracy. Obydwie są niezbędne do wyrabiania i rozwijania inteligencji. Chodzi jednak o to, aby wytwarzanie się tego materiału rezerwowego nie zużywało zbyt wiele energii ucznia, kosztem wyczerpania. Punkt ciężkości nie powinien spoczywać głównie na biernem obejmowaniu

pamięcią dostarczonych uczniowi przez podniety zmysłowe obrazów, które przez powtarzanie się takich samych czynności mechanizują ich reprodukcję, wychodząc poza obręb świadomości, — ale na tem, by dopływające nowe wrażenia, przechodząc w wyższe procesy myślowe, stanowiły czynnik pobudzający do wytwarzania się ich, i aby uzupełniały je przez łączenie z zachowaniami w pamięci z danego działu częściowych lub całych obrazów. Może to się zdarzać tylko wtedy, kiedy osobnik, reagując na podniety, zdaje sobie z nich sprawę, a w następstwie tego, sam ich szuka, sam się ich działaniu poddać pragnie. Mówiąc inaczej, potrzeba poznawania wyłania się w świadomości ucznia. Poznawanie zaś rozszerza jego horyzonty myślowe, skierowuje jego wolę do dalszych czynności. W takim to przyczynowym związku urabia i doskonali się wtedy życie duchowe ucznia, a przez wkładanie się do tego rodzaju czynności, wytwarza się nawyk. Poznawanie staje się konieczną potrzebą, a treść poznanego wnika w umysłowość osobnika i staje się jego funkcją organiczną.

Aby jednak tym procesom psychofizjologicznym ułatwić taki przebieg, trzeba spowodować osobnika do samowolnego działania w danym kierunku. Wszelki bowiem przymus, wszelki nacisk z innej strony nie dopuszcza już swobodnego przebiegu procesów umysłowych. Narzucane podniety, wzbudzające odrazę osobnika nie wywołują potrzeby dalszego poznawania czegoś, na czem jemu samemu nie zależy, co go nie pociąga, czyli poprostu w czem nie ma zainteresowania.

Z trzech czynności życia duchowego: wiedzieć, chcieć i móc, wyłamuje się wtedy przedewszystkiem chcenie, które występuje w negatywnem znaczeniu. Osobnik nie chce, a tem samem nie może dowolnie zdobywać wiadomości — odpada też i „wiedzieć“, bo przymusowe przyjmowanie wiedzy bez jego dobrowolnego współdziałania ma znaczenie biernego, mechanicznego dokonywania się



funkcyj psychofizjologicznych, bez głębszych skutków dla wywoływania wyższych procesów myślowych. Wytwarza się bierne przyjmowanie pamięciowe obrazów, które zaprzętają pamięć, każdy z osobna.

Z wywodów powyższych wynikają dla celów pedagogicznych jasne konkluzje.

1) Otoczenie ucznia podnetami, któreby odpowiednio do celów wychowawczych skierowały jego procesy myślowe w pożądanym dla tych celów kierunku.

2) Kształcenie narządów zmysłowych, względnie wpływanie na wyrobienie się ich wrażliwości na podniety otaczające ucznia lub też sztucznie, ale niedostrzegalnie dlań stwarzane.

3) Stosowanie zabiegów wychowawczych, tak, aby samorzutna uwaga i interes ucznia przechodziły w stan dowolnego działania, bez wszelkiego z góry narzuconego mu przymusu.

4) Stwarzanie sytuacji, w którejby się procesy myślowe mogły wypowiadać nazewnątrz w czynach i postępkach i stanowiły sprawdziany ich odbywania się.

Rozpatrując bliżej metody, względnie systemy, z których pomocą mogą zrealizować się powyższe postulaty, uznaje nowoczesna pedagogja, że skierowanie ucznia na drogę samodzielną i samodoświadczenia przez samodzielne zdobywanie wiadomości ma wśród innych metod nauczania najprawdopodobniejsze szanse powodzenia.

## 5. ZAINTERESOWANIE JAKO CZYNNIK PODSTAWOWY WSZELKIEGO DZIAŁANIA

Wiadomo, że wzbudzenie zainteresowania jest nie tylko podstawowym czynnikiem wychowawczym, ale stanowi właściwą istotę wszelkich zabiegów dydaktycznych. Bez tego bowiem nie da się pomyśleć prawidłowe nauczanie, ani też dokonywanie się rozwoju osobnika. Wszak zain-

teresowanie jest wyrazem jego potrzeb, idzie więc z niemi w parze — z nich się rodzi, z ich zmianą się zmienia, z ich zanikiem ustępuje. Powstać zatem może ono w warunkach zaspakajających potrzeby osobnika. W imię tych potrzeb osobnik wysila swą energję, natęża swe siły, napina uwagę, ustala swą wolę w pewnym określonym kierunku działania. Bez względu na to, czy potrzeby te są fizycznej czy duchowej natury — są one głównem siedliskiem zainteresowań i nakłaniają osobnika do działania.

Jasno stąd wynika, że podniety w otoczeniu dziecka, odpowiadające jego potrzebom, i naodwrot podniety wewnętrzne, będące wyrazem tych potrzeb, stanowią główne podstawy dla zabiegów wychowawczych.

Chodzi tylko o to, aby wychowawca pedagog rozumiał i znał potrzeby ucznia-wychowanka, pojawiające się u niego w danym wieku w danym stadium rozwoju i tem samem mógł je uwzględniać.

Pamiętać jednak należy, że i tu dziecko różni się od dorosłego już samym faktem, że zmienność jego ustroju pociąga za sobą zmienność potrzeb i tem samem sfery jego zainteresowania podlegają zmianom. Zmieniać się też musi i forma działalności dziecka, zdążającego do osiągnięcia celu. W tym to wypadku zachodzą rozbieżności między dorosłym a dzieckiem. Inaczej się ma rzecz z samym celem, który jest wspólny i zbliża dorosłego do dziecka.

„Jego przebiegi duchowe” — powiada Claparède <sup>1)</sup> — „posiadają inną niż nasze formę. Jednakże jest coś, czem dziecko zbliża się bardzo do człowieka dorosłego i nawet się z nim utożsamia: ogólna rola działalności. Działalność ta ma na celu zaspokojenie potrzeb osobnika, potrzeb, które decydują w najdalszych wynikach o podtrzy-

<sup>1)</sup> Claparède: „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna”. Warszawa 1918 str. 66 — 67.

maniu życia, rozszerzeniu i zaznaczeniu osobistości, urzeczywistnieniu siebie samego. Otóż u dziecka, jak u człowieka dorosłego, prawo działalności jest to samo: do działalności pobudza je potrzeba, zainteresowanie, i nie możemy sobie lepiej wyobrazić, co pobudza dziecko do działalności, do marzenia, myślenia, chcenia, czynienia wysiłku, jak sądząc podług tego, co sami czujemy, gdy myślimy, wynajdujemy lub staramy się osiągnąć cel jakiś. Środki, których dziecko używa, są odmienne; lecz cel psychofizjologiczny jest ten sam, podobnie jak u kijanki oddychanie jest tą samą czynnością, co u żaby, choć czynność ta wykonywana jest za pomocą zupełnie innych środków. Wspólność podstaw działalności, różnica w formie tej działalności lub innemi słowy wspólność celów, różnica środków; — oto dwojaki stosunek, określający wzajemne stanowiska człowieka dorosłego i dziecka“.

Poznanie tych form działalności u dziecka, zrozumienie środków które dobiera ono samorzutnie dla swego rozwoju, jest koniecznym warunkiem dla pedagoga, a niezbędną podstawą do osiągnięcia dodatnich wyników nauczania. Jeżeli bowiem zainteresowanie jest wynikiem potrzeb biologicznych dziecka, jeśli ma ono popierać i ułatwiać warunki rozwojowe organizmu i stać się głównym czynnikiem w dokonywaniu się czynności psychofizjologicznych, to jasną jest rzeczą, że pedagogia musi opierać wszelkie zabiegi wychowawcze na tych potrzebach; do nich nawiązywać zadania wychowawcze i z nich czerpać wskazówki postępowania metodycznego w rozwijaniu intelektu, kształceniu ciała i ducha i wyrabianiu uzdolnienia do funkcji psychofizjologicznych. Słowem, do potrzeb dziecka należy dostosować materiał naukowy, tak, aby ono samo pragnęło go wchłonąć jako środek do swego celu i przyswajając go sobie, czuło, radość i zadowolenie, jakie odczuwa każdy człowiek z osiągnięcia swo-

ich celów. To właśnie bezwątpienia miał na myśli Barnes<sup>1)</sup>, pisząc, iż badanie własnych wspomnień jest najlepszą metodą dla nauczycieli i psychologów, chcących poznać dziecko.

Pod takim dostosowaniem materiału należy zrozumieć pierwszy z czterech postulatów (podanych na str. 103), który się domaga wcielenia przedmiotów naukowych jako usiłowań wychowawczych w sferę zainteresowań ucznia i pozyskania w ten sposób jego chęci współdziałania z nauczycielem w pracy wychowawczej. Zabiegi zatem dydaktyczne, środki i pomoce naukowe, jak metodyczne postępowanie wogóle mogą się tu pojawiać w charakterze podnieć, wzbudzających zainteresowanie w pożądanym kierunku. Z natury rzeczy nasuwa się tu konieczność poznania tych potrzeb, ich zakresu i jakości, odpowiadających danemu wiekowi ucznia.

Wychodząc z założenia, że zainteresowanie u dziecka jest symptomem potrzeby wzrastania sił intelektualnych i fizycznych, ujął Claparède<sup>2)</sup> porządek ujawniania się zainteresowań w trzy zasadnicze stadia:

### I. Stadium nabywania, eksperymentowania

1) Okres zainteresowania postrzegawczego w ciągu pierwszego roku.

2) Okres zainteresowania mownego w ciągu 2-go i 3-go roku.

3) Okres zainteresowań ogólnych; rozbudzenie umysłowe (wiek pytań) od 3-go — 7-go roku.

4) Okres zainteresowań specjalnych i obiektywnych, od 7-go — 12-go roku.

<sup>1)</sup> Barnes: „Methods of studying children“ St. in Ed. 1896 str. 8. Cyt. Claparède: l. c. Str. 67.

<sup>2)</sup> Claparède: l. c. Str. 119 — 120.

## II. Stadjum organizacji, oceniania

5) Okres sentymentalny; interesy etyczne i społeczne; interesy stałe; zainteresowanie dotyczące się płci, od 12—18 roku i wyżej.

## III. Stadjum wytwarzania

6) Okres pracy. Różne interesy podporządkowane są pewnemu interesowi najwyższemu, bądź ideałowi, bądź poprostu interesowi zachowania osobistego i odgrywają one w stosunku do niego rolę środków do celu. Wiek dorosły.

Jak z tego widzimy ujmują powyższe stadja zainteresowań, całe życie duchowe osobnika i wskazują na ewolucję zainteresowań psychologicznych.

Dla naszych celów bierzemy pod uwagę trzeci i czwarty okres stadjum pierwszego, dotyczący zainteresowań ogólnych, rozbudzenie umysłowe (wiek pytań) od 3-go — 7-go roku i specjalnych obiektywnych, od 7 — 12 roku.

W okresie trzecim, obejmującym wiek od 3—7 roku — nazwanym przez Sully'ego wiekiem pytań — objawia się już zainteresowanie czysto umysłowe. Z tych to pytań dziecka powinien przede wszystkim wychowawca korzystać. Są one bowiem wyrazem spostrzeżeń dziecka ciekawości i pierwszych objawów zastanawiania się nad związkami, zachodzącymi między szczegółami w stosunku do ich całości.

Pytania te są w dalszym ciągu wynikiem ciekawości, która w tym wypadku stanowi pierwszy i najważniejszy szczebel do rozwoju duchowego dziecka. Pytania takie zatem muszą się spotykać z odpowiedzią wyjaśniającą, naturalnie w granicach pojętności pytającego, lecz żadną miarą nie powinny być pominięte. Ciekawość zaś jako główny bodziec do tych pytań, powinna być nietylko podtrzymana, ale pedagog musi nawet stwarzać środki i sytuacje dla wywołania jej.

W miejsce niedorzecznego przysłowia „ciekawość jest pierwszym stopniem do piekła” stawia nowoczesna pedagogja ciekawość na czele środków, zdążających do rozwoju biologicznego i psychologicznego ucznia, dając jej zaszczytne miano pierwszego stopnia do dojrzewiania i doskonalenia się człowieka. Za pomocą tej ciekawości powstają najbardziej pożądane objawy samodzielnego dociekania i poznawania związków przyczynowych, ich tworzenia się i samodzielnego dokonywania czynności, stwarzania i odtwarzania rozmaitych rzeczy. Ciekawość potęgująca się w miarę psychofizjologicznego dojrzewiania może się stać jednym z doniosłych czynników wychowawczych, może spełnić tak ważny w nauczaniu postulat, aby uczeń pytał, a nauczyciel odpowiadał — a więc odwrotnie do tego, co się dzieje w obecnym systemie nauczania. Ponadto ma ciekawość dla rozwoju związków duchowych znaczenie fundamentu, na którym się wznosi misterna budowa czynności duchowych, a przede wszystkim zainteresowania psychologicznego. Rozbudzić w uczniu ciekawość, znaczy tyle co pobudzić go do życia umysłowego, a skierować jego ciekawość ku pewnemu przedmiotowi, znaczy przysposobić go do zainteresowania się nim, a w konsekwencji do poznania i zrozumienia go. Mam na myśli przedmioty, nie mogące wzbudzać bezpośredniego interesu, lub nie będące wyrazem potrzeb biologicznych ucznia. Wtedy to spada na nauczyciela zadanie: „Uczynić tu należy sztucznie pociągającym to, co nie jest takim z przyrodzenia, albo nadać sztuczny interes rzeczom nie posiadającym interesu przyrodzonego. Interes zaś jest to, co podtrzymuje czynność naszego umysłu“.

Przedmioty powszednie, otaczające ucznia, nie wzbudzają jego ciekawości, nie wywołują zainteresowania jego w pierwszych latach nauki szkolnej. — „Wtedy to

właśnie spada na nauczyciela zadanie uczynienia zajmującym tego, co takim w rzeczy samej nie jest<sup>1)</sup>, (Ribot<sup>1)</sup>) a więc wzbudzenia w uczniu zainteresowania rzeczami powszednimi, które jego ciekawości nie wzbudzają. Można to uczynić przez celowe stwarzanie podnieć, na które zaciekawiony uczeń reaguje najpierw samorzutnym interesem—a w dalszym ciągu drogą nawyku, kiedy już dowolnie zacznie się nimi interesować i w treść ich wnikać, poznawać ich cechy, szczegóły i łączyć z całością.

Opierając się na prawie biogenetycznym, bierze pedagogja jako podstawę swego postępowania wychowawczego, znaną formułę Haeckla „Ontogeneza (rozwój osobnika) odpowiada filogenezie (rozwojowi rodzaju)”. Nie wchodząc w bliższe roztrząsanie, tego prawa oraz sprzecznych z niem poglądów — można jednak zaznaczyć, że w pochodzie rozwojowym dziecka występują stale pewne objawy, które wskazują, że są one wyrazem istotnych cech jego natury, powtarzają się one bowiem mniejwięcej w tych samych okresach wieku u dzieci wszystkich, bez względu na klimati otoczenie, w jakim się one znajdują.

Dla celów pedagogicznych ważnym jest fakt, że w rozwoju biologicznym dziecka, równie jak i w psychologicznym, są stany przejściowe, na których się dalszy ich rozwój kształtuje, że każdy z tych stanów ma tem samem znaczenie podstawowe dla rozwoju pewnych narządów, względnie dla ich powstawania — uzupełniania się i t. p. To samo zachodzi w dziedzinie psychologii dziecka. Jako konieczne etapy przejściowe muszą być te stany w wychowywaniu uwzględnione. Słowem, etapy ewolucji, przez które dziecko przechodzi, muszą być uważane jako konieczne. „Okres barbarzyński wieku dzie-

<sup>1)</sup> Por. Ribot: „Psychologja uwagi“.

cinnego" mówi Tylor „jest podnietą do rozwoju zdolności dorosłego, tak samo jak struna grzbietowa płodu do stworzenia później kręgosłupa". Objawy więc instyktowne u dziecka należy uważać jako pierwiastkowe czynniki, z których się dalsze życie tworzy, rozwija lub doskonali.<sup>1)</sup>

Do tych objawów instyktownych u dziecka musi pedagogja nawiązać swe zabiegi wychowawcze, dostosowując do nich metodę nauczania. Zdolny pedagog potrafi je wykorzystać dla swoich celów i z biegiem czasu za pomocą ich znajomości potęgować siły rozwojowe dziecka. Według nich określić też można sferę, a w dalszym ciągu stadja jego zainteresowań.

Kiedy w dziecku już są rozwinięte ogólne funkcje duchowe, co ma miejsce już w wieku szkolnym (rok I-szy), a co się objawia w spostrzeganiu, przystosowywaniu swych ruchów, wyrażaniu swych życzeń za pomocą mowy, w mierzeniu przestrzeni, szukaniu przyczyn lub celów, wtedy zainteresowanie koncentruje się na pewnych przedmiotach, pewnych zajęciach, pewnych bardziej określonych zagadnieniach. Są to instynkty specjalne, które jeden po drugim stają się źródłem zabawy u dziecka<sup>2)</sup>.

I tu jest punkt zasadniczy, na którym opiera się pedagogja nowoczesna, na którym usiłuje zbudować trwałe podstawy nauczania w przyszłej szkole. Wychodząc z założenia, że najsilniejszym z instyktów dziecka jest pociąg do przyjemności, a więc zabaw, które mają znaczenie genetyczno - funkcjonalne, a jednocześnie pod względem psychofizjologicznym rozwojowe — postawiono zasadę, w myśl której, wszelkie nauczanie ma być podawane uczniowi w charakterze rozry-

<sup>1)</sup> Por. Tylor: *Growth and Education* Boston 1907, str. 55. Cyt. Claparède l. c. str. 129.

<sup>2)</sup> Claparède: l. c. str. 126-127.



wek, zabaw, słowem dziecko ma znajdować przyjemność w poznawaniu i przyswajaniu sobie wiadomości, czyli odwrotnie, rzeczą pedagoga jest, aby w uwzględnieniu sfery zainteresowań dziecka z celowo urządzanych mu przyjemności wypływały dla niego korzyści duchowe, przez popieranie rozwoju i wzmaganie się jego inteligencji.

Jasną jest rzeczą, że w miarę rozwoju następuje też i zmiana, jak już wyżej wspomniano, potrzeb zainteresowania, a więc i źródła przyjemności. Zabawy u dzieci stają się zatem odmienne ze zmianą stadjum rozwoju. W uwzględnieniu tego faktu musi też i pedagogja swoje zabiegi wychowawcze zmieniać w dobieraniu czy dostarczaniu przyjemności — zabaw, rozrywek, które będą się zmieniały na poszczególnych stopniach nauki, odpowiednio do zmiany sfery zainteresowań osobników.

Te przyjemności i zabawy, które szkoła ma dawać dziecku, ułatwiać mają i zarazem stanowić materiał naukowy. Odgrywając rolę podniet — mają zadośćuczynić potrzebom biologicznym jak funkcjom psychologicznym ucznia-wychowanka.

Zainteresowanie dziecka siedmioletniego nabiera już cech przedmiotowych. Wszelkie zainteresowanie koncentruje się już na pewnych obranych przez nie konkretnych celach. Do tych celów dobiera świadomie środki i stara się osiągnąć przez działanie zamierzone wyniki.

„Dziecko nie jest już czynnem jedynie dla przyjemności jakie mu czynność sprawia, lecz widzimy, jak interesuje się ono konkretnym celem swej czynności, powołaniem swego wysiłku, znaczy to, iż staje się ono świadomem związku, łączącego użyty środek z celem, który ma być osiągnięty.“ (Claparède).

Oto nic prostszego jak poddawać uczniowi takie czynności, któreby, stanowiąc dlań rozrywki, zarazem spełniały cele wychowawczo - naukowe, a to w takiej formie,

że nie znuży się ono przyswajaniem wiadomości, nie zniechęci do dalszego szukania ich. Słowem, bawiąc się, będzie się uczyło, ucząc się, będzie odczuwało przyjemność, będzie się bawiło.

Praktyczne zastosowanie tego sposobu nauczania, polega przede wszystkim na wciągnięciu ucznia do współpracy z innymi, z nauczycielem, względnie do samodzielnej odrębnej pracy, zdążającej do obranego własnego celu—łączącego się jednak z pracami innych, zdążających do tegoż samego celu.

Tak n. p., dzieci wróciły do klasy z wycieczki, mającej na celu kształcenie zmysłu spostrzegawczego. Nauczyciel pobudza przedtem ciekawość dzieci w kierunku dokładnego spostrzegania przedmiotów, epizodów, lub też innych okoliczności, odpowiednio do rodzaju i celu wycieczki. W klasie następuje odtwarzanie realne zapamiętanych rzeczy, przez każdego z osobna, albo też wszystkich na ten sam temat (widzianego łąbiedzia, drzew i t. p.). Zainteresowanie koncentruje się na wspólnym wszystkim przedmiocie, albo też odrębnym, dowolnym. W pierwszym przypadku staje się bodźcem współzawodnictwo, przyczem wzruszenia odgrywają swoją rolę, a dążenie do zrealizowania wytkniętego przez współpracowników celu powoduje wysiłek woli, chęć jak najlepszego wykonania swej pracy. W drugim wypadku powstaje dwoistość czynności duchowych. Jedna koncentruje się dokoła obrania celu i zrealizowania go — druga zdąza do jak najlepszego wykonania zamierzonego tworu i łączy się mimo jego odrębności z zamierzeniami innych, gdzie znowu chodzi o pokazanie swej własnej roboty, a więc i pod względem technicznego wykonania jej, osiągnięcia uznania współuczniów, nauczyciela i t. p.

Wiadomo, że siedmioletnie dzieci przywiązują wagę do rzeczy konkretnych i oceniają je wedle ich znaczenia utylitarnego. Taką samą miarę przywiązują do swoich własnych wyrobów i cieszą się niesłychanie z ulepionego

lub odtworzonego rysunkiem jednego z widzianych przedmiotów, którego ku ucieście całej klasy pokazują, porównując swoje małe utwory—które noszą cechy przedmiotów faktycznych, z życia wziętych — a więc konkretnych. Jeśli główną podniętą była tu rozrywka w formie wycieczki, to w następstwie tego, dalszemi podniętami były uczucia, które przedewszystkiem oddziaływały wzmacniając na wolę, pobudzając i podtrzymując chcenie jaknajdokładniejszego odtwarzania, w dalszym zaś ciągu przez sam fakt czynności, wywoływały funkcje psychofizjologiczne, które wzmacniając władze duchowe i urabiając zarazem sprawności fizjologiczne—wpływały na rozwój ustroju osobnika, wytwarzając równocześnie w jego świadomości obrazy danych przedmiotów.

Tak tedy, dokonywa się tą drogą cały szereg czynności, realizujących zadania pedagogiczne. Początkiem ich jest podnieta wywołująca zainteresowanie, końcowym aktem jest przyswojenie sobie przez ucznia pewnego zasobu wiadomości.

Do takiego sposobu realizowania swych celów kształcąco-wychowawczych, zdąża nowoczesna pedagogja zapomożą metody „pracy samorozwojowej“.

## 6. KSZTAŁCENIE I ROZWIJANIE UWAGI PRZEZ SAMODZIAŁANIE UCZNIĄ.

Wiadomo, że powstanie uwagi dowolnej ma swoje źródło w zainteresowaniu: towarzyszy mu ona i pozostaje na jego usługach. Interes samorzutny, chwilowy, zmienny, wywołuje samorzutną, chwilową, zmienną uwagę. Interes trwały powoduje uwagę dowolną.

Wykorzystanie tej okoliczności stało się punktem wyjścia dla nauczania, przedewszystkiem tam, gdzie chodzi o wyrabianie u ucznia wyższych procesów myślo-

wych i pobudzanie go do samodzielnego myślenia i działania<sup>1)</sup>.

Jako jeden z najważniejszych czynników inteligencji ma się uwaga przyczynić do jej wzmożenia—ze względów zaś na czynności psychofizjologiczne, ma ona znaczenie skomplikowanej maszyny, niezbędnej dla osiągania zamierzeń życiowych wśród danych okoliczności, ułatwiając poznanie warunków, wśród których osobnik żyje, w dalszej zaś konsekwencji, dostosowanie się osobnika do nich.

Dzięki interesowi i towarzyszącej mu uwadze, wyrabia się u człowieka poczucie jego osobowości. Stosunek swego „ja“ do danych przedmiotów, występuje w chwili poznawania i rozróżniania ich. Dzięki uwadze występuje świadome spostrzeganie, przyczem najważniejszą rolę odgrywa rozróżnianie, jednych przedmiotów, względnie ich części, od drugich. Wiadomo, że rozróżnianie to, jest rzeczą podstawową dla poznawania, a tem samem przyswojenia sobie danych wiadomości.

Rozróżnianie i upodobnianie składa się też na wyrobienie sobie poglądu na spostrzegany przez osobnika przedmiot, przyczem rola uwagi ma niewątpliwie zasadnicze znaczenie.

Wiadomo, że są to już wielce skomplikowane czynności psychofizjologiczne, których ostatecznym wyrazem jest wyrobienie sobie poglądu na daną rzecz. Rekrutują się one z pierwszych przejawów samorzutnej, a w dalszym ciągu, dowolnej uwagi.

Dla ułatwienia rozwojowego przebiegu uwagi, musi się pedagogja liczyć z warunkami, w których ten rozwój dokonywać się może, poznawać formy, w jakich ona u dzieci występuje w danym wieku, pod względem jej pojemności, skupienia, intensywności, trwałego lub

---

<sup>1)</sup> Adolfina Gorzycka: „Samodzielność umysłowa a nauczanie“ Nowe Tory, marzec 1910 r.

przelotnego zatrzymywania się u nich nad odnośną kategorią przedmiotów lub zjawisk, albo też ulegania jej szybszemu lub powolniejszemu znużeniu w danych okolicznościach, — wreszcie uwzględnienie różnic, indywidualnych form uwagi, — w jakich się ona u rozmaitych osobników pojawia.

Ograniczamy się tu tylko do niektórych wskazań dydaktycznych, których nam psychopedagogja eksperymentalna dostarcza. Mają one bowiem posłużyć do dalszego uzasadnienia, jak i uwypuklenia zasady nauczania przez „pracę samorozwojową“.

Wiadomo, że uwaga dziecka w wieku szkolnym jest chwiejną, łatwo zmienną i rozpraszającą się. Przenosi się ona chętnie z przedmiotu na przedmiot i szybko się nuży. Znużenie to staje się groźnym w skutkach dla młodego adepta szkoły, o ile zmuszonym bywa do dalszego uważania. Na znużenie takie, wpływa przedewszystkiem praca czysto umysłowa, jak np. nauka czytania i pisania, rachunków i t. p., a więc rzeczy oderwanych, nie wzbudzających interesu dziecka.

Ribot<sup>1)</sup> stwierdza, że uwaga jako stan niezwykły, nietrwały sprowadza szybkie wyczerpanie ustroju. Po wysiłku bowiem następuje znużenie; po znużeniu funkcjonalna nieczynność. Nie może więc ona trwać dłużej. Do podobnych wyników doszedł też Z. Burgerstein<sup>2)</sup>, dokonując prób ciągłej pracy umysłowej w jednej godzinie szkolnej.

Z dokonanych przezemnie doświadczeń nad znużeniem umysłowym nad dziećmi, między 7 r. a 14 r. życia okazało się, że dzieci mogą uważać przy pracy czysto intelektualnej, nie więcej, jak przez dziesięć minut, poczem następuje już pewien opad sił duchowych, co się przede-

<sup>1)</sup> Th. Ribot: „Psychologja uwagi”, str. 119.

<sup>2)</sup> Z. Burgerstein: „Die Arbeitskurve einer Schulstunde”. Hamburg u. Lipsk 1891.

wszystkiem ujawnia w opadzie napięcia uwagi. Przez zarządzenie krótkotrwałych, dwuminutowych przerw i pojawiającej się wprawy, można uwagę dziecka podtrzymać do 30 minut, poczem następuje ogólne znużenie, tak, że ani przerwy, ani też dalsza wprawa, już nawet częściowo nie zdoła go usunąć. Wydajność pracy się zmniejsza, jakoś się pogarsza<sup>1)</sup>.

Uwzględniając ogólny rozwój uwagi, we wszystkich kierunkach, okazuje się, że dzieci od najmłodszych lat, aż do wieku szkolnego, i w dalszym ciągu, koncentrują swoją uwagę z pewną intensywnością na poszczególnych przedmiotach, nie mogąc równocześnie kilku z nich objąć. W grupowym zestawieniu rzeczy, lub lekcji, uwaga ich przenosi się z jednego przedmiotu na drugi. Wskutek tego, okazują dzieci skłonność do rozpraszania uwagi, — jest to objaw niemocy i osłabienia. Powodem tego jednak nie jest pewna dowolność. Dziecko rozprasza uwagę nie dlatego, że nie chce się skupiać, ale ponieważ nie może uwagą swoją objąć kilku przedmiotów odrazu.

Zaabsorwowana szczegółem, względnie jednym przedmiotem, skupia się uwaga na nim z pewną intensywnością, a to nie w celu, aby się tylko małym zakresem przedmiotów zająć, ale dlatego, że nie potrafi myśli na większą ich ilość rozszerzyć. Dokonywuje się tu więc koncentracja uwagi, z powodu osłabienia.

Skutkiem tego występuje u dzieci zmienność uwagi, szybkie znużenie, a w konsekwencji tego, skłonność do rychłego przenoszenia się jej z przedmiotu na przedmiot. Ta zmienność chwilowego umiejscowienia się uwagi, nie jest zaletą u dziecka, ale objawem jego osłabienia. Stwierdzono też, że u młodszych

<sup>1)</sup> A. Gorzycka-Wieleżyńska: Wyniki badań znużenia umysłowego". Berlin 1921.  
Por. E. Meumann l. c. T. I. str. 200.

dzieci występuje przeważnie uwaga bierna-samorzutna, wywołana podniętą, zainteresowaniem, rzadziej natomiast występuje u nich uwaga, wywołana postanowieniem uważania.

Wskazuje to na fakt, że wszelki nakaz, lub inne środki karzące, lub nagradzające, mają mniejszy wpływ na wywołanie uwagi u dziecka, aniżeli samorzutne pojawienie się jej<sup>1)</sup>.

Podnięta zatem i zainteresowanie, wywołujące uwagę samorzutną, mają o wiele donioślejsze znaczenie dla pozyskania uwagi ucznia, aniżeli nakaz lub żądanie od niego, aby dla samej zasady uważał.

Odnosnie do podziału uwagi na zmysłową i intelektualną stwierdzono, że u dzieci występuje częściej uwaga zmysłowa, aniżeli intelektualna.

Wiadomo, że uwaga dziecka skupia się łatwiej na przedmiotach, podlegających spostrzeżeniom zmysłowym, aniżeli na takich, które się spostrzegać nie dają i wymagają wyższych procesów myślowych.

Kilka tych wskazań psychologii eksperymentalnej kreśli wytyczne dla pedagogji, wskazując na główne momenty, których się dla wywołania jak i rozwijania uwagi trzymać należy, a to głównie w pierwszych latach szkolnego nauczania.

Powiedzieliśmy, że wszelkie czynności popędowe dziecka są właśnie odpowiednikami jego potrzeb i stanowią równocześnie środek do ich zaspokojenia. Wśród popędów dziecka, zaznaczają się przed innymi popędy do ruchu i wymowy. One też muszą stanowić pierwsze etapy do kształcenia władz intelektualnych wogóle, a w szczególności uwagi. Ruchy członków, dokonywujące się z powodu zewnętrznych lub wewnętrz-

<sup>1)</sup> Por. E. Meumann l. c. T. I. str. 200.

nych podniet, mogą stanowić pierwszą podstawę do wzbudzenia uwagi, początkowo samorzutnej, a w dalszym ciągu dowolnej. Dajmy dziecku sposobność do wykonywania tych samorzutnych czynności, na jakie go stać i do jakich bez nakazu zewnętrznego samo się nakłania. Pozwólmy mu działać, i w tem działaniu odkrywać otaczający go świat, i tą drogą własnego doświadczenia wyrabiać w sobie zdolność do uważania. W tym to duchu domagał się Herbart, aby każda godzina zaczynała się od zainteresowania uczniów.

Jakkolwiek pod tym względem ujawniły się różnice zdań, jak np. Meumanna, który twierdzi, że dziecko powinno się uczyć uważać bez zainteresowania, bo w życiu przyjdzie mu nieraz dokonywać pracy, która go interesować nie będzie, — to jednak w tym wypadku przyznać należy rację Herbartowi. Człowiek bowiem wykonywujący pracę bez interesu, a więc i bez zamiłowania, czuje się upokorzonym na duchu i do zadowolonych liczyć się nie może. Wiadomo, jak ważnym czynnikiem wychowawczym jest radość i zadowolenie. Szczęśliwości dziecka domagali się nasi pedagogowie tej miary co Piramowicz, Popławski, Śniadecki i inni. Ten moment wychowawczy podkreślały ustawy Komisji Edukacji Narodowej, — a to nie dla błahych jakichś przyczyn, ale dla wyrabiania u rozwijającej się młodzieży dodatnich charakterów i jasnych, pięknych dusz, któreby z godnością spełniały swe obowiązki ogólnie ludzkie i obywatelskie. Trudno zatem pogodzić się w tym wypadku z Meumannem, domagającym się, aby dziecko przyzwyczajano uważać dla zasady, bez względu na zainteresowanie jego w danym wypadku.

Nie mam tu zamiaru zbijać twierdzenia, że dziecko powinno się uczyć uważać dla zasady. — Jasne to jest dla nas, że uważanie takie ma wielkie znaczenie dla kształcenia się dziecka i nabywania dalszych wiadomości; jednakże już w pierwszych latach nauki nie można dziecka do takiego uważania zmuszać. Dążymy do tego, podając mu podniety, wzbudzające jego zainteresowanie się przedmiotem. Wywołana tą drogą uwaga samorzutna przera-



dza się w miarę dalszego zainteresowania się jego, w uwagę dowolną, co znowu wywołuje głębsze i szersze, jak już powyżej wspomniano, zainteresowanie się dziecka przedmiotem. W miarę zaś dalszego powtarzania się tych funkcji intelektualnych, które się w przyczynowym związku wzajemnie wspierają, w z m a g a się zdolność uważania, która się przetwarza w nałóg. Osobnik przyzwyczajają się uważać dla zasady, z p o b u d e k w e w n ę t r z n y c h, jego potrzeb duchowych, a nie pod naciskiem zewnętrznych nakazów.

To ćwiczenie uwagi, może się dokonywać tylko przez stwarzanie sytuacji, w których osobnik sam się zmusza, do głębszego, dokładniejszego poznawania rzeczy. Musi on się wkładać w taką pracę, która budzi jego zajęcie się nią i daje mu sposobność nowego odkrywania, wynajdywania, i do płynącego stąd zadowolenia i radości. Wiadomo jak wielkie zadowolenie sprawia dziecku wszelkie naśladownictwo rzeczy i czynności osób dorosłych. Poddawanie uczniom sposobności do takiego naśladownictwa, co stanowi dla nich rozrywkę i zabawę, ułatwi nauczycielowi doprowadzenie ucznia do uważania dla zasady. Ponadto, ma tu nauczyciel sposobność poznawania typów uwagi, a więc i dobierania środków dla dalszego jej kształcenia.

Ważnym i podstawowym czynnikiem dla osiągnięcia takich rezultatów, stanowi fakt, że uwagę dziecka, więżą przede wszystkim przedmioty konkretne, na których się uwaga w formie spostrzegania zatrzymuje. Spostrzegania zmysłowe dokonywują się przez organy, które odbierają pierwsze czucia, i drogą duchowego ich urabiania dostarczają świadomości materiału p e r c e p c y j n e g o. Uwaga, z pomocą pamięci, różnicuje i segreguje dostarczony zmysłami materiał i zasila w ten sposób umysł wiadomościami, które się składają na pogląd.

Tu stajemy znów przed zasadniczym, a zarazem wielce skomplikowanym zjawiskiem duchowym, które stanowi

fundamentalną podstawę, dla urabiania się dokładnych obrazów w świadomości naszej, czyli dla dokładnego poznawania rzeczy i zjawisk konkretnych.

Aby się taki przebieg dokonał, i z czynności zmysłów nastąpiło urabianie duchowe, tak skomplikowane, jak pogląd na daną rzecz, muszą się funkcje psychofizjologiczne u danego osobnika prawidłowo dokonywać. Zadaniem zaś szkoły jest dostarczanie swoim adeptom możliwości s w o b o d n e g o dokonywania się tychże funkcji, a co najważniejsze, baczenie na to, aby przez wywoływanie uwagi ucznia odbywało się kształcenie zmysłów, które mają znaczenie precyzyjnych aparatów, dla dostarczenia umysłowi materiału percepcyjnego.

Ograniczymy się na razie do najogólniejszych wskazań, dotyczących rozwoju, jak i kształcenia uwagi.

Pragniemy tu tylko podkreślić najważniejsze momenty, zachodzące w przejawach rozwijającej się uwagi u dziecka i tem samym wskazać na ogólne wytyczne, jakimi do popierania tego rozwoju kroczyć należy.

Wytycznych tych szukamy znowu w samorzutnych objawach dziecka, w jego działaniu popędowym, ujawniającem się w zabawach.

Wystarczy przypatrywać się dzieciom w ich samodzielnie podjętych czynnościach-zabawach, aby sobie wykreślić wytyczne dla kształcenia ich władz intelektualnych wogóle, a w szczególności uwagi. W tych to bowiem czynnościach występują wszelkie formy uwagi, w naturalnych ich przejawach. Obserwując więc, można poznawać, a poznając, dostosowywać odpowiednie zabiegi wychowawcze.

Wysuwają się tu przedewszystkiem indywidualne cechy uwagi osobnika, jak to:

- 1) Kategoria przedmiotów, wzbudzająca uwagę samorzutną ucznia.
- 2) Większa lub mniejsza jej intensywność w danych wypadkach.

3) Trwałość lub zmienność zatrzymywania się jej.  
 4) Pojemność w obejmowaniu elementów, akcji przedmiotów, na których się uwaga dziecka koncentruje.

5) Ponadto, łatwo tu zauważyć można, czy uwaga dziecka w krótszych lub dłuższych odstępach czasu ulega znużeniu, i po jakich przerwach powraca do swego normalnego stanu, względnie do ukończenia powziętych zamierzeń<sup>1)</sup>.

6) Do jakiego typu uwagi, można osobnika zaliczyć pod względem dokładnego poznawania, nie tylko przedmiotów w całości, ale i ich części, czy też tylko do typu powierzchownego poznawania ich.

7) Czy też osobnik posiada zdolność ćwiczenia swej uwagi, przez częste powtarzanie tych czynności.

8) Czy objawiają się u osobnika skłonności przechodzenia z uwagi samorzutnej do uwagi dowolnej.

Wszystkie te spostrzeżenia poczynione przez nauczyciela — pedagoga, dostarczają mu materiału, na którym on zabiegi dydaktyczne opiera i wykorzystuje sposób, rodzaj i temat obranej pracy, dla realizowania jego zamierzeń.

W nauczaniu szkolnem ma pedagog przed sobą grupę uczniów w danym wieku, na danym stopniu rozwoju. Chodzi tu głównie o to, czy dany objaw, w tym wypadku uwaga, wykazuje u poszczególnego osobnika normalny lub anormalny przebieg, o ile on odbiegł od innych, w znaczeniu dodatniem lub ujemnem.

Wszystko to ma dla pedagoga doniosłą wartość, która dla doboru środków i zabiegów wychowawczych stanowi nieodzowny warunek.

Notatki w liście indywidualnej, z zaobserwowanych u ucznia cech uwagi, przyczyniają się do poznania jego konstrukcji psychicznej.

<sup>1)</sup> Jest tu mowa o poznawaniu stanów znużenia ujawniającego się na zewnątrz w najogólniejszych zarysach, a nie o badaniu znużenia, w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Zachodzi tu jeszcze pytanie, czy mimo różnorodności indywidualnych cech uczniów, może nauczyciel stosować jednolite dla wszystkich środki rozwojowe, w tym wypadku kształcące uwagę. Dostarcza ich nowa metoda samorozwojowa, domagając się od nauczyciela, aby poddawał uczniom sposobność swobodnego działania i skierowywał ich przytem do wypowiedzania się ich, przez słowne, graficzne, plastyczne i t. p. czynności.

Podczas wykonywania tych czynności, które dla ucznia przedstawiają się w formie dowolnej rozrywki, występują tu przed innymi objawy uwagi.

Tak np., kiedy chodzi o odtworzenie, realne odrysowywanie, lub też naśladowanie danego przedmiotu, akcji i t. p., nabiera uwaga przodującego znaczenia. I tu jest miejsce na kształcenie jej.

Podczas dokonywania się aktów uwagi, występują mniej lub więcej intensywnie, także zewnętrzne jej objawy wskazujące na skupienie się jej, jako to: skurezanie się mięśni czaszkowych, marszczenie czoła, ruchy twarzy i wkoło ust, akomodowanie się wzroku, skierowywanie się w daną stronę gałek ocznych i wogóle zmiany w mimice, wywołane spostrzeganiem przedmiotu, na którym się uwaga skupiła. Wiadomo, że ruchy te mają wielkie znaczenie dla samego powstawania uwagi, jako jej pomocne. Z drugiej strony stwierdzono, że zdolność dokonywania tych ruchów, popiera powstanie i skupienie się uwagi.

Nie wchodzimy tu znowu w rozważanie i bliższe omawianie tego poglądu, domagającego się, aby u uczniów wyrabiać sprawność do takich ruchów. Godzimy się jednak w zasadzie na okolicznościowe ćwiczenie ich, ostrzegamy jednak przed przesadą w tym kierunku.

W każdym razie stwierdzić można fakt, że podczas powstania i istnienia uwagi, dokonywują się nie tylko ruchy zewnętrzne, ale i wewnętrzne. Są one objawem uwagi

i jako takie, muszą stanowić przedmiot obserwacji nauczyciela. Wszystkie te objawy łatwo można zauważyć przy dowolnem działaniu ucznia. Okazuje się też, że tą drogą nasuwa się sposobność, do wywołania nie tylko uwagi, ale i jej rozwijania, przez skierowanie ucznia do częstego powtarzania nawyków takiego działania, a więc, do częstego ćwiczenia się w uważaniu, co się przyczynia do wyrobienia nawyku uważania.

Tęsamem, okazuje się możność skierowania wychowanka ku własnemu nakazywaniu sobie uważania, bez zewnętrznego przymusu. Kwestję, czy może to już nastąpić w wieku wczesnym, czy takie uważanie można u młodych adeptów szkoły na pierwszym lub drugim roku nauczania wywołać, roztrzyga najlepiej fakt, że dzieci, przy wykonywaniu robót ręcznych, lub innym rodzaju działania, często nie dają się od nich oderwać. Tamowanie, usiłują nad rozpoczętym przedmiotem skrycie pracować, i to z wielkiem napięciem uwagi<sup>1)</sup>.

## 7. KSZTAŁCENIE ZMYŚLÓW ZAPOMOCĄ SAMODZIAŁANIA UCZNIĄ.

Wiadomo, że stopień wrażliwości zmysłów na podniety zewnętrzne, ma decydujące znaczenie, dla wywołania bardziej lub mniej intensywne czuć, a co zatem idzie, silniejszych lub słabszych wrażeń, dzięki którym urabiają

---

<sup>1)</sup> Fakt taki miałem sposobność zaobserwować u dzieci siedmioletnich (I stopień nauki), które z powodu mającej się odbyć wystawy, musiały pracować poza godzinami szkolnymi dla wykończenia niektórych robót ręcznych. Wiele z nich chciało zrezygnować z obiadu, byle móc bez przerwy oddać się umiłowanej czynności. Inne wracały niesłychanie szybko z obiadu, już przed końcem oznaczonej przerwy. Dodać tu należy, że każda z tych robót polegała albo na obliczeniu, wymierzeniu, względnie na własnych konstrukcjach, albo też twórczych lub odtwórczych pracach zapomocą lepienia, wycinania, rysowania i t. p.

się znowu, mniej lub więcej, dokładne obrazy w świadomości naszej.

Elementarna forma tych czynności przejawia się już w popędowym życiu dziecka, w ruchach mimowolnych, bez spółudziału świadomości.

O przyczynach ruchów popędowych i ich znaczeniu dla rozwoju dziecka wspominaliśmy już przy sposobności omawiania tak biologicznych, jak i psychologicznych jego potrzeb rozwojowych. Temi potrzebami uzasadnialiśmy wszelkie samorzutne, jak i dowolne działanie, wskazując przytem na podniety, które się ujawniają odpowiednio do stadium rozwojowego dziecka, w jego sferze zainteresowań. Tu już nie mówimy o życiu i ruchach popędowych dziecka, — ale o czynnościach dowolnych, skierowanych do spełnienia wytkniętych sobie przez osobnika celów.

Zaznaczyliśmy też, że nieświadome reagowanie zmysłów naszych na podniety zewnętrzne, nie pozostawia po sobie śladów w umysłowości naszej, i tem samem nie dostarcza umysłowi materiału percepcyjnego. Następuje to dopiero wówczas, kiedy osobnik zdaje sobie sprawę z odebranych czuć zmysłowych, które zapomocą wewnętrznego przetwarzania, składają się na wyrobienie sobie przez osobnika obrazów, względnie wyobrażeń odnośnych przedmiotów. Jeśli tu jeszcze dodamy, że podniety wywołujące czucia, wzbudzają przyjemne lub nieprzyjemne uczucia, co powoduje znów osobnika do skierowania uwagi w danym kierunku, i przez powstałe stąd pożądanja, do powzięcia pewnych decyzji i nakłaniania swej woli do realizowania się ich, to staje się jasnym, że zdawanie sobie sprawy z doznawanych czuć zmysłowych, powoduje cały szereg czynności psychicznych, które składają się na poznanie przedmiotów świata zewnętrznego. Biorąc, w dalszym ciągu, pod uwagę znaczenie czynności fizjologicznych dla fizycznego rozwoju osobnika, można śmiało powiedzieć, że przez planowe czynności zmysłów, dokonywa się u osobnika rozwój ducha i ciała, z rów-

noczesnem rozwijaniem się jego osobowości. Wchodzą tu bowiem w grę uczucia, wola i czynności fizjologiczne i intelektualne. Na tej podstawie stwierdzono też, że nauczanie drogą samodzielnego działania ucznia znajduje najodpowiedniejsze zastosowanie, i to głównie w pierwszych latach nauki, kiedy sfera zainteresowań dziecka opiera się na przedmiotach konkretnych. Planowe zatem skierowanie zmysłów do działania, zbliża pedagoga do osiągnięcia pożądaných celów wychowawczych.

Na czele zatem zabiegów dydaktycznych stanęła przede wszystkim potrzeba kształcenia zmysłów, jako rzecz nieodzowna. Gry i zabawy, jako podniety, uwzględnienie życia popędowego dziecka, jak i sfery jego zainteresowań, tudzież wcielenie w podniety, materiału naukowego, z uwzględnieniem pojemności umysłowej osobnika na danym stadium rozwoju, mają tu służyć jako środki pomocnicze, aby w miarę stosowania ich, nowe horyzonty naukowe przed rozwijającym się umysłem odślaniać, przy czem jednak czynnościom zmysłowym przypada przodująca i podstawowa rola.

Ten kierunek wychowawczy da się ująć w następującą zasadę. Nauka ma się odbywać drogą planowego działania ucznia, przez własne jego doświadczenia na rzeczach z otaczającego go świata, tak, aby osobnik przez poznawanie przedmiotów konkretnych, za pomocą zmysłów, sam dochodził do pojęć oderwanych. Znaczy to, że podniety, pochodzące z przedmiotów konkretnych, kształcąc zdolności spostrzegawcze zmysłów ucznia, mają przysposobić umysłowość jego do tworzenia wyższych procesów myślowych.

Znaczenie kształcenia zmysłów dla celów rozwojowych i wychowawczych podkreślali już, jak wiadomo, dawni pedagodowie, przede wszystkim zwolennicy naturalnego wychowania.

Zrozumiano, że od sprawności zmysłów zależy dokładne tworzenie się w umyśle osobnika obrazów rzeczy, i że dokładność tych obrazów zależy znowuż głównie od jakości spostrzegania zmysłowego.

Rzecz jasna, że chodzi tu o doskonalenie aparatów zmysłowych, tak, aby materiał percepcyjny przez nie dostarczony, był dokładnym i w dalszej konsekwencji drogą apercpcji mógł się składać na możliwie dokładny pogląd na rzeczy.

Subtelność bowiem w odbieraniu wrażeń, wszechstronność w rozpoznawaniu szczegółów, stanowią podstawę dla poznawania i wyrobienia sobie prawdziwego obrazu o danej rzeczy.

Spostrzeganie zatem wzrokowe, słuchowo-dotykowe, smakowe i węchowe, ostatecznie mięśniowo-ruchowe, polegające głównie na czuciach kinestetycznych, związanych z ruchami naszego ciała, dostarczają umysłowi materiału poznawczego, z którego urabia się pogląd na otaczające go rzeczy<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Bell: „The hand, its mechanism and vital endovments”. (Ręka jej, mechanizm i funkcje życiowe). Por. Lucjan Zarzecki: „Szkoła pracy”, Warszawa, 1921, str. 7—11.

E. B. Titchener, *Text-book of Psychology*, powiada: w postaci najwcześniejszej formy postrzegania otrzymujemy pewien zespół czuciowy, związany z pewnym stanem kinestetycznym. Świadomość naszą następnie wypełniają obrazy, które mają możność z biegiem czasu zarówno zmieniać wspomniany zespół czuciowy, oraz stan kinestetyczny, a nawet usuwać w szerokich granicach elementy czuciowe, oraz osłabiać sam stan kinestetyczny. „Z tego wynika”—jak mówi Zarzecki: „iż w każdym bez wyjątku zjawisku postrzegania istnieje pewien stan kinestetyczny naszych mięśni, ścięgien, stawów i t. p. Niezależnie więc od jakości głównej treści postrzegania, jest ono zawsze przepojone czuciami, powstającymi z ruchu. Na tej podstawie można w dalszym ciągu stwierdzić, że „elementy” kinestetyczne biorą udział w wytworach wyobraźni, a więc i w „myśleniu”. Stwierdzono też, że zwykła geometria szkolna w dotychczasowej jej formie, opiera się i odwołuje do czuć kinestetycznych.



Kształcenie zmysłów ma się z natury rzeczy oprzeć na dwóch zasadniczych czynnościach: 1) Poznanie przez nauczyciela ich stanu i sprawności w dokonywujących się przez nie funkcjach, 2) Opieranie dążeń do ich doskonalenia się, na elementarnych naturalnych podstawach, skąd się funkcjonalne ich zdolności rekrutują.

W pierwszym wypadku okazuje się konieczność badania zmysłów.

W jednym i drugim wypadku przychodzi pedagogii z pomocą metoda nauczania przez samodzielną pracę ucznia.

W samodzielanu bowiem ujawnia się sprawność zmysłów i wskazuje na ich zdatność. Często jednakże przeszkadzają pracy wychowawczej organiczne wady jednego lub więcej zmysłów, i tu okazuje się konieczność zbadania ich, aby przez nieodpowiednie wymagania od ucznia nie pogarszać tego stanu.

Ze względu jednak, że organiczne wady nie zawsze są dostrzegalne z wyników działania i często się ukrywają w nadzwyczajnym uzdolnieniu ucznia w danym kierunku pracy, okazuje się konieczność badania zmysłów.

Badania takie nie wymagają specjalistów lekarzy. Może je wykonywać sam nauczyciel, albo też psycholog, o ile taki, w skład danego grona pedagogicznego wchodzi. Tu musimy znowu zaznaczyć, iż z powodu przeszkód technicznej natury nie możemy przytoczyć sposobów badań i prób dla sprawdzenia normalnych lub wadliwych stanów odnośnych zmysłów. Co zaś dotyczy ich kształcenia, odnosimy się ponownie do uniwersalnego środka, jakim jest w nauczaniu zainteresowanie, ujawniające się w grach i zabawach dziecka<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Do tego tematu powrócimy jeszcze w części praktycznej, gdzie będziemy się starali przytoczyć zabawy, za pomocą których kształcenie, jak poznawanie funkcji zmysłowych, da się dokonywać.

Skierowanie ucznia do rozrywek, zabaw i gier, które pociągają za sobą konieczność funkcji zmysłowych, stanowi najlepszy środek do kształcenia odnośnych zmysłów. — Twórczość i wynalazczość nauczyciela ma tu szerokie pole do popisu. Naprowadzając ucznia, aby patrząc — widział, słuchając — słyszał, dotykając — poznawał i t. p., wyrabia się w uczniu nawyk do spostrzegania — względnie obserwowania. Jeśli dalsze kierownictwo pedagogiczne, spowoduje ucznia do zdawania sobie sprawy z zaobserwowanych rzeczy, do określania i uwydatnienia szczegółów ich dotyczących, a to wszystko zapomocą jego czynności, to z natury rzeczy wynika samo kształcenie zmysłów, a co zatem idzie, wzmaganie się ich sprawności a zarazem władz intelektualnych, dzięki którym ponownie występuje potrzeba dalszego spostrzegania zmysłowego. Temu przebiegowi towarzyszy z natury rzeczy uwaga, która, popierana zainteresowaniem, wnika w szczegóły rzeczy.

Wiadomo, że w tych skomplikowanych czynnościach, w skład których już wchodzi nie tylko czynności zmysłowe, lecz także pamięć uczucie i wola, wybitną rolę odgrywa fakt, że wszystkie nasze organy, zaopatrzone w aparaty ruchowe, i że każdy taki aparat zmysłowy, dopiero drogą kombinacji swoich percepcji z ruchami, osiąga wyższą swą sprawność dla poznania świata zewnętrznego.

Psychologja stwierdza, że w spokoju zostający organie oddaje z taką dokładnością odebranych wrażeń, jak wtedy gdy się ten organ znajduje w ruchu. Ze względu zatem na czynności głównych trzech zmysłów, jak wzrok, słuch i dotyk, można powiedzieć, że do poznania zmysłowego prowadzą trzy główne, zmysłowo-motoryczne drogi:

Dotykowo-motoryczna, akustyczno-motoryczna i wzrokowo-motoryczna.

Z tych dróg prowadzi pierwsza do jakościowych i przestrzennych spostrzeżeń i mniej dokładnych spostrzeżeń czasowych.

Druga zapoznaje nas najdokładniej ze stosunkami czasowymi i stanowi najważniejszy środek poznawania mowy ludzkiej, dzięki której możemy tradycyjne i pośrednie wiadomości poznawać i nabywać.

Trzecia udostępnia nam najważniejsze dla poznania rzeczy, wrażenia optyczne, tak pod względem ich jakości, jak intesywności, a zarazem prowadzi do jaknajdokładniejszych przestrzennych (natomiast tylko niedokładnych czasowych) percepcyj<sup>1)</sup>.

Te trzy drogi prowadzą umysł ludzki do poznawania przedmiotów świata zewnętrznego. Wskazują one pedagogji podstawy, na których się wychowanie ma i powinno dokonywać; na tych to drogach muszą się też koncentrować wszelkie zabiegi wychowawczo-naukowe, przygotowujące ucznia do życia realnego i ustosunkowania się doń jego osoby.

Spostrzeganie zmysłowe staje się zatem pierwszym i najważniejszym warunkiem poznawania wszystkiego, co ucznia otacza, stanowi fundament, na którym się umysł jego ma rozwijać, a dojrzewając, wzbogacać się w wiadomości. Wzbogacanie zaś to ma się dokonywać za pomocą bezpośredniego zetknięcia się ucznia z przedmiotem naukowym. Musi się w nim przede wszystkim wyrabiać potrzeba poznawania, a co za tem idzie, dowolne skierowywanie jego uwagi w obranym kierunku, co znowu wytwarza spostrzeganie dowolne. Samodzielne poznawanie przedmiotów i ich części składowych, względnie cech, na tle zainteresowania, sprawia, że wytwarzające się tą drogą wyobrażenia

---

<sup>1)</sup> Por. E. Meumann l. c. str. 106 T. I.

powstałe z kompleksów czuć ruchowych, wra-  
żają się silnie w pamięć i stają się jej własnością.

Znanym jest w zabiegach dydaktycznych fakt, że kształty przedmiotów łatwiej i dokładniej się wrażają w pamięć osobnika, jeśli on je za pomocą ruchu ręki odtwarza, przy spóldziałaniu wzroku. Dokonane przez Netschajeff'a badania wykazały, że naj-silniejszą okazuje się pamięć dla przedmio-tów bezpośrednio spostrzeganych, a staje się w porządkowym następstwie słabszą dla wyrazów o treści wzrokowej, dla spostrzeżeń dźwięko-wych, dla wyrazów o treści dotykowo-ruchowej, a wreszcie dla wyrazów treści słuchowej. Widać z tego, że w miarę bierności osobnika, przy odbieraniu wrażeń, pamięć z większą trud-nością i słabiej je sobie przyswaja. Natomiast jest ona silniejszą w zachowaniu wrażeń ruchowych, które się ujawniają drogą spostrzegania. Czyli inaczej mówiąc: wspomnienia ruchowe okazują się trwalsze i dokładniejsze, aniżeli dźwię-kowe, słowne.

Takie i tym podobne wyniki badań eksperymental-nych, dały nowoczesnym pedagogom powód do opiera-nia nauki szkolnej głównie na wrażeniach ruchowych ucznia. Twierdzą oni, że wspomnienia tych wrażeń stanowią główną treść i podstawę naszego życia zmysłowego. „Auf Bewegungserinnerungen beruht unser gesamtes Sinnesleben“, powiada jeden z wybitnych pedagogów niemieckich.<sup>1)</sup>

Patrzenie, słuchanie, dotykanie, ostatecznie smakowanie i wąchanie, polegają na ruchach mięśni i wywołują wspomnienia ruchowe. Z tych wspo-

---

<sup>1)</sup> A. Heinrichsdorf: „Bewegungserinnerun-gen als Denkelemente“. Die Arbeitsschule. Zeitschrift № 7-8 1913. Leipzig.

mniej wytwarza się wszelki materiał dla umysłowego urabia-  
 nia. Wspomnienia te składają się na treść pojęć i poglądów o danym przedmiocie. Bywa  
 to jednak wtedy, jak już wyżej wspomniano, kiedy osobnik  
 zdaje sobie sprawę z tego, co spostrzega i po-  
 trafi nowe wyobrażenia łączyć z posiadanemi; czyli inaczej,  
 potrafi łączyć wyobrażenia spostrze-  
 gawcze z odtwórczemi. Występuje tu już różnicowa-  
 nanie i upodabnianie wyobrażeń poznanych  
 przedmiotów, a z tą dwoistą czynnością, która jest pod-  
 stawą świadomego urabiania duchowego, pojawia się potrzeba  
 celowego spostrzegania—obserwacji. W treść spo-  
 strzeganych rzeczy wchodzi już szereg óły, wywołane po-  
 trzebą wewnętrzną bliższego poznania. Jeśli za-  
 tem wyobrażenia odtwórcze nazwiemy materiałem percepcyjnym,  
 łączenie z niemi wyobrażeń spostrzegawczych,  
 a percepcyjnym, to celowe spostrzeganie — obserwację,  
 możemy uważać za czynność poszukującą materiału percepcyjnego,  
 aby go za pomocą a percepcji do obranego z góry celu zastosować.  
 Obieranie zaś tego celu jest już wyższą, wielce skomplikowaną  
 czynnością duchową, jest to już objaw inteligencji. Tu znowu  
 nasuwa nam się zdanie Natorpa,<sup>1)</sup> który całą wyższość człowieka  
 nad zwierzęciem upatruje w jego zdolności do określania i stawiania  
 sobie celów. Rzecz jasna, że jakość i wykonalność tych celów  
 zależy znowu od stopnia inteligencji osobnika, który w miarę  
 poznawania i rozumienia tego, co poznaje, spowodowanym  
 bywa do dalszego celowego spostrzegania, do dalszych obserwacji,  
 ciągnących za sobą rozmyślną pracę celową. W takim  
 to znaczeniu stają się wyobrażenia spostrzegawcze podstawą  
 dla szeregu czynności duchowych, składających się na myślenie.  
 W takim to też rozumieniu stają się one głównymi czynnikami  
 rozwoju, nie tylko

<sup>1)</sup> Natorp. Socialpädagogik.

intelektualnego, ale łącząc w sobie czynności fizjologiczne, stały się też, jak wspomniano powyżej, fundamentem, na którym najwybitniejsi pedagogowie swe zasady wychowawcze po dzień dzisiejszy z mniejszem lub większem powodzeniem opierali. Na tychże samych podstawach nowocześni reformatorzy szkolnego nauczania, wznoszą filary szkoły przyszłości.

Na poglądzie ma się wszelkie nauczanie opierać. Hasło to głoszone ongiś, przed kilkoma wiekami, ma znaleźć w szkole przyszłości właściwe zastosowanie. Omijając błędy swoich poprzedników, domagają się nowocześni reformatorzy współdziałania wszystkich zmysłów ucznia, gdy chodzi o poznanie rzeczy. Uczeń sam ma dochodzić prawd, doświadczać zjawisk, rozpoznawać cechy, orjentować się w rozmiarach przestrzennych, poznawać wcześniej, zapomocą własnego doświadczenia, warunki ekonomiczne, handlowe i społeczne, musi poznawać przyrodę, a to wszystko samodzielnie, pod wpływem wewnętrznego samoprzymusu, i to przy pomocy uwagi dowolnej, towarzyszących jej uczuć i samowysilania swej woli dla dopięcia celu swego doświadczenia. Wynika z tego, że pedagog musi zręcznie skierować ucznia do obrania sobie takiego celu, któryby się stał punktem wyjścia, dla przeprowadzenia odnośnego samodziśłania, samodociekania i samoświadczania. Przeprowadzenie tej pracy poznawczej drogą analizy i syntezy, na przedmiotach konkretnych, wymaga przede wszystkim zdolności spostrzegania—obserwowania, przy współdziałaniu wszystkich zmysłów młodego ucznia.

Arystokracja zacja jednych zmysłów i zaznaczanie ich wyższości nad innymi, nie może mieć miejsca gdy chodzi o możliwie dokładne poznanie przedmiotu, jego dostrzegalnych cech, a to nie tylko istotnych, ale i przypadkowych. Inne zmysły, może niesłusznie nazwane niższemi, posiadają również jak tamte, zdolności do tworzenia wrażeń odtwórczych (a jak najnowsze badania wykazały,

nawet wyobrażeń odtwórczych<sup>1)</sup> i temsamem mogą być pomocnymi przy rozpoznawaniu przedmiotów, pod względem ich woni, smaku i t. p.

Zmysły te bowiem mają nie tylko znaczenie biologiczne, ale też kształcące uwagę, wolę, wzbudzając przytem odpowiednie uczucia. Nie wolno więc jednych zmysłów tytułem ich niższości lekceważyć, jakkolwiek nauka jeszcze wobec ich równorzędnej wartości dla pracy umysłowej, odpowiedniego stanowiska nie zajęła.

Oto co mówi np. o węchu St. Błachowski<sup>2)</sup>, prof. Uniwersytetu w Poznaniu. „Utarte mniemanie, że zmysł węchu u człowieka jest niższy, mniej doskonały od innych zmysłów, tak zwanych wyższych, głównie w tem ma swoje źródło, że zmysłu tego nie używamy do poznawania świata zewnętrznego w tej mierze, jak niektórych innych zmysłów, i że przyzwyczajeni jesteśmy uważać ten zmysł za szaczątkowy i daleko mniej subtelny, niż zmysł węchu niektórych zwierząt, np. psa.

Nowsze badania skłaniają nas jednak do poglądu odmiennego, do którego dochodzimy dlatego, że nie pytamy się, do czego zmysł węchu u człowieka służy, jaką ma wartość poznawczą, lecz jaki jest rzeczywiście, jaka jest jego wrażliwość i jego bogactwo elementów i w jakim stosunku wrażliwość i bogactwo elementów tego zmysłu pozostaje do wrażliwości i bogactw elementów innych zmysłów. I tu przyniosły nowsze badania wiele niespodzianek. Wspomnę tu tylko, że—co się tyczy wrażliwości zmysłu węchu—badania chemików Emila Fischera i Franciszka Penzoldta<sup>3)</sup> wykazały, że do wywoływania wrażenia zapachu merkaptanu wystarczy 1/460,000,000 miligrama tej substancji. A Hans Henning, wśród współczesnych najlepszy znawca tego przedmiotu, mówi dosłownie: „jeden gram niektórych ciał woniejących, wystarczyłby na to, ażeby dostarczyć wszystkim mieszkańcom kuli ziemskiej właśnie dostrzegalnego wrażenia węchowego. Bystry nos dostrzega obecność wydatnej materji woniejącej 100,000 razy wcześniej, niżby ją można wykazać na drodze analizy widmowej lub chemicznej“.

<sup>1)</sup> Mają one doniosłe znaczenie dla wykrywania różnic między przedmiotami.

<sup>2)</sup> Stefan Błachowski „Odtwórcze wrażenia węchowe w stosunku do wzrokowych i słuchowych”.

<sup>3)</sup> „Uber die Empfindlichkeit des Geruchsinnnes” Justus Liebig's Annalen der Chemie, B. 239, 1887, str. 131.

Nie ulega zatem żadnej kwestji, że zmysł węchu jest naszym najwrażliwszym zmysłem.<sup>1)</sup>

Takie bogactwo wrażeń węchowych w niczem innym nie ustępuje bogactwu innych zmysłów, chociażby zmysłu wzroku“.

## 8. ZASADNICZE POSTULATY „NAUCZANIA POGŁĄDOWEGO“ U WYBITNYCH PEDAGOGÓW.

Wartość pogładowego nauczania i wyrabiania poglądu uczniów na otaczający ich świat podkreślano w zabiegach wychowawczych w starożytności i przypisywano mu wielkie znaczenie, zwłaszcza w naukach przyrodniczych.

Książkowe nauczanie w wiekach średnich, przyćmiło nieco ten kierunek, sprowadzając naukę do słownego udzielania wiadomości, nie tylko językowych ale i przyrodniczych. Czytano przeważnie dzieła klasyczne Greków i Rzymian, tak że główną rolę w nauczaniu, odgrywało czytanie i uczenie się, a nie spostrzeganie i badanie.

Jednakże już w wieku XVI przejawiają się dążenia do prowadzenia nauki drogą doświadczenia. Hiszpan Ludwik Vives nawołuje w swych pismach do nauczania za pomocą doświadczenia i własnej obserwacji ucznia.

Uczeni zaś jak Giordano Bruno, Bacon z Verulamu, (twórca zwykłej metody indukcyjnej) Descartes i Galileusz, twórca ścisłej indukcji naukowej w formie eksperymentalnej, wskazują na doniosłość doświadczenia, obserwacji w dociekaniach naukowych, wpływając temsamem na zachwianie się autorytetu wiedzy książkowej.

Ko m e Ń s k i jako znawca ówczesnych prądów, zdając sobie jasno sprawę z doniosłości nauczania pogładowego, stara się wszelkie nauczanie oprzeć na obserwacji głosząc zasadę, że nauka powinna się odbywać,

---

<sup>1)</sup> Der Geruch. Zeitschrift für Psychologie, Tom 76, 1916 r., str. 74.



o ile możliwości, nie na podstawie gotowych wiadomości książkowych, ale na podstawie poznawania przedmiotów, za pomocą zmysłów

Pragnąc teoretycznie swe wywody poprzeć czynem i wprowadzić je w zastosowanie praktyczne, tak, aby uczniowie mogli drogą obserwacji poznawać wszelkie przedmioty, w zakres nauczania wchodzące, wydaje znane swe dzieło p. t. *Orbis pictus*, obejmujące 1658 obrazków przedstawiających, rozmaite epizody z życia z podpisami rzeczy wchodzących w ich skład.

Wychodząc z założenia, że nauczanie powinno się opierać na spostrzeganiu zmysłowym i unaocznianiu rzeczy, starał się Komeński ująć w obrazach, przedmioty świata zewnętrznego i zaopatrzył je odpowiednim tekstem.

Mimo głoszonej przez Komeńskiego zasady, że poznawanie rzeczy musi się dokonywać przez badanie — obserwację, gdyż „słowa bez rzeczy, to łupina bez ziarna, pochwa bez pałasza, cień bez ciała, ciało bez duszy“, to jednak jego wywody teoretyczne i wydanie książki nie znalazły odpowiedniego zastosowania w praktyce. Dzieło jego „*Orbis pictus*“, mające na celu unaocznienie wszelkich przedmiotów świata zewnętrznego za pomocą obrazów, nie odpowiadało w skutkach tendencjom autora, sprowadzało ono bowiem naukę poglądową tylko do spostrzegania wzrokowego, a w dalszej konsekwencji do nauczania słownego.

W ten sposób, wskazując na szkodliwość i nieproduktywność nauczania książkowego, Komeński, sam się przyczynił do utrwalenia go.

Świat w obrazach przytwierdzał uczniów do poznawania obrazów rzeczy, ale nie rzeczy samych.

Książka więc Komeńskiego, rozchodząc się przez 150 lat niemal we wszystkich krajach, nie zdołała podnieść nauki poglądowej do wysokości zadania i usunąć system książkowego nauczania w szkole.

Wiadomo, że pogładowe nauczanie stanowiło u Komeńskiego środek do ułatwiania uczniowi nabywania wiadomości, w konsekwencji tego domagał się on wyrobienia u uczniów sprawności spostrzegawczej.

Wychodząc z zasady: od łatwiejszego do trudniejszego, powiada Komeński: „Jeśli najpierw ćwiczymy zmysły (to jest najłatwiejsze), następnie pamięć, później pojmowanie, następnie zaś sąd, to zachowujemy stopniowanie w nauczaniu, gdyż wszelka wiedza zaczyna się od poglądu, a następnie, przy pomocy wyobraźni przechodzi do pamięci. Przez wyliczanie szczegółów tworzy się pojmowanie ogółu i nareszcie następuje sąd o przedmiocie, który dostatecznie został pojętym, by wytworzyć poznanie”; takie ujęcie przez Komeńskiego znaczenia poglądu w nauce, nie wpłynęło jednak na odwrócenie nauki szkolnej od informacyjnego nauczania, — które się jeszcze długo po Komeńskim nie zdołało wyzwolić z pod hierarchji autorytetu książkowego, narzucającej uczniowi gotowe wiadomości.

Dopiero z końcem XVIII i w pierwszym dziesięcioleciu XIX w. odnawia filozof angielski, twórca metody indukcyjnej, Locke, myśl pogładowego nauczania i pobudza do działania w tym kierunku wybitnych pedagogów, jak Rousseau'a, Basedowa, Salzmana, Pestalozziego i innych. Każdy z nich stara się, już to teoretycznie, już też praktycznie, utrwalić i uzasadnić ten czynnik w rozwojowym nauczaniu. Nie brak też prób praktycznego zastosowania w tym kierunku, jednakże żadnemu z nich nie udało się postawić nauczania pogładowego na wysokości dzisiejszych wymogów, z wyjątkiem Pestalozziego, którego genialny talent pedagogiczny wyprzedził wieki całe swoimi poglądami. Mimo niebardzo szczęśliwego doboru materiału pogładowego, tudzież nie dość ścisłego ujęcia elementów poglądu, udało się Pestalozzemu postawić zasadę pogładowego nauczania na czele dążeń wychowawczych i wskazać drogę naukowego uzasadnienia go.

Wyniósłszy zasadę poglądowego nauczania do znaczenia głównego czynnika wychowawczego, uznał go jako podstawę wszelkiego poznania, czyli inaczej, uważał go za punkt wyjścia dla uzdolnienia ucznia do przyswajania sobie wszelkich wiadomości. Przypisując nauczaniu poglądowemu tak wybitną rolę, domaga się Pestalozzi, aby dokonywało się ono nie tylko okolicznościowo, ale aby szło w parze z kształceniem zdolności spostrzegawczych, prawidłowo i systematycznie, i stanowiło punkt wyjścia, jak i środek wszelkiego nauczania, zwłaszcza w pierwszych latach nauki szkolnej. Poznanie ma swój początek w spostrzeganiu; do dokładnego poznania prowadzi droga od dokładnego spostrzegania do dokładnych wyobrażeń, a od nich do jasnych pojęć. W przebywaniu tej drogi powinien uczeń ćwiczyć się w różnieniu nie tylko przypadkowych, ale istotnych cech przedmiotów, które wskazują na różnice, zachodzące między nimi. Prowadzi to do rozpoznania kształtów przedmiotów (mierzenie, obliczanie) podstawy mowy, mechanicznego czytania i pisania, przyczem domaga się Pestalozzi koncentrycznego nauczania i takiego kierowania niem, aby uczniowie sami sobie zdobywali wiadomości, sami konstruowali wiedzę, której nabywają.<sup>1)</sup>

Wedle Pest. należy zatem uzdolnić osobnika do spostrzegania, jak i pojęciowego myślenia. Wchodzą tu jeszcze w grę pośredniczące czynności, a specjalnie te, które nie tylko umysłowe przedstawienia urabiają, ale zapomocą których dochodzimy od spostrzegania do pojęciowego myślenia.

Pod poglądem rozumiał Pest. wogóle spostrzeżenia zmysłowe (nie tylko wzrokowe). Czasami rozszerza on pojęcie poglądu do ogólnego samodoświadczenia dziecka, w przeciwieństwie do tego wszystkiego, co ono

<sup>1)</sup> Por. Osterloft: l. c. Str. 94, 95.

tylko przez słuchanie i opowiadanie poznaje, tak że w doświadczenia wchodzi także sfery uczucia i woli.

Wychodząc z założenia, że przy poznawaniu każdego przedmiotu usiłuje człowiek sobie zdać sprawę z jego ilości, z jego kształtu, względnie stosunków przestrzennych, i stara mu się nadać nazwę,—upastruje Pestalozzi w tych stale powtarzających się objawach, elementy składowe poglądu, które ujął w trzy wyrazy: liczba, kształt i słowo,<sup>1)</sup> w znaczeniu nazwy.

Przeciw Pestalozzemu podniesiono następujące zarzuty:

1) Nie uwzględniał on wogóle jakości zmysłowych, jako elementów poglądu, wrażenia zaś dźwiękowe, barw, jasności, wrażenia dotykowe i ruchowe należą do poglądu w równym stopniu, jak stosunki kształtów i przestrzeni.

2) Nie uwzględnił on też w elementach poglądu, stosunków czasowych, a to z tego powodu, że miał on na myśli przedmioty w spoczynku będące, a nie zdarzenia. Nie zapoznajemy jednakże dzieci tylko z przedmiotami poglądowymi, ale także czynnościami, ruchami i zdarzeniami. To wszystko wymaga bardzo dokładnego spostrzegania stosunków czasowych.

3) Elementy tego poglądu, podane przez Pestalozziego, nie są właściwie elementarnymi. Elementy bowiem poglądu stanowią najprostsze jego składniki, które się już dalej za pomocą analizy psychologicznej rozłożyć nie dadzą. Forma zaś, kształt, jest czemś złożonym i tem samym—błędem jest uważać je za elementy poglądu. To samo odnosi się do stosunków liczbowych rzeczy.

4) Mylnem też jest wciągnięcie „słowa” do elementów poglądu nawet wtedy, gdy ono ma służyć jako środek, dotyczący nazw dla innych elementów.

5) Dalszy błąd w rozbiórce poglądu na elementy polega na tem, że procesy apercepcyjne nie dochodzą tu do swoich praw.

---

<sup>1)</sup> Mylne interpretacje trzeciego elementu „słowo” wywołały obszerne dyskusje na ten temat, gdyż uważano to znowu za powrót do dawnego nauczania. Wedle zaś uzasadnienia Pestalozziego, nie należy uważać słowa jako równorzędny element z tamtymi dwoma, tylko jako środek dla określenia ich. Por. E. Meumann, str. 363, 365. Tom III.

Odpowiednio do tych trzech elementów ma się dokonywać kształcenie.

Ponieważ w zakres nauki o kształtach wchodzi nauka rysunków, pisanie (częściowo i czytania), do nauki o liczbach wchodzi rachunki, zaś zakres nauki o słowach obejmuje nauki wymowy i czytania i t. p., przeto wprowadza Pestalozzi drogą poglądu, do dydaktyki wszelkie przedmioty, wchodzące w zakres szkoły ludowej.

Zasługą jego jest fakt, że on to pierwszy, przez analizę poglądu wskazał na punkty zaczepne dla zabiegów dydaktycznych i dla naukowego traktowania poglądu w nauczaniu elementarnem.

Nie tu miejsce na szczegółowe omawianie praktycznego zastosowania poszczególnych elementów. Zaznaczamy tu tylko w ogólnych zarysach, że Pestalozzi, zdążając do zastosowania swych wywodów teoretycznych, z logiczną konsekwencją, wychodząc z zasady od prostego do złożonego, a więc systematycznego stopniowania, kształcenia zdolności spostrzegawczych u uczniów, wprowadza do dydaktyki swe słynne A. B. C. poglądu. Kształcenie zmysłu spostrzegawczego polega głównie na poznawaniu kształtów przedmiotów i ich stosunków do siebie, jak i części między sobą.

Nauka o kształtach rozpada się na trzy działy: 1) mierzenie, 2) rysowanie, 3) pisanie. Mierzenie ma przed dzieckiem rozwinąć ustosunkowanie się przedmiotów świata zewnętrznego pod względem ich kształtów. Tą drogą ma się też wyrobić u ucznia zdolność spostrzegawcza, tak, aby się w życiu praktycznym mógł później bez miar obchodzić i rozmaite kształty mógł wśród innych wyróżniać, czyli jak się sam Pest. wyraża, ma się w uczniu wyrobić poczucie ustosunkowania się przedmiotów.

Punktem wyjścia ma być kwadrat, którego elementy stanowią dla Pest. podstawy do ułożenia owego A. B. C. poglądu, tak n. p. przedewszystkiem linja prosta,

pozioma, pionowa, prostopadłe i linje równoległe i t. p.

Z linij prostych tworzą kąt, następnie łączono dwa kąty; następnie opisywano i wpisywano koło na kwadracie i w kwadracie, a w dalszym ciągu przystępowano do elipsy. Odpowiednio do utworzonych figur stosowano w nauczaniu rysunki, przy równoczesnem wymierzaniu poszczególnych figur i ich części składowych.

Nauka taka stanowiła też właściwą podstawę do nauki geometrii.

Z poznawania kształtów i ich stosunków miało się wyłonić kształcenie artystyczne, do którego dziecko dochodzi przez specjalne ćwiczenia na podstawie zdolności poznawania kształtów.

Na tych podstawach miał też Pestalozzi ułożyć A. B. C. sztuki, odpowiadające A. B. C. poglądu.

Miało ono polegać na stopniowaniu ćwiczeń fizycznych i zręczności. Zamiar ten jednak nie został zrealizowanym przez Pestalozziego, lecz dopiero przez jego następców.

Spostrzeganie zatem, jako główny środek wszelkiego nauczania, miało spełniać nie tylko cele kształcące, ale i wychowawcze. Zadaniem zaś stosowanych zabiegów dydaktycznych jest skierowanie ucznia do świadomego spostrzegania, a to na podstawie wywoływania pobudek wewnętrznych ucznia.

Musi on sam chcieć spostrzegać i dążyć do zrozumienia tego, co spostrzega. Kierowanie to musi się opierać na elementach, z których, jako od najprostszych składników, dochodzi uczeń sam w systematycznym porządku do więcej złożonych, przyczem sam uczeń ma być świadomie czynnym, i sam ma dokonywać przebiegu stopniowego poznawania, a zarazem swego rozwijania. Przebieg zaś tej pracy.

samorozwojowej ma zachować ciągłość bez wszelkich luk i ma stanowić nieprzerwany tok w doświadczeniu, jako też w myśleniu uczącego się dziecka. Tą drogą ma się dokonywać spostrzeganie nie tylko zewnętrzne, ale i wewnętrzne, w skład którego wchodzi uczucie i wola.

„Spostrzeganie bowiem wiedzie nie tylko do jasnych pojęć, ale i do jasnych uczuć. Od pierwszych niejasnych wrażeń zmysłowych do uczuć coraz doskonalszych, jakoteż w zaprawianiu się fizycznym, od najprostszycch ruchów do najwięcej złożonych, od uzdolnień do umiejętności. Widzieć, spoglądać, patrzeć, rozpatrywać, przyjmować do świadomości, rozumieć, czuć—oto stopniowanie spostrzegania: to samo słyszeć, słuchać, uważać, rozumieć, powtarzać, utrwałać w sobie“ (W. Osterloff).

Tak tedy zdąża Pestalozzi do urzeczywistnienia zasady, jaką sobie nowoczesna pedagogja zakreśla: do z a s a d y samorozwijania się ucznia przez własne jego doświadczenie. \*)

Drugim przedstawicielem poglądownego nauczania jest Fr. Fröbel. Uzupełniając elementy poglądu Pestalozziego, nawiązuje on do nich jakości zmysłowe i tem samem wskazuje na doniosłe znaczenie poznawania barw, tonów, wrażeń zmysłowych i ruchowych, w kształceniu poglądownem.

Wychodząc z założenia, że „co dziecko ogląda, powinno ono rękami swemi odtwarzać,“ wprowadza Fröbel do nauczania czynne elementy, wymagające samodziiałania ucznia. W dalszej konsekwencji tej

---

\*) Szczegółowe opracowanie życia i działalności pedagogicznej, jak i zasad Pestalozziego podaje W. Osterloff w książce p. t. „Prorok pedagogiki nowoczesnej — Henryk Pestalozzi“—Warszawa 1910.

zasady domaga się on nietylko spisywania, rubrykowania i nazywania przedmiotu pogładowego jak Pestalozzi, ale odtwarzania go.

Tą drogą dopiero wytwarza się jasny pogląd na rzecz. — Czynne bowiem zastosowanie odtwórczych sił jest o wiele rozumniejszem, niż bierne przyjmowanie i oglądanie. Dopiero przez odtwarzanie przedmiotu za pomocą konstruowania, modelowania, rysowania i t. p. występują jego cechy i uwydatniają się kształty, co przez samo rysowanie dokonać się nie może. — Sprowadzając naukę pogładową nie tylko do poznawania form płaskich, ale i brył, zbliża on ucznia do poznania brył i ich kształtów. — Samo rysowanie przedmiotu nie wystarcza dla ujęcia przez dziecko form plastycznych, jakie posiadają ciała.

Punktem wyjścia były tu bryły, a nie równoległobok jak u Pestalozziego. Sześcian, kula, walec obejmowały zasadnicze kształty, z których się dopiero inne w stopniowym następstwie wyłaniały.

W postępowaniu metodycznym domagał się Fröbel nawiązania nauki pogładowej do naturalnych gier i zabaw dzieci, przyczem ma się u nich wyrabiać poczucie estetyczne. W tym celu należy im już jak najwcześniej dostarczać sposobności do samodoświadczenia, aby mogły nietylko kształcić swe zdolności przez spostrzeganie, ale kształcić też przez odtwarzanie swe uczucia estetyczne. Tem samym wymyślił Fröbel stronę czynną elementów poglądu, podkreślając przytem głównie elementy apercypcyjne i elementy woli.

Fröblowi zarzucają, że metoda jego stosuje się tylko do nauki dziecka w wieku przedszkolnym, i że materiał naukowy objęty, tak zwanemi, darami Fröbla powoduje przedwczesny rozwój u dzieci 4—5 letnich.

Możnaby tu odpowiedzieć, że wprowadzenie zasad



Fröbela z nauki przedszkolnej do szkoły elementarnej i wyżej — zależne jest głównie od wykonawców-nauczycieli.

Zasady te mogą po dzień dzisiejszy stanowić podstawy nauczania na wyższych stopniach nauki. Zależy tylko od racjonalnego zastosowania w odpowiedni sposób tych zasad do wyższego zakresu materiału naukowego. Zasada bowiem mogłaby zostać, chodziłoby tylko o zmianę formy w stosowaniu jej.

Odnosnie do drugiego zarzutu można wskazać na metodę D-ra Marji Montessori, która wykracza poza zakres materiału naukowego Fröbela, przeznaczonego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Mimo to okazuje się jednak, że przy właściwym stosowaniu metody, dzieci się rozwijają, a nawet samorzutnie dochodzą do czytania.

Doniosłe znaczenie stanowi też zarzut, że Fröbel, będąc zwolennikiem harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych jak i fizycznych, ograniczył czynności ucznia przeważnie do pracy rąk. Wskazuje na to jego A.B.C. poglądu, które opiera się więcej na matematycznych, jak psychologicznych podstawach.

Ponadto nie podkreśla Fröbel tak ważnego momentu w odtwarzaniu, jakim jest obserwacja, wczuwanie się w przedmiot odtwarzany, współdziałanie fantazji i t. p. czynności czysto duchowe, które jednak powinny i muszą odtwarzaniu towarzyszyć.

Mimo tych poważnych zresztą zarzutów, metoda Fröbela zbliżyła naukę poglądową do nowoczesnych wymagań.

Zaznaczyć należy, że Fröbel nie miał jeszcze wówczas do dyspozycji materiału naukowego, dotyczącego ustroju dziecka, którego dopiero nowsze wyniki badań naukowych, a zwłaszcza psychologia eksperymentalna pedagogii dostarczyły. Mimo obszernego zastosowania, metody Fröbela w nauczaniu przedszkolnym, nie rozszerzyła się ona na szkolnictwo wyższe, a nawet nie weszła w zakres nauczania poglądowego w szkole elementarnej. Nie zdołały tego

dokonać próby wprowadzone w myśl nowoczesnych wymagań poglądowego nauczania, w niektórych szkołach Ameryki i Anglii. Zbliżona, co prawda, nie dotarła jednak do wyżyny, na jakiej ma stanąć nauczanie poglądowe w szkole przyszłości.

Odmienne jak Pestalozzi i Fröbel traktują nauczanie poglądowe intelektualiści szkoły Herbartowsko-Zillerowskiej. Herbart, jako wielki zwolennik Pestalozziowego, chcąc A.B.C. poglądu naukowego uzasadnić, zбочyl przytem od myśli przewodniej jego twórcy. Nauka poglądu ma bowiem dla Herberta znaczenie środka dla rozwoju myślenia dziecka i podawania mu tą drogą wiadomości. Zainteresowanie ucznia skierowano przeważnie na przedmioty naukowe, o które chodziło, a więc na osoby i rzeczy. Opisy i bajki dostosowywane były do odnośnego materiału naukowego. Do nich nawiązywano rysunki, malowanie, lepienie i t. p. Poza tem rozpatrywano warunki i okoliczności, objęte treścią bajek, powiastek, jako to: środki odżywiania, sprzęty, domowe, lasy, łąki i t. p. A.B.C. poglądu Fröbla uważał Herbart jako wstęp do nauki matematyki. Punktem wyjścia dla Herberta był trójkąt, jako najprostsza forma dla poznawania kształtów. Już w samej zasadzie widzimy tu błąd. Trójkąt bowiem może być wprawdzie z punktu widzenia logicznego najprostszą formą, ale nie z psychologicznego. W otoczeniu dziecka znajdują się przeważnie kształty trójkątne. Wyszukiwanie ich i łączenie w rozmaite kombinacje i naodwrot, wyszukiwanie zasadniczych kształtów trójkąta z pewnych kompleksów i sprowadzanie ich do form zasadniczych, albo też do nowych kombinacji zasadniczych kształtów trójkąta—stanowiło zabiegi dydaktyczne. Materiału naukowego w tym celu dostarczały tak zwane wzory trójkątne, które też do nauki geografji stosowano.

Wychodząc z zasady, że wyobrażenia zmysłowe, mające swe źródło we wrażeniach zmysłowych, składają się

na treść duszy, kładzie Herbart nacisk na uwzględnienie procesów apercypcyjnych w poglądzie, a głównie na rozwój kategorii poglądu i obserwacji u dziecka, przez co dopiero nauka pogładowa nabiera znaczenia określonego. Ważne te wskazania zapoczątkowały dalsze naukowe wyświeślenia procesów apercypcyjnych, wywoływanych za pomocą poglądu, i spowodowały zwolenników szkoły Herbartowskiej, do których należał Ziller, Lange, Dörpfeld, do ujęcia materiału pogładowego w formalne stopnie nauczania.

Dokonali tego powyżej wymienieni uczeni w przekonaniu, że w oznaczeniu tych stopni odkryli mechaniczny przebieg procesów apercypcyjnych, które dziecko w rozwoju swoim przejść musi, a do którego też nauczanie powinno się stosować.<sup>1)</sup>

Zaznaczyć jeszcze należy, że, równie jak Pestalozzi i Fröbel, upatrywał Herbart w nauczaniu pogładowem moment wychowawczy. Nie pojmuje on bowiem nauczania bez wychowania i naodwrot, wychowania bez nauczania. Mimo licznych zarzutów, jakie się przeciw Herbartowi i jego zwolennikom podniosły, a które głównie dotyczyły stopniowania przebiegu procesów apercypcyjnych, tudzież ujęcia elementów poglądu z punktu widzenia metodycznego a nie psychologicznego, przyjęły się zasady Herbartowskie w nauczaniu szkolnem, wprowadzając przeważnie system formalnego nauczania.

Zaznaczyliśmy już, że żadnemu z tych trzech wybitnych przedstawicieli nauki pogładowej nie udało się sprowadzić jej do znaczenia nowoczesnych wymagań, opierających się głównie na wynikach doświadczeń i badań ustroju dziecięcego.

Zasługą jednak wielkich myślicieli—pedagogów było, że sprowadzili oni metodę nauczania pogładowego, na tory naukowe.

<sup>1)</sup> E. Meumann t. III str. 371—372.

Wiele z tych zasad ma i dziś wielkie znaczenie dla pedagogii naukowej. Dzięki postępom psychologii eksperymentalnej może się uzupełniać i dokonywać dalszy ich rozwój. Iakkolwiek i tu jeszcze dają się odczuwać pewne luki, może nawet zasadniczej natury, jak np. brak przeprowadzenia analizy czynności psychologicznych dziecka przy ujmowaniu treści przedmiotów spostrzeganych, w danym stadium jego rozwoju, to jednak przyznać trzeba, że zapoczątkowane przez przodowników zasady poglądu, mają po dzień dzisiejszy znaczenie aktualne.

Wyrazem nowoczesnych dążeń nauki pogładowej w zastosowaniu praktycznym jest metoda Włoszki dr. Marji Montessori<sup>1)</sup>.

Wyciągając konsekwencje z zaobserwowanych samorzutnych objawów dziecka, stosuje ona wedle nich naukę poglądu, która wchodzi w zakres wszelkiego nauczania i tak się zlewa z poszczególnymi przedmiotami, że trudno ją od nich odłączyć.

Zasada Montessori opiera się głównie na najdalej idącym uwzględnieniu indywidualności dziecka i niewiadcym dla niego popieraniu jego rozwoju.

Oдноśnie do nauki pogładowej można tu zaznaczyć, że kształcenie nietylko poszczególnych zmysłów, ale w wszystkich czynności mięśniowych, zapomocą naturalnego, niekrępowanego poruszania się ucznia, stanowi podkład do ćwiczeń fizycznych.

Zasady swoje opiera Montessori na zaobserwowanych u dzieci objawach, występujących z ich samorzutnego postępowania-działania. Z tych to objawów ma wychowawca czerpać wskazanie dla stwarzania warunków, któreby sprzyjały dalszemu rozwijaniu się dziecka.

Równocześnie mają się na te warunki składać bodźce, które owe samorzutne działanie wywołują i tem samem

---

<sup>1)</sup> Dr. Marja Montessori: „Le case dei bambini“ w przekładzie polskim „Domy dziecięce“. Warszawa 1919.

powodują ucznia do naturalnego rozwijania się. Bodźce te, w charakterze zabaw i rozrywek mają tu zarazem znaczenie eksperymentów, na mocy których obserwator wychowawca może dalsze swe postulaty wychowawczo-naukowe opierać.

Nauczanie zatem dokonywa się równocześnie z eksperymentowaniem, a eksperymentowanie z nauczaniem. Wszelkie zabiegi dydaktyczne opierają się na samodoswiadczaniu ucznia, a więc na poglądzie.

Najdalej idące uwzględnienie indywidualności ucznia, jego swobody działania w kierunku własnych upodobań, nadają wychowawcy rolę biernego obserwatora, który tylko w pewnych wypadkach, wykraczających ponad normę przyzwoitości, lub przynoszących drugim szkodę, ma prawo wtrącać się do postępowania ucznia. Błędy, pomyłki, niedokładności mogą być drogą samorzutnego spostrzegania przez samego ucznia poprawiane. Wszelkie wytykanie ich przez nauczyciela jest niedopuszczalnym. Uczeń musi sam je dostrzegać i poprawiać.

Do wyrobienia w tym znaczeniu zmysłu spostrzegawczego u ucznia, przyczyniają się zabawy na ten cel przeznaczone.

Polegają one na ustawianiu w kolejnym następstwie brył, jako to: krążków, kul, walców i sześcianów o wielkości stopniowanej. Prawidłowo ustawiony szereg taki w stosunku rosnącym lub malejącym zachowuje pewną ciągłość, która jednak w razie niewłaściwego ustawienia szeregu, załamuje się, wskazując na błąd i zmuszając ucznia do poprawienia go. Przez takie i tym podobne ćwiczenia dokonywa się kształcenie i doskonalenie władz spostrzegawczych. Główny nacisk kładzie Montessori na kształcenie poszczególnych zmysłów. Ma ono się dokonywać przez wprowadzanie do nauki stopniowo odmiennych bodźców, które jako kształty lub barwy wzbudzają samorzutną uwagę dziecka i tem samym drogą zainteresowania go, nakłaniają do poznania cech danego przedmiotu.

Ćwiczenia gimnastyczne dostosowane są do zwykłych czynności fizjologicznych, jak oddychanie, mówienie, chodzenie i t. p.

Gry i zabawy stanowią tu punkt wyjścia dla wszelkich ćwiczeń zmysłowych. Stąd też bierze początek rozwój czynności psychicznych. Opierała się tu Montessori na trzech zasadach Seguina.<sup>1)</sup>

1) Kojarzenie percepcji zmysłowych z nazwą.

2) Poznawanie przedmiotu podług nazwy.

3) Wywoływanie nazwy według przedmiotu.

Uprawa roślin w ogródku i pielęgnowanie zwierząt mają uzupełnić nauczanie i kształcenie poglądowe.

System Montessori znalazł zastosowanie we Włoszech, Francji, Ameryce Północnej i Anglii.

Wielka wartość zabiegów wychowawczych Montessori polega na wprowadzeniu w czyn teoretycznych wywodów nowoczesnych reformatorów. Znalazły tu bowiem zastosowanie praktyczne, niemal wszystkie zasady, na których się ma oprzeć szkoła przyszłości. Przeprowadza je Montessori z wielką znajomością rzeczy, z głębokim odczuciem wszelkich warunków, zdążających do usamodzielnienia uczniów a zarazem kształcenia władz duchowych i fizycznych. Słowem, wszelkie zabiegi rozwojowo-kształcące, propagowane przez nowoczesnych reformatorów znalazły tu wyraz i skupiły się w harmonijnym współdziałaniu, systematycznym ujęciu i metodycznym traktowaniu. Okazuje się tu możność i dopuszczalność rozwijania młodocianych uczniów za pomocą systematycznego kształcenia zmysłów, wyrabiania sił mięśniowych, nabywania zręczności, wreszcie rozwijania władz duchowych na podstawie naturalnego wychowania poglądowego, zgodnie z naturą rozwijającego się dziecka.

Wszelkie zarzuty odnoszące się do zasad wychowawczych Montessori błędą wobec świeżości, jaka tchnie

<sup>1)</sup> Dr. M. Montessori l. c. Str. 132.

w przeprowadzaniu jej systemu. W przeciwstawieniu zaś do najdalej idących w tym kierunku jej poprzedników, góruje ona nad nimi tem, że potrafiła z konsekwencją czuwać nad przeprowadzeniem teorii w praktycznym jej zastosowaniu.

Wielkie zrozumienie duszy i natury dziecka, umiejętność zdania sobie sprawy ze sposobów, jakimi zdążać należy do zrealizowania zamierzonych celów wychowawczych, wrodzone zdolności pedagogiczne, duża intuicja i wykształcenie, złożyły się tu na wszechstronne ujęcie potrzeb rozwojowych dziecka, na złączenie wszystkich na ten cel koniecznych warunków.

Wyniki, do jakich Montessori na podstawie swych zabiegów dochodzi, są zadziwiające. Tu jednak stawiają krytycy zasadnicze pytanie, czy nie za wcześnie i nie za prędko dzieci dojrzewają. Czy zbyt nagle rozwinięte zdolności i zbyt szeroki zakres, jak na ten wiek, przyswajane sobie przez nich wiadomości, nie powodują na wyższych stopniach nauki opadu sił intelektualnych i czy zbyt wielki wysiłek umysłowy nie spowoduje zmniejszenia się jego pojemności i pojemności. Dzieci bowiem w „Domach dziecięcych“ osiągnęły po czteroletnim w nim pobycie zakres wiedzy równający się zakresowi na trzecim stopniu nauki szkoły ludowej.

Zarzuty podnoszone przeciw zasadom Montessori są więcej oparte na logicznych wywodach, aniżeli faktycznych błędach dydaktycznych. Pierwszym z nich miałaby być wedle Meumanna nieścistość zasady odnoszącej się do nieograniczonej swobody dziecka, a domagającej się z drugiej strony interwencji nauczyciela w razie przekroczenia jej granic, t. j. kiedy dziecko dopuszcza się niedozwolonych lub też szkodliwych dla niego lub jego otoczenia czynów. Krytycy upatrują tu rozdźwięk i nieścistość w określeniu zasady.

Na ten zarzut mógłby każdy doświadczony pedagog znający swe zadania w pracy wychowawczej odpowiedzieć, że zasady pedagogiczne nie mogą mieć znaczenia

aksjomatów matematycznych. Istnieją bowiem granice między najdalej idącą swobodą a jej wybujałością, również jak między prawdomównością, fantazją a kłamstwem. Stojąc na zasadzie uwzględnienia potrzeb naturalnych dziecka i wychowania naturalnego, nie można przecież dopuszczać, aby się dziecko przesycalo słodyczami, aby się fantazja przeradzała w świadome kłamstwo, aby pragnienia dziecka przejawiały się w zachłanności i samowoli kierowanej egoizmem.

Kształcenie woli, wyrobienie siły powściągu, wywołanie nawyku w pewnym kierunku działania—postępowania dziecka, są nieodzownymi warunkami wprowadzenia zasady pewnego organiczenia ucznia. Ależ to wszystko musi się dokonywać tak, aby wychowanek nie odczuwał przymusu, aby kierowany nie odczuł tego kierownictwa i żeby nabrał przekonania, że postępuje pod własnym rygorem a nie obcym, że wszelkie nakazy sam sobie stwarza a nie z przymusu zewnętrznego.

Wiadomo, że każde niepotrzebne wtrącenie się nauczyciela do czynności ucznia wpływa często na spaczenie jego cech indywidualnych, jego samodzielności myśli i czynu. Wiadomo też, że poprawianie błędów ucznia wytykanie jego nieudolności—ułatwiania mu myślenia i nie dopuszczenie do samozastanawiania się dziecka, odbiera mu wiarę w siebie, stwarza z niego tylko—naśladowcę bez własnej inicjatywy. Znane to są rzeczy każdemu pedagogowi, nic więc nowego nie wprowadziła Montessori do wskazań wychowawczych. Jednak w tem jej domaganiu się bierności nauczyciela jest jedna nowość: domaga się ona takiego kierowania uczniem, aby on sam, z własnej inicjatywy błędy swoje poprawiał — bez wszelkiej pomocy. Czy to możliwe, zapytują krytycy. Co robić, jeśli dziecko nie dopatry się swego błędu. Tu musi nauczyciel — obserwując ucznia, nieznacznie podawać mu możność zauważenia swej pomyłki — swego błędu.



Zasada Montessori, zdążająca do tego, aby uczeń sam się urabiał, sam swój rozwój popierał i sam się doskonalił, domaga się przede wszystkim wielkiej inteligencji pedagogicznej nauczyciela-kierownika, który kierownictwo swe potrafi wcielić w okoliczności i warunki towarzyszące wychowaniu tak, że nie będzie ono miało charakteru autorytatywnego nakazu.

Tak sobie wyobraża najprawdopodobniej Montessori ową bierność nauczyciela. Wynika to z wytykanych przez nią podwładnym jej nauczycielom błędów w nauczaniu.

Kładąc nacisk na kształcenie zmysłów, mięśni i innych organów, uważa Montessori ćwiczenia ich drogą samodzielną za jedyny i nieodzowny do tego celu środek.

Największy zarzut, jaki metodę Montessori spotyka, stanowi fakt, że eksperymentując naucza ona i nauczając eksperymentuje. W konsekwencji tego ogranicza się jej praca wychowawcza do pracy laboratoryjnej. Lecz w tym wypadku jest ona za mało konsekwentną i niedokładną. Jeśli znów zechcemy uważać pracę tę jako wychowawczą, to jest ona zbyt szeroko pojętą i podejmując równocześnie badania i eksperymentowanie, jest ona równie niedokładną. W najlepszym wypadku można by szkołę Montessori uważać za szkołę próbną — choćby z tego powodu, że w stosunkowo krótkim czasie dzieci obejmują nadmierny zakres materiału naukowego.

Nie ulega wątpliwości, że zarzuty te stanowią zarazem nader ważne zagadnienia pedagogiczne, i że tylko drogą dalszych doświadczeń i eksperymentów możnaby znaleźć ich rozwiązanie.

Należy bowiem pamiętać, że chcąc uwzględnić indywidualność uczniów, musi wychowawca poszczególnych wychowanków ciągle obserwować dla poznania ich, doświadczać, notować, zaobserwowane objawy i odpowiednio do nich stosować zabiegi pedagogiczne. Nic więc dziwnego że Mon-

tessori pragnąc nauczanie na podstawach naukowych — chciała je odpowiednio do tego traktować. Może też pragnęła wskazać wychowawcom drogę prowadzącą do samorozwoju ucznia przez metodę nowoczesnego nauczania.

Czy, i o ile metoda Montessori zbyt wysila dzieci, czy metoda ta doprowadzająca w krótkim czasie do rezultatów, jakie się w zwykłym nauczaniu dopiero znacznie później okazują, nie jest zbyt wysilająca oraz czy wdalszym rozwoju nie okażą się braki i szkody z tego powodu wyrządzone wychowankom w „Domach dziecięcych“, mogłyby dopiero wykazać wyniki badań eksperymentalnych na wyższych stopniach nauki, w porównaniu z wynikami otrzymanych badań na stopniach poprzednich.

Przyznać trzeba, że przeprowadzenie praktyczne systemu nauczania Dr. M. Montessori, ma dla nowoczesnej pedagogiki doniosłe znaczenie, choćby miało ono stanowić próbne wskazania, jak właściwie nauczanie drogą pracy samorozwojowej należy przeprowadzać.

## 9. NAUCZANIE POGŁĄDOWE W NOWOCZESNEM ZASTOSOWANIU.

Biorąc pod uwagę samo tylko znaczenie poglądowego nauczania dla celów wychowawczych, nie wdajemy się w rozpatrywanie różnic zdań psychologów, dotyczących określenia jak i definicji poglądu. W interesie naszych zamierzeń leży podkreślenie, względnie wyświeślenie zagadnień dydaktycznych, które występują jako konieczności w nauczaniu, dla zrealizowania zasad metody pracy samorozwojowej.

Nauczanie poglądowe stanowi nietylko jedną z tych konieczności, ale jest ono wyrazem zasad wychowawczych nowej metody, realizatorem jej postulatów. Świadczą już o tem metodyczne określenia, które stanowią istotę nowo-

czesnego nauczania, a streszczające się w wyrazach jak: samodiałanie, samodoświadczenie, samokształcenie, samorozwijanie it. p. it. p. Każdy z tych wyrazów oznacza, że przedmiot nauczania musi być rozpatrywany przez samego ucznia, badany i doświadczany przez niego, za pomocą jego zmysłów, przy współdziałaniu czynności duchowych, które wszelkiemu spostrzeganiu towarzyszą i jako nieodłączne objawy spostrzegania występują. Uwaga, interes, akty woli i uczucia, a w dalszym ciągu urabianie duchowe spostrzeganych całości i poszczególnych ich części — cech, rozpatrywanie ich szczegółów drogą analizy, łączenie ich już to w te same całości drogą syntezy, lub też w odmiennych kombinacjach drogą kojarzenia, mają swe źródła w spostrzeżeniach zmysłowych. Wywołują one jak wiadomo odpowiednie wyobrażenia spostrzegawcze, które w następstwie po usunięciu się przedmiotu spostrzeganego, utrwalają się w świadomości uczniów jako wyobrażenia odtwórcze. Przy pomocy zaś fantazji, zdolności kombinowania, powstają wyobrażenia wytwórcze, względnie twórcze. Uzewnętrznianie tych wyobrażeń ujawnia się przez odtwarzanie realne, słowne, graficzne albo też plastyczne, daje sposobność nauczycielowi poznania zasobu i jakości wyobrażeń osobnika, dokonywania przez ucznia samokontroli, ich co do wierności odtworzonych wyobrażeń, a to za pomocą wycinania, lepienia, układania, budowania, rysunku i t. p.

O ile odtwarzanie dokonywa się w obecności przedmiotu, następuje też uczniowi możliwość równoczesnego porównania swego wytworu z przedmiotem spostrzegania, a to przyczynia się do tego, że początkowe zamglone wyobrażenie spostrzegawcze staje się dokładniejszym. W miarę poznawania szczegółów, cech odtwarzanego

przedmiotu wzmaga się u osobnika zdolność spostrzeżenia, która go naprowadza do poprawienia poczynionych błędów i niedokładności, a w następstwie wyrobienia sobie o nim dokładnych pojęć, sądów i t. p.

Tak tedy bezpośrednie zetknięcie się ucznia z przedmiotem nauczania, stanowiące zasadniczy postulat metody, skierowuje go do pracy samorozwojowej, do tworzenia wyobrażeń postrzegawczych, które to spostrzeżenia nowsi psychologowie identyfikują z poglądem, twierdząc, że od nich to zaczyna się proces myślenia, że są one początkiem wszelkich czynności logicznych.

„Tak zwana pogładowość nauki”, powiada Dr. Twardowski<sup>1)</sup>, „polega zatem na uzmysłowieniu, na unaocznieniu, na okazywaniu tych rzeczy, o których w nauce jest mowa, a to unaocznianie ma właśnie na celu dostarczanie uczniom wyobrażeń spostrzegawczych, przedmiotów omawianych. W tem też znaczeniu używa wyrazu „pogląd” Zwierkowski, w przytoczonym powyżej określeniu; wszak pogląd, jako wyobrażenie spostrzegawcze, jest istotnie dopiero początkiem aktu myślenia; wszystkie bowiem czynności logiczne, jak tworzenie pojęć, rozumowanie, i t. p. są możliwe tylko w takim umyśle, w którym miały miejsce odpowiednie wyobrażenia spostrzegawcze”.

Otóż poglądem nazywa Dr. Twardowski tylko takie pojęcia syntetyczne, w których wyobrażenia podkładowe są spostrzegawczymi, zatem pojęcia powstające dzięki opisowi przedmiotów podczas opisu spostrzeganych.

Wynika z tego, że nauczanie powinno się opierać na okazach, a zwłaszcza w pierwszych latach nauki, i że chodzi tu głównie o to, „by dostarczano dzieciom wyobrażeń spostrzegawczych przedmiotów, o których mowa.”

W dalszym zaś ciągu wyższe procesy myślenia wpływają na doskonalenie się tych spostrzeżeń, domagając się porównań przez wykrywanie różnic danych przedmiotów, ich cech, części i ustosunko-

<sup>1)</sup> Dr. Twardowski: „Psychologja nauki pogładowej” Wiedza i Życie. Rok I, Tom 12. Lwów 1899. Str. 110, 122, 123.

wania się ich w czasie i przestrzeni. Rozwój ten pociąga za sobą coraz więcej skomplikowaną wyższą aktywność dziecka i sprawia, że z początkowego biernego spostrzegania wytwarza się u niego konieczność bliższego rozpatrywania cech i szczegółów przedmiotu drogą analizy. Tu już musi osobnik sam być czynnym, w miarę zaś rozwoju jego inteligencji, czynności te się komplikują i powodują dalsze dokonywanie się wyobrażeń spostrzegawczych, przy równoczesnem wzmaganiu się siły woli drogą samoprzymusu ucznia do wykonywania ich.

„Z psychologicznego punktu widzenia okazuje się, że w postępowem urabianiu się procesów umysłowych odgrywa początkową zasadniczą rolę spostrzeganie. Dopiero rozróżnianie cech i części przedmiotu spostrzeganego, łączenie ich w pojęcia syntetyczne, prowadzi do najwyższego wytworu umysłowego, jakim jest „myślenie”.

Rozróżnianie zaś opiera się na uważnem odłączaniu cech i szczegółów przedmiotu, a więc za pomocą analizy, przyczem wytwarzają się pojęcia analityczne, które znów z pomocą pamięci i upodabniania składają się na pojęcia syntetyczne, stanowiące podstawy do dalszego, więcej skomplikowanego urabiania umysłowego.

Poznawanie więc różnic i podobieństw przedmiotów i poszczególnych części, ich cech, jak i stosunku do siebie, wymaga uwagi dowolnej, do której osobnik musi się już przygotować przedtem, czyli wymaga skierowania osobnika do celowego wykrywania i upodabniania różnic przedmiotów. To zaś jest już rzeczą pedagogii.

„Różnica niewątpliwie musi być ujmowana, przynajmniej niewyraźnie, abyśmy mogli ją upodobnić do lanych różnic. W tem też zawiera się właśnie znaczenie poglądu że rozróżnianie jest w poznawaniu sprawą podstawową”.

„Psychologowie słusznie przypisują udoskonalonej uwadze wpływ, jaki w p r a w a wywiera na doskonalenie rozróżniania. Otóż uwadze dopomaga zazwyczaj pewien zasób uprzedniego przystosowania ideacyjnego, pewne oczekiwanie tego, co jest do zobaczenia. Stąd też można zrozumieć, że spostrzegłszy większą różnicę jakiegokolwiek rodzaju, umysł nasz ćwiczy się niejako w tym zakresie różnic, a w ten sposób łacniej zauważa różnicę mniejszą”<sup>1)</sup>.

Wykonanie tego zadania polega głównie na metodzie, zapomocą której pedagog zdąży do osiągnięcia najważniejszego z postulatów wychowawczych t. j. do rozwoju samodzielności umysłowej wychowanków.

Jeśli psychologja wyświeśla sprawy poznawania, jako przebiegi procesów psychofizjologicznych, kładąc nacisk na ich pierwiastki i ostateczne przejawianie się w myśleniu, to pedagogja podejmuje zadanie: 1) wyszukania sposobów, zapomocą których procesy te mogą się rozbudzać i prawidłowo dokonywać. 2) wykorzystanie tychże procesów dla celów wychowawczych, jak i kształcących, tak, aby sprawa poznawania a w dalszej konsekwencji myślenia, nie tylko przysparzała uczniowi materiału do tworzenia się procesów umysłowych, ale, aby materiał ten stawał się funkcją organiczną jego władz duchowych i pod kierownictwem jego woli z wewnętrznego urabiania, uzewnętrzniał się w czynie i w działaniu.

Wchodzą tu już w grę zadania wychowawcze, które obejmują kształcenie wszystkich władz i które mają popierać, kształcić i rozwijać poszczególne czynniki, składające się na życie duchowe i cielesne wogóle, a w szczególności na inteligencję i charakter młodego człowieka. Chodzi tu bowiem nie tylko o wywołanie procesów umysłowych, ale o pracę umysłową, dzięki której powyższe postulaty osiągnąć się dadzą.

Krócej mówiąc: pedagog musi pamiętać, że w czynach i postępkach ujawnia się człowiek, a nie w wewnętrznych dociekaniach spekulatywnych.

<sup>1)</sup> Sully l. c. I. Str. 243.

Wychowanie musi zdążać do tego, aby człowiek mógł korzystać w życiu z tego, co myślą swoją obejmie, i aby zdążył do udoskonalenia jego warunków życia, tak dla siebie, jak i dla ogółu, wychodząc przytem z założenia, że im głębszy i szerszy jest zakres myślenia, im dokładniej i racjonalniej procesy psychologiczne się dokonywują, tem szersze i jakościowo produktywniejsze będą wyniki działania u odnośnego osobnika.

W uwzględnieniu zatem warunków wpływających na rozwój i wzmaganie się władz umysłowych ucznia, podających mu sposobność do rozwoju i doskonalenia się w urabianiu procesów, prowadzących go do logicznego myślenia, musi pedagogja uwzględniać przedewszystkiem sposoby, pouczające a właściwie prowadzące go do realizowania tych myśli w życiu powszednim. Do tego zaś celu prowadzi osobiste poznawanie przez ucznia warunków życiowych, a to nie tylko przez samo spostrzeganie, a nawet obserwowanie ich, ale wczuwanie się w nie — przeżywanie i ustosunkowywanie się do nich osobnika.

Nietylko przyjmowanie obrazów zmysłowych i wytwarzanie się na ich podstawie dalszych, więcej skomplikowanych procesów umysłowych ma się dokonywać w umyśle osobnika; nie samo poznawanie, które się składa na całe kompleksy wiadomości, ale równocześnie ożywianie poznanych rzeczy własnem uczuciem osobnika i świadomem kierowaniem jego woli, dla zastosowania ich w życiu, jest celem wychowania. Chodzi tu bowiem o uzdolnienie ucznia do samodzielnego zdobywania i umiejętnego korzystania z zdobytych przez niego wiadomości, odpowiednio do naradzających się potrzeb.

Do takiego celu prowadzi przedewszystkiem własne doświadczenie osobnika, które za pomocą zmysłowych spostrzeżeń wzbudza uczucia zmysłowe, a te, stanowiąc pierwszy szczebel do rozwoju inteligencji, stają

się zarazem podstawą do rozwoju wyższych uczuć, składających się na piękno wewnętrzne człowieka.

Przez realizowanie się pożądań powstałych, na tle tychże uczuć doskonalili się wola, wzmacnia się jej siła i przyczynia się do urabiania charakteru osobnika.

Wiadomo, że we wszelkiem urabianiu duchowem i przede wszystkim w wyszukiwaniu różnic i upodabnianiu cech przedmiotów, odgrywa zasadniczą rolę — pamięć.

Na podstawie bowiem zatrzymanych w pamięci obrazów poznanych przedmiotów, może się dokonywać ich kojarzenie, może się odbywać wyróżnianie i łączenie poszczególnych, wspólnych, lub wyłączanie odrębnych ich cech.

Dzięki świadomości przy pomocy uwagi i pamięci może się dokonywać segregacja i łączenie, a w dalszym ciągu apercypowanie nowopoznanych obrazów, co się składa na nasze wiadomości o rzeczach.

Pedagogji zależy na tem, aby nauczanie dokonywało się w ten sposób, iżby owa władza zatrzymywania, nie tylko się doskonalila, lecz aby czynności zatrzymywania, czyli zapamiętywania, bez wielkiego wysiłku osobnika się odbywały. Ponadto należy doskonalic sprawność władzy zatrzymywania, która ma się wyrabiać także pod względem wierności przywoływanych wspomnień pożądanych obrazów.

I tu odgrywa najważniejszą rolę własne poznawanie osobnika. Wiadomo, że zapamiętywamy sobie najłatwiej i reprodukujemy najwierniej to, co sami z pewnym wysiłkiem poznajemy.

Wiadomo też, że przypomnienia faktów, zająć, zjawisk lub rzeczy są najwierniejsze, o ile im towarzyszy uczucie bólu lub rozkoszy. Do takiego poznania dochodzi osobnik również tylko przez własne doświadczenie.



Uczucia wywołują wspomnienia doznanych już przedtem uczuć podobnych, a wraz z nimi przypominają się okoliczności, które im towarzyszyły.

Znaną jest rzeczą, że fantazja dziecka polega przeważnie na łączeniu obrazów (wyobrażeń) w dowolne zestawienie ich, o ile obrazy te powstały na tle uczuć i o ile one pewnym uczuciom towarzyszyły. Stąd przedstawienia pewnych przedmiotów o niewłaściwych im cechach, łączenie szczegółów rozmaitych przedmiotów w jedną całość, wypełnienie luk, powstałych z powodu niedokładnego przypomnienia, ma swe źródło w uczuciach przyjemnych lub nieprzyjemnych, których dziecko doznawać lub które ominąć pragnie.

Konkretyzowanie przedstawień powstałych na tle uczuć strachu, rozkoszy, trudu i bólu, daje początek do tworzenia sobie najdziwniejszych obrazów, które powstają w umyśle dziecka, i ujawniają się w jego zabawach, grach, odtwarzaniu graficznym, rysunkach, a zwłaszcza w dramatyzowaniu. Uczucia stanowią zatem jeden z najważniejszych punktów oparcia dla pogładowego nauczania, już choćby dlatego, że towarzyszą one nieodłącznie doświadczeniu zmysłowemu — spostrzeganiu, i że źródłem ich powstawania jest zawsze pierwiastek zmysłowy. Od nich też musi się zaczynać owo przygotowanie uwagi lub też przyspabianie do obserwacji danego przedmiotu. Wszak zainteresowanie dokonywa się głównie przez wzbudzenie u danego osobnika uczuć, wywołujących chęć poznania, względnie posiadania, lub omijania danego przedmiotu, sytuacji, zdarzeń i t. p., choćby za cenę trudów, wysiłków, pewnych strat, lub korzyści.

Uczucia zatem występują jako czynnik podkładowy dla pobudzenia ucznia do działania przez własne jego przeżywanie pewnych stanów uczuciowych.

Wykorzystując ten fakt, musi nauczanie pogładowe dostarczać uczniowi sposobności do takiego przeżywania. Rzeczą pedagoga zaś, jest baczenie na to, aby owo przeżywanie, doświadczanie i poznawanie nie dokonywało się bezładnie, ale wnikało w treść przedmiotów w systematycznym porządku i obejmowało możliwie wszechstronnie przy pomocy zmysłów, ich związki i stosunki przyczynowe w czasie, w przestrzeni, jak i ich współzależności od siebie i od człowieka. To wszystko wymaga wciągnięcia ucznia do współudziału w życiu i jego stosunków i współdziałania jego z innymi, a w szczególności z nauczycielem.

Dwa zasadnicze momenty, które przy nauczaniu nowoczesnem największą odgrywają rolę, mają też wybitne znaczenie przy nauczaniu pogładowem. Mamy tu na myśli uwzględnienie stadjum rozwojowego dziecka i nawiązanie nauki do naturalnych potrzeb, które się w jego popędowych życiowych grach i zabawach przejawiają. W pierwszym wypadku zachodzą pewne trudności, a to z powodu braku danych, na którychbyśmy zakres materjału pogładowego i jego jakość oprzeć mogli. Wiadomo bowiem, że mimo wielkich postępów psychologii eksperymentalnej, nie udało się po dzień dzisiejszy jeszcze przeprowadzić przez wszystkie lata rozwoju dziecka, analizy jego czynności psychicznych, dzięki którym ujmuje ono treść, apercypcyjnie urobionych spostrzeżeń i poglądów w odnośnych stadjach jego rozwoju (por. Meumann, l. c., tom 3, str. 373). Natomiast staje psychologia eksperymentalna na stanowisku obserwacji dokonywających się u dziecka procesów apercypcyjnych, zachodzących podczas spostrzegania, z uwzględnieniem wszelkich czynności, zmysłowych. Spostrzeganiom zewnętrznym, jak już zaznaczono, towarzyszą spostrzegania wewnętrzne. Te ostatnie ujawniać się mogą u dziecka przez odtwarzanie realne, jak: lepienie, rysowanie, pisanie i t. p., i w odtwarzaniu słownem, które znajduje wyraz w opisywaniu, orzekaniu, opowiadaniu, dramatyzowaniu i t. p.

Stwierdziwszy drogą doświadczeń w jaki sposób i co dzieci w danym wieku spostrzegają, można oznaczyć odpowiednio do nich materiał naukowy dla poszczególnych stopni. Stwierdzenia zaś tego można dokonać zapomocą wypowiedania się dziecka, które uwydatnia zarazem, jak, i ile elementów danego okazu — akcyj — ono objąć potrafi, jak je określa w ustosunkowaniu się ich pod względem czasowym i przestrzennym, o ile jest zdolnem tylko do jednostkowego wyliczania szczegółów — przedmiotów, a o ile do syntetycznego ujęcia poszczególnych elementów danego okazu, względnie zdarzenia w przyczynowym ich związku.

Słowem, psychologia eksperymentalna odnośnie do poglądu, bierze pod uwagę częściowe jak i w całości dokonywujące się przebiegi procesów poglądowych. Celem tych badań jest poznanie rozwoju poglądu w naturalnych jego przejawach w danym wieku dziecka. W tem rozpoznawaniu procesów, które się przy rozróżnianiu i łączeniu wyobrażeń spostrzegawczych z odtwórczemi dokonywa, odgrywa wielką rolę wyobraźnia dziecka. Wiadomo, że dziecko personifikuje przedmioty — że przypisuje im cechy myślących, świadomych istot, które mogą działać, chcieć i t. p. Dziecko dotwarza często do tego, co spostrzega, to, czego sobie życzy — coby mieć chciało. Widzi zatem często rzeczy, które widzieć pragnie, względnie których się boi, a przedewszystkiem takie, które mu się podobają — i jego estetycznym potrzebom odpowiadają. Wszystkie te urojenia — wytwory wyobraźni — mają swe źródło, a właściwie swój podkład w zmysłowych wyobrażeniach<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Dawid Hume. „Badania dotyczące rozumu ludzkiego”. (Przekład Jan Łukaszewicz i dr. Kazimierz Twardowski). Wyd. 2, cz. I, str. 56, 57.

„Niema nic swobodniejszego nad wyobraźnię — człowieka chociaż nie może ona wyjść poza pierwotny zasób idei, którego jej dostarczają zmysły zewnętrzne i wewnętrzne, posiada przecież nieograniczoną władzę mieszania, łączenia, rozłączania i dzielenia

Zadaniem nauki pogładowej jest zatem nietylko wyrobienie tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej sprawności spostrzegawczej u uczniów ale i umiejętności odłączania wszelkich wymysłów od rzeczywistości, wszelkich urojonych stosunków—czasowych i przestrzennych od aktualnych, faktycznie się dokonywujących zdarzeń.

I tu oddają zabiegi dydaktyczne, opierające się na uzewnętrznianiu wyobrażeń ucznia przez odtwarzanie realne i słowne, wielkie usługi. Tą drogą bowiem zbliża się on do przedmiotu, poznaje jego szczegóły — części, które się składają na jego całość. Wszelki wymysł — fikcja, muszą ustąpić przed rzeczywistością. Uczeń poznaje daną rzecz w czystej jej formie. O ile zaś w rysunku, lepieniu, opisie, wszelkiem naśladownictwie itp., ujawniają się kojarzenie przedmiotów lub ich cech, niezgodne z rzeczywistością, to są one świadomie dokonane, uczeń zdając sobie sprawę z różnic zachodzących między dotworzonymi, a istotnymi cechami danej rzeczy wie, że jest to jego dowolny, na własnych wymysłach oparty wytwór. Występuje wtedy u ucznia świadomie dokonywująca się twórczość, wkraczająca już w dziedzinę artystyczną. Twórczość ta ujawni się najwymowniej w jego dowolnych zabawach i robotach ręcznych, jak rysunkach, malowaniu, modelowaniu i t. p. Należy jednak pamiętać o tem, że zabiegi dydaktyczne polegające na odtwarzaniu realnym i słownem stanowią tylko środki pomocnicze dla osiągnięcia celu. Cel zaś taki musi być z góry przez wychowawcę obrany i w systematycznym porządku zapomocą powyższych środków przeprowadzony. Wychowawca musi czuwać nad tem, aby mimo swobody w spostrzeganiu

tych idei, tworząc najrozmaitszego rodzaju fikcje i wymysły. Może wymyśleć sobie szereg przypadków, posiadających wszelkie pozory rzeczywistości, może przypisać im określone miejsce w czasie i w przestrzeni, wyrazić je sobie jako istniejące i obdarzyć je w własnem mniemaniu wszelkimi okolicznościami, cechującymi jakiś fakt historyczny, o którym jesteśmy jak najzupełniej przekonani”.

i dowolnem odtwarzaniu uczeń przyzwyczajał się do oglądania przedmiotu w pewnym systematycznym porządku, i równocześnie nauczył się wydawać o nim własne sądy, ze swego punktu widzenia.

Wylania się tu jeszcze zagadnienie kształcenia i rozwijania poglądu u ucznia a to ze względu na stadia rozwoju poglądu u dziecka. Mianowicie, zachodzi pytanie, czy należy uprzedzać pewne stadia i przyspieszać rozwój zdolności poglądowych u ucznia<sup>1)</sup>.

Zagadnienie to jednak po dzień dzisiejszy nierozstrzygnięte znajduje, że się tak wyrażę, kompromisowe rozwiązanie w urobieniu warunków, wśród których się pogład na rzeczy danego osobnika urabiać i doskonalić

<sup>1)</sup> Por. Meumann l. c. Tom III. str. 380.

Wyniki badań eksperymentalnych wykazały, że rozwój poglądu u dziecka przebiega cztery stadia i że w niektórych z nich dziecko zupełnie dla pewnego rodzaju poglądu nie jest dostępnem.

1. Stadjum (Substans - stadium). Dziecko spostrzega tylko poszczególne rzeczy, lub osoby.

2. Stadjum rozpoczyna się mniej więcej z ósmym rokiem życia dziecka (Aktionsstadium). Dziecko obserwuje czynności, postęпки ludzkie.

3. Stadjum spostrzegania stosunków, od 9-ciu lat (Relationsstadium). Dziecko obserwuje przestrzenne, czasowe i przyczynowe stosunki rzeczy.

4. Stadjum spostrzegania jakości, 11 — 12 lat (Qualitätsstadium). Dziecko dokonywa analizy cech, przymiotów rzeczy. Ogólnie biorąc, można powiedzieć, że kształcenie dokładnych orzeczeń i przesłuchiwanie zgodne z metodą wychowawczą nauki poglądowej, można osiągnąć zapomocą trzech, wychowaniu dostępných zasad.

1) Przez ciągłe wpływianie na sumienność dziecka.

2) Przez nauczanie o elementarnych materiałach obserwacji i poglądu, przyczem poszczególne elementa mają być omawiane odrębnie, a więc w szczególności barwy, kształty, stosunki wielkości rzeczy, stosunki położenia i t. d.

3) Przez wzbudzenie u dziecka zrozumienia dla metodycznego obserwowania z określonego punktu widzenia.

może. Poza skierowaniem ucznia do obserwowania nasuwanych, względnie nasuwających mu się przedmiotów w pewnym systematycznym porządku, w ich ustosunkowaniu się, należy mu zostawić zupełną swobodę w reprodukowaniu swych wyobrażeń. Dokonane błędy w spostrzeganiu, niedokładności w opisie, zła interpretacja danej akcji, niejasne odróżnianie szczegółów, cech, albo też niezgadujące się z rzeczywistością ich łączenie w nienaturalne związki i wiele, wiele innych przypadkowych pomyłek w zrozumieniu—względnie ujmowaniu i reprodukcji wyobrażeń spostrzegawczych, jak i odtwórczych, powinien i musi uczeń samorzutnie przez własne dopatrzenie poznać i poprawić. Lecz i tu okazuje się potrzeba pewnej dyrektywy uczącego — a właściwie pewnego skierowania ucznia do samokrytyki a zarazem poprawiania swych błędów. Dokonywa tego uczeń przez porównywanie odtworzonego, względnie opisanego przez niego przedmiotu, zdarzenia, z rzeczywistością, z faktycznym stanem rzeczy. Nie możemy tu jednak dość silnie podkreślić koniecznego w tym wypadku taktu nauczyciela, który musi baczyć na to, aby dyrektywy nie były odczuwalne dla ucznia i żeby nie wpływały na tawienie jego samodzielnych dociekań, badań, porównań lub też zbytnio nie ułatwiały albo utrudniały samorzutną czy dowolną obserwację tegoż.

Rola wychowawcy w popieraniu rozwoju poglądu—musi być pozornie bierną, w urabianiu zaś warunków rozwoju nieustannie czynną.

Do takich warunków należy, powtarzamy raz jeszcze, zostawienie uczniom swobody, dla wyłonienia się u nich samorzutnych spostrzeżeń. Czy to w obrębie szkoły, na wycieczkach, wśród przyrody, czy też podczas zwiedzania instytucji społecznych, handlowych nasuwa się dużo ku temu sposobności.

Nie trzeba tu dodawać, że każda z tych sposobności musi być ograniczoną do pewnego z góry obmyślanego

celu. Uprzedzenie uczniów, że mają to lub owo oglądać, wystarczy, aby się ich uwaga na danym przedmiocie i w pożądanym kierunku skupiała. Mimo takiego ograniczenia znajdzie się tu jeszcze wiele sposobności na samorzutne spostrzeżenia, które się zwrócą do szczegółów i cech danych przedmiotów, okoliczności, zdarzeń, akcji i t. p. Tak np. przechadzka na łąkę dla obserwowania życia pewnej kategorii owadów, pszczoł, motyli, much, dla poznania kwiatów polnych pod względem barwy, kształtu liści, kwiatów, ich układu, woni. Wycieczka do lasu dla obserwowania życia ptaków ich odżywiania się, gniazd, lotu, i t. p. i t. p.

Przedmiot spostrzegania musi przytem być o ile możności wyodrębnionym od innych. Samo zaś spostrzeganie, powinno się ograniczać do poszczególnych zmysłów, dla danej obserwacji niezbędnych. (Mylnem bowiem jest mniemanie, że im więcej zmysłów równocześnie współdziała, tym lepiej się dany przedmiot w pamięć wraża).

Bliższe omówienie metodycznego przeprowadzenia nauczania poglądowego podajemy w części praktycznej. Tu tylko pragniemy zaznaczyć, że pozorne kontrasty zachodzące w pojęciu najdalej idącej swobody dla wywołania u uczniów samorzutnego spostrzegania a ograniczenia pola spostrzeżeń, tudzież przestrzegania przez wychowawcę pewnej planowości w tem spostrzeganiu, dadzą się połączyć z korzyścią dla ucznia. Postępowanie takie wymaga przede wszystkim wielkiej inteligencji pedagogicznej — świadomego celów wychowawczych i utalentowanego pedagoga. Takie wymagania stawia też wobec niego nowoczesna pedagogja.

Wracając do naszego zagadnienia, dotyczącego kształcenia poglądu i wpływania na przedwczesny jego rozwój — można odpowiedzieć, że o ile rozwój ten dokonywa się w swobodnych warunkach, o ile samorzutne spostrzeganie samo się przeistacza w obserwację i procesy apercypcyjne obejmują

większą ilość elementów i ich związków wykraczających ponad normę danego wieku, to wyprzedzenie fazy rozwoju u osobnika jest wtedy objawem naturalnym. Czyli inaczej, o ile warunki w otoczeniu ucznia, przyczyniają się do szybkiego rozwoju jego czynności duchowych wogóle, a w szczególności poglądu, to staje się jasnym, że szybszy jego rozwój dokonany bez zewnętrznego przymusu, wynika ze zdolności ucznia i z właściwej jego struktury psychicznej, zresztą z możliwości szybszych, w szerszym zakresie dokonywujących się czynności psychologicznych, wyprzedzających pod względem czasu bieg jego życia. Z tego wynika, że tamowanie tego rozwoju nie byłoby wskazane, i mogłoby się nawet okazać szkodliwym. A zatem, o ile kształcenie poglądu opiera się na poddaniu wychowankowi warunków naturalnego rozwoju, z nieznacznym skierowaniem go na drogę systematycznego spostrzegania i zdawania sobie przez niego sprawy z rzeczy spostrzeganych, to wyprzedzenie stać się jego rozwoju samo z siebie się wyłaniające, staje się naturalnym objawem ustroju danego osobnika. Drogę zaś do jego rozwoju stanowi samorzutne i samodzielne doświadczanie ucznia, które przy sposobności rozrywek i zabaw zniewalają go w pewnych momentach do skupienia uwagi nad pewnymi przedmiotami, i przyczyniają się do dokładności w spostrzeganiu. W ten sposób realizują się wyżej wymienione ogólne zasady pedagogiczne, odnoszące się też do naturalnego nauczania poglądowego, przy uwzględnieniu stadiów rozwoju ucznia.

Pod koniec wspomnieć tu jeszcze należy o bardzo ważnym zagadnieniu pedagogicznym, dotyczącem nauki poglądowej w programach szkolnych. Zagadnienie to po dzień dzisiejszy jeszcze czeka rozstrzygnięcia; zachodzi tu bowiem różnica zdań między pedagogami.

Jedni z nich domagają się traktowania nauki poglądu jako osobnego przedmiotu, wchodzącego w skład tych programów, drudzy uważają, że nau-



czanie poglądowe obejmuje już zarazem i kształcenie poglądu. Przeważna ilość nowoczesnych pedagogów rozstrzyga ten spór, opierając wszelkie nauczanie na doświadczeniu ucznia i twierdząc, że tem samem dokonywa się nie tylko nauczanie poglądowe, ale także kształcenie i rozwijanie poglądu u ucznia.

## 10. NAUCZANIE METODĄ PRACY SAMOROZWOJOWEJ A NAUCZYCIEL

Już w poszczególnych rozdziałach tej pracy, staraliśmy się podkreślić momenty, dla których wpływy wychowawczo-naukowe mogą mieć decydujące znaczenie.

Wskazując na przebieg i rozwój myśli pedagogicznej, zbliżającej się konsekwentnie, jakkolwiek w pewnych wahanach do zasad pedagogji nowoczesnej, wskazywaliśmy na zasadnicze postulaty metody pracy samorozwojowej, podkreślając w tym kierunku przodownictwo pedagogji polskiej. Dzieje i stan obecny tak zwanej „Szkoły Pracy”, kierunki i różnice poglądów na jej cele i zabiegi wychowawcze wskazują zarazem na zabiegi dydaktyczne w realizowaniu ich przez praktyczne ich zastosowanie. Uzasadnienie naukowe, obejmujące w najogólniejszych zarysach stądja rozwoju istoty ludzkiej, jako też warunki czynności psychofizjologicznych, wskazują na mniej lub więcej intensywny wzrost lub opad ustroju w pewnych okresach życia osobnika, a tem samem na konieczność odpowiedniego w tych okresach postępowania pedagogicznego, zwłaszcza ze względu na wymagania, jakie do ucznia w danych okresach jego rozwoju stawiać można.

Współzależność życia duchowego od fizycznego, domaga się harmonijnego kształcenia duszy i ciała, oddziaływanie zaś czynności zmysłów na rozwój funkcji intelektualnych wskazuje na konieczność kształcenia ich. Sprawność spostrzegawcza, prowadząc do dokładnego poznania

świata zewnętrznego, staje się przy współdziałale świadomości podstawą do urabiania spostrzeżeń wewnętrznych, które się znów ujawniają w tworzeniu się wyższych procesów umysłowych — jak myślenie i urabianie poglądu na rzeczy poznane.

Szczegóły, dotyczące metodycznego postępowania pedagogicznego, jak i celów dydaktycznych, podajemy w części praktycznej. Tu pragnęlibyśmy tylko zaznaczyć, że zrozumienie metody i wytknięcie sobie celu wychowawczego ułatwi i samo przez się nasunie inteligentnemu pedagogowi sposoby, jakie stosować i drogi jakimi kroczyć powinien. Pamiętać tylko o tem należy, że postępowanie metodyczne, musi wypływać z konieczności, powstających w nauczaniu. Może ono zatem być odpowiednio do chwili i okoliczności zastosowaniem. Zmienność tych okoliczności pociąga za sobą zmienność zabiegów dydaktycznych, których niepodobna spisać. Nauczyciel musi posiadać zdolności spostrzegawcze, celem poznawania cech indywidualnych swych pupilów i zdolności twórcze, dla stosowania środków, celem osiągnięcia pożądaných rezultatów wychowawczych.

Przypominamy tu jeszcze, że w wywodach naszych podkreślamy następujące zasadnicze postulaty, mające dla nowoczesnych dążeń wychowawczych znaczenie fundamentalne.

1) Poznanie i uwzględnianie stadjum rozwojowego dziecka, jego cech indywidualnych i nawiązanie do nich odpowiedniego zakresu nauki.

2) Utrzymanie pewnej ciągłości między życiem popędowym dziecka, a życiem szkolnem, zwłaszcza w pierwszych latach nauki.

3) Kierowanie młodocianym umysłem tak, aby samodzielnie i dowolnie dochodził do pożądaných wiadomości, a to drogą samodzieln-

nego poznawania i współdziałaniu jego w pracy nauczyciela.

4) Urabianie dodatnich charakterów przez skierowanie ucznia do obierania sobie celów, względnie tematów pracy, które ma wykonywać pod wpływem przymusu wewnętrznego bez zewnętrznego nacisku, biorąc na siebie odpowiedzialność za wyniki, względnie skutki podjętych zamierzeń.

5) Nakłanianie uczniów do wyrobienia sobie zewnętrznej jak i wewnętrznej sprawności spostrzegawczej, jako podstawy do tworzenia się wyższych procesów myślowych, rozwoju ich inteligencji i zdolności do urabiania sobie poglądu na rzeczy świata zewnętrznego.

6) Przestrzeganie ekonomii nauczania, przez wcielanie odnośnego zakresu naukowego do gier i zabaw, odpowiadających danemu wiekowi uczniów, przyczem wszelkie prace ręczne, badania i dociekania ucznia mają się dokonywać w charakterze rozrywek i spełniać dwójaki cel: a) nabywanie wiadomości przez działanie — pracę i b) kształcenie władz duchowych i fizycznych dla możliwości dalszego wykonywania coraz więcej skomplikowanych warunków, jak i tematów pracy.

7) Kształcenie uczuć estetycznych i etycznych przez podawanie uczniom sposobności do samodzielnego wyróżniania piękna i dobra i urabiania współczucia dla drugich, obowiązkowości wobec bliźnich i t. p. i t. p., a to przez wprowadzenie ich w świat czynu i obowiązkowego współdziałania w zbiorowości, do której należą.

8) Ostatecznie, kształcenie poczucia przynależności narodowej u uczniów i ich obowiązkowości wobec swego społeczeństwa — Ojczyzny, przez osobiste poznawanie warunków współżycia i współzależności grupy od jednostki i naodwrot, poznawanie wytwórczości i wytwórców warunków ekonomicznych i ustroju

społecznego swego państwa, a to drogą samodoświadczenia i samowykonywania pewnych odpowiedzialnych zajęć, wchodzących nie tylko w zakres jego życia osobistego, ale jego bliższego i dalszego otoczenia.

Oto mniej więcej reasumcja postulatów metodyczno-dydaktycznych, które stanowią platformę dla zrealizowania dążeń wychowawczo-naukowych nowej metody, a któreśmy się starali w niniejszej pracy teoretycznie uzasadnić.

Przeciwnicy metody pracy samorozwojowej twierdzą, że nie daje ona właściwie nic nowego, że zasady jej są już od wieków propagowane. W tym wypadku można im przyznać rację. Podkreślaliśmy już te zasady w omawianiu przodowników nowoczesnej pedagogji. Potrzeba tylko sięgnąć do wskazań pedagogicznych polskich pedagogów, aby nie tylko co do treści, ale i co do form nauczania znaleźć wszystko to, czego się nowocześni pedagogowie od szkoły przyszłości domagają. Jednakże nie zdołały się zasady Popławskich, Piramowiczów, Estkowskich i innych, mimo uzasadnienia naukowego Śniadeckich, mimo głębokiego podkładu filozoficznego Trentowskich, utrzymać w szkolnictwie naszem.

W innych krajach wysoce kulturalnych, ciągle się jeszcze dokonywa przemiana starego systemu na nowy. Zwalczanie i usuwanie przestarzałych zasad pamięciowego nauczania, i wprowadzenie w podwoje szkolne nauki zapomocą czynu, a nie słowa. Jakież jest czynnik tamujący realizowanie od wieków propagowanych zasad w nauczaniu szkolnem. Oto przedewszystkiem fakt, że brak wykonawców, którzyby w dobrem zrozumieniu idei czynnego nauczania umieli wprowadzać w życie to, czego się domagają teoretycy. Gdyby bowiem tacy byli, nie pozwoliliby, aby do dziś trwało ujarzmienie nauki szkolnej przez zakucie jej w systemy, mechanizujące młodociane umysły. Potrzeba na to prawdziwych, o wrodzonym talencie pedagogów, nauczycieli. Potrzeba wśród sfer decydujących o szkolnictwie

ludzi czynu i zrozumienia doniosłego zadania społecznego, jakim jest wychowanie.

Tylko nauczyciel może skierować wychowanka do poznawania rzeczy i zjawisk, umiłowania piękna, przepojenia duszy jego estetycznymi zasadami, drogą własnego jego doświadczenia—dociekania, drogą czynu i samodziłałania.

O ile nauczyciel jest zdolny do umiejętnego kierownictwa, to uczeń się do tego sposobu nauczania łatwo nakłoni. Czyn staje się wtedy podstawą w zdobywaniu wiadomości, czyn będzie mu przyświecał na dalszą drogę poznawania ich. Wszelkie wiadomości informacyjne i tradycyjne, których z natury rzeczy osobnik sam doświadczać nie może, staną się substratem dla dalszych jego kombinacyj, staną się podstawą dla dalszego poznawania ich, i w miarę możliwości samodzielnego stwierdzania przez ucznia tego, co mu słownie podano. Nieprzeciążana pamięć zachowa trwale to, co uczeń własnym wysiłkiem poznał, własnymi zabiegami zdobył i własnym dociekaniem zrozumiał. Tak tedy, te same treści objęte obecnie programami szkolnymi, pod inną formą podane, mogą wpłynąć odmiennie i korzystniej na kształtowanie się umysłowości i psychiki osobników. Nauczyciel, i to głównie on, może naukę szkolną wyrwać z gnuśnego jej zastoju, orzeźwić czynem i ożywić dostosowaniem jej do życia. Lecz na to potrzeba nie tylko zrozumienia idei czynu, ale i umiejętności realizowania jej w nauczaniu. Tu tkwi największa trudność. Nauczyciel bowiem, sam uczony przez długie lata systemem, mechanizującym jego umysł, tamującym rozwój pierwiastka twórczego, potrzebuje wielkiego wysiłku, aby się ze słownego nauczania wyłamać. Długoletni wpływ współczesnego systemu nauczania szkolnego, sprawia, że trudno jemu samemu zerwać pęta, które duszę jego jeszcze w młodości spowiły, trudno się wyłamać myślo'm ku samodzielnej twórczej pracy, kiedy

nawykt przyjmować gotowe wiadomości, kiedy się nauczył niewolniczo powtarzać za drugimi reguły matematyczne i sąziste dowody, wedle podanych formuł.

Przyczyniły się do tego nie tylko nauka szkolna w jego młodości, ale też i studja seminaryjne, kiedy jako dojrzały młodzieniec zdązał ku osiągnięciu patentu na nauczyciela.

Jasnym i zrozumiałym dla wszystkich staje się fakt, że wyłamane się nauczyciela z pod tych wszystkich wpływów, wyzwalenie się jego z pod utrwalonych nawyków sprawia mu niesłychane trudności. Potrzeba mu wielkiego wysiłku, aby sam nad swoim przeistoczeniem pracował, a do tego znów mogłaby go zniewolić tylko potrzeba, wywołana dobrze zrozumianym interesem społecznym, wysoce pojętą ideologją dobra ogólnego-narodowego.

Przyznać tu musimy, że takich jednostek coraz więcej się pojawia w gronach nauczycielskich. Świadczą o tem liczne próby prowadzenia nauki przez pracę rozwojową na rozmaitych, a szczególnie na pierwszych stopniach nauki, w szkole powszechnej. Całe jednak szkolnictwo, a już najbardziej szkolnictwo średnie pozostaje jeszcze w mrokach zamierzchłych systemów nauczania książkowego. System ten panuje w uczelniach, kształcących przyszłych pedagogów. I tu należy głównie szukać źródła zła. Dokąd bowiem sam nauczyciel nie będzie uczony metodą samorozwojową, dokąd nie przyzwyczai się na ławie szkolnej do samodzielnego zdobywania wiedzy, dokąd studja zawodowe nauczyciela będą stanowiły dla niego tylko źródło dochodowe, a nauczanie będzie koniecznem złem urzędowania, do tąd szkoła nowoczesna mimo wszelkich usiłowań i prób nie rozwinie się w całej pełni i nie przeistoczy się z kuźni wiadomości, na instytucję wychowawczą, z której mają wyjść ludzie zdolni do samodzielnego czynu, o szerokich horyzontach myślowych i jasnych duszach.

Dajmy nauczycielowi możliwość kształcenia się zawodowego wedle nowoczesnych wymogów a oszczędzimy mu wysiłek energii na odradzanie się jego umysłu na odrabianie nawyków, którymi przesiąkł dzięki szkodliwemu nauczaniu go.

Seminarja nauczycielskie powinny się przede wszystkim opierać na postulatach nowoczesnych prądów w pedagogji.

Niechaj wychodzi z nich nauczyciel, który nie potrzebuje się naginać do nowych form, ale który przez nie został opanowany tak, że stosowanie tych form w nauczaniu innych, stało się jego naturalną, organiczną potrzebą.

Pod koniec pragniemy zaznaczyć, że nowoczesna metoda nie wykreśla ze swoich zabiegów wychowawczych informacyjnego nauczania w pewnym zakresie. Reformatorzy zdają sobie jasno sprawę z faktu, że uczniowi niepodobna wszystkiego doświadczać i że nauka tradycyjna zawiera w sobie zdobycze wiekowych wartości naukowych. Nie chodzi więc o to, aby uczniowi zamykać drogi, ale by raczej ułatwiać mu przystęp do nich. Ułatwienie zaś to jest zależnem od przyzwyczajenia ucznia do samodzielnego dociekania i dowolnego obierania sobie pożądaných celów i przedmiotów tych dociekań. Na tych też podstawach zaczyna się nauczanie w pierwszym już roku nauki szkolnej. Idąc za wskazaniem psychofizjologii, biorąc pod uwagę rozwój biologiczny w pewnych okresach życia dziecka, i opierając się na wynikach badań psychologji eksperymentalnej, stara się nowoczesna pedagogja dostosować nauczanie do warunków przez te nauki wskazanych i tak niem kierować, aby organizm ucznia nie ucierpiał w swoim rozwoju, i aby jego władze duchowe się wzmagaly w siły i w zdolności przyjmowania i wewnętrznego przetwarzania poznanego materiału naukowego, a to wszystko jednak bez szkody dla ustroju uczącego się.

Chcemy więc nauczać, ale nie drogą walki z organizmem ucznia, nie za cenę tamowania jego wzrostu i rozwoju. Zdążamy natomiast do tego etapami wskazanemi nam przez naturę dziecka i dostosowujemy zabiegi wychowawcze do wymogów każdego z tych etapów. Czyli inaczej, idąc za wskazaniem nowoczesnej pedagogji, staramy się dobierać takie metody nauczania, któreby się przyczyniały do zdrowego i prawidłowego dojrzewania młodocianych organizmów, a zarazem urabiały zdolności poznawania i zrozumienia rzeczy i warunków z otoczenia ucznia. Słowem, dobieramy metod, za pomocą których możnaby uczyć — rozwijać, a rozwijając — uczyć.

Samoczynne kształcenie ma uczącemu się przysparzać dobra, które ma się nie tyle ujawniać w przyswojonej sobie przez niego pewnej sumie wiadomości, ale do takiego przyswajania go uzdolnić, a to przez przyzwyczajanie go do samodzielnego szukania, poznawania i wewnętrznego urabiania wyszukanych i poznanych przez osobnika przedmiotów, ich cech, szczegółów lub zjawisk.

Uczymy dziecko uczyć się, zapoznajemy je ze sposobami poznawania i dajemy mu możliwość rozwijania swej osobowości, wzmocnienia swej woli i urabiania swego charakteru przez samodzielne wyróżnianie dobra od złego, piękna od brzydoty. Pozwalamy mu swobodnie działać, ale stwarzamy warunki, które na niego nakładają odpowiedzialność za jego czyny i postęпки. Słowem dajemy uczniowi sposobność, aby sam doświadczał i przeżywał to wszystko, co danym zakresem nauki jest dlań przeznaczone, i aby równocześnie zdrowiał, rósł i wzmagał swoje siły fizyczne, ulepszał i doskonalił swe władze poznawcze. Tą drogą pragniemy z ucznia uczynić jednostkę produktywną w czynach i samodzielną w myślach. W sprawach zaś dotyczących jego osoby, jak i w wypełnianiu obowiązków wobec innych, istotę moralnie silną.



Celów tych nie staramy się jednak osiągać przez n a k a z y, przymus zewnętrzny lub nauki moralne. Nie ograniczamy się w naszych zabiegach do wywoływania tylko wrażeń słuchowych, których wspomnienia jak wiadomo najtrudniej w pamięci się zachowują, (a na reprodukcji, których opiera się cały system nauczania terażniejszej szkoły), ale w myśl nowych dążeń pedagogii usiłujemy wszelkie czynności duchowe i zmysłowe oprzeć na pobudkach wewnętrznych ucznia. Do wywołania zaś tych pobudek dąży nowa metoda nauczania przez samodziziałanie ucznia. Czyli inaczej, zapomocą wprowadzenia go w taki sposób — w taki system działania, aby się te pobudki wewnętrzne same w nim wyłaniały i w formie n a ł o g u w duszy jego się zagnieżdżały. Ostatecznie zaznaczyć należy, że powyższe cele nauczania przyświecają też szkole współczesnej — jednakże nie ma ona, że się tak wyrażę siły żywotnej dla zrealizowania ich. Tu się więc ujawnia uzasadniony r o z d z i e k między szkołą współczesną, a szkołą przyszłości.

Na pytanie, czy szkoła obecna da się przetrworzyć na nowoczesną, można odpowiedzieć, że w metodzie nowoczesnego nauczania zachodzą zasadnicze różnice, które tak w sposobie jak i zabiegach wychowawczych stanowią znaczną rozbieżność z metodą obecną, jakkolwiek obydwum tym kategorjom szkół wspólne przyświecają ideały, wyrażające się w słowach: ulepszenie, uszlachetnienie dojrzewającego człowieka.

Zarzucamy metodę tresowania, a na jej miejsce stawiamy metodę rozwijającą i uzdalniającą ucznia, aby mógł odpowiednio do swoich cech indywidualnych w słowie, czynie i postępkach się wypowiadać. Aby chciał i umiał poznawać otaczający go świat, aby miał potrzebę i zdolność poszukiwania tego, czego nie zna, domagał się od uczących wyjaśnienia niezrozumiałych dlań zagadnień, nie ustawał w dążeniu zdobywania nowych wiadomości, nie nużył się w dociekaniu i poszukiwaniu prawd życiowych. Dążymy

w dalszym ciągu do tego, aby wychowanek nasz, poznając, zdolnym był zastosować w życiu to co poznał, przeżywając, zdolnym był odczuwać co drudzy przeżywają, pracując, poznał i zrozumiał wartość pracy, a odtwarzając, względnie wytwarzając, starał się przez wytwory swoje przynieść korzyść sobie i drugim.

Pamiętać należy, że nowa metoda upatruje wartościowe skutki swoich zabiegów, w wartościach wewnętrznych uczniów, że doskonalenie ciała i ducha rozwijającej się młodzieży jest przed innymi, główną wytyczną szkoły pracy samorozwojowej, na których to podstawach przyszłe ich życie ma się układać. Z osiągnięciem tego celu spełnia szkoła swoje zadanie, przysparzając społeczeństwu silną jednostkę, zdolną do obierania kierunku dalszej pracy, pracy zawodowej. Ponadto jeszcze zaznaczyć należy, że przeprowadzenie nauczania metodą samorozwojową, obejmuje także stronę wychowawczą, kładąc główny nacisk na wyrabianie nałogu, kierowania swoją wolą i przyzwyczajania osobnika do szukania prawdy, dobra i piękna w życiu. W ten sposób bowiem dadzą się odnaleźć drogi prowadzące do wyrobienia u ucznia zasad etycznych i estetycznych, które się dają objąć mianem wychowania moralnego, religijnego i zawodowego.

Metoda pracy samorozwojowej zdąży zatem do wyrobienia u ucznia zdolności, na podstawie których może on się stać sobie i drugim pożytecznym, pomnażając i wzmacniając przez siebie wartości i siły społeczne, których tak bardzo potrzeba przedewszystkiem odradzającemu się narodowi polskiemu. Od takich bowiem moralnie silnych, umysłowo zdolnych, a cieleśnie zdrowych jednostek, zależy moc utrzymania się społeczeństwa na wyżynie zadań moralnych i kulturalnych, zależy jego byt ekonomiczny, bogactwo i rozwój

d ó b r n a r o d o w y c h. Reforma nauczania i wychowania szkolnego w Polsce powinna się stać jedną z najkonięczniejszych potrzeb państwowych. Zasady, rozwijające indywidualności osobników, powinny przekonać nowobudujące się szkolnictwo polskie, że należy nietylko dorównać ale jak ongi, za czasów Komisji Edukacji Narodowej, przyświecać przykładem wprowadzania reform szkolnych w czyn i przodowaniem pod tym względem innym narodom.

Niechaj szkoła polska będzie oryginalną polską!

Niech ją charakteryzują cechy umysłowości i potrzeb narodu, ale niech zasadniczy punkt wyjścia założeń wychowawczych oprze się na podstawach psycho-pedagogicznych, które się znowu opierają na wynikach badań naukowych, wskazując drogi do naturalnego swobodnego rozwoju dorastającego dorobku narodowego — przyszłych obywateli państwa.

Wspomnieć tu jeszcze należy, że nauczanie przez samodiałanie nie ogranicza się tylko do stopni elementarnych w szkole powszechnej, ale i do innych kategorii szkół. Kładziemy coprawda w naszych wywodach główny nacisk na stosowanie nowej metody w pierwszym roku nauki. Tu bowiem po raz pierwszy ma się dziecko ułożyć do systematycznego nauczania. Tu kładzie się pierwsze podwaliny do jego rozwoju.

Wprowadzając nową metodę, jako najbardziej odpowiednią dla początkujących uczniów, stwarzamy zarazem warunki rozwojowe dla ich ustroju. Dalsze kształcenie na wyższych stopniach nauki powinno się na tych podstawach dokonywać, a to nie tylko w obrębie szkoły powszechnej, ale i średniej, a w dalszym ciągu mają się skutki tego nauczania przejawiać w wyższych uczelniach, jak w studjach uniwersyteckich i wogóle w życiu.

Próby bowiem i doświadczenia, czynione w tym kierunku wykazują, że metoda samorozwojowa da się równie z dobrym skutkiem zastosować na stopniach elementarnych, jak i w wyższym nauczaniu.



## TREŚĆ

	str.
I. Rozwój idei pracy w wychowaniu . . . . .	1
II. Przodownictwo Polski w reformach nauczania szkolnego . . . . .	20
III. Historia „Szkoły Pracy” . . . . .	45
1. Pogląd na cel i metodę „Szkoły Pracy” . . . . .	52
2. Nazwa nowej metody nauczania . . . . .	59
IV. Szkoła współczesna . . . . .	64
V. Podstawy . . . . .	74
1. Rozwój fizyczny . . . . .	74
2. Rozwój duchowy . . . . .	86
3. Indywidualność dziecka a metoda nauczania . . . . .	90
4. Psychologiczne uzasadnienie „Pracy samorozwojowej” w nauczaniu . . . . .	97
5. Zainteresowanie jako czynnik podstawowy wszelkiego działania . . . . .	103
6. Kształcenie i rozwijanie uwagi przez samodziziałanie ucznia . . . . .	113
7. Kształcenie zmysłów zapomocą samodziziałania ucznia . . . . .	123
8. Zasadnicze postulaty „Nauczania poglądowego” u wybitnych pedagogów . . . . .	134
9. Nauczanie poglądowe w nowoczesnym zastosowaniu . . . . .	152
10. Nauczanie Metodą „Pracy Samorozwojowej” a nauczyciel . . . . .	167



# ERRATA

	<i>jest:</i>	<i>winno być:</i>
Str. 4, w. 5 od dołu	Wiadomo że,	Wiadomo, że
" 6 " 18 " "	ych	tych
" 11 " 15 " góry	poświadczeni	doświadczali
" 13 " 18 " dołu	Montaign'a	Montaigne'a
" 15 " 3 " góry	ogłoszonych	głoszonych
" 20 " 6 " "	miała	miało
" 21 " 9 " "	jej	je
" 21 " 9 " dołu	do reform,	do reform
" 21 " 6 " "	pierwszo rządnych	pierwszorządnych
" 22 " 8 " góry	skrupulatnością	skrupulatnością
" 32 " 1 " "	dopotrzeb	do potrzeb
" 32 " 1 " "	jednostki naroou	jednostki i narodu
" 33 " 9 " "	przyczyn owych	przyczynowych
" 40 " 14 " "	prez	przez
" 41 " 12 " "	z.	z
" 51 " 2 " "	wytrwanego	wytrawnego
" 59 " 15 " "	zastosowaniu	zastosowaniu
" 65 " 10 " dołu	naucznie	nauczanie
" 66 " 5 " góry	współczesną	współczesną
" 66 " 8 " dołu	którą	która
" 68 " 5 " góry	do	od
" 68 " 6 " "	od	do
" 74 tytuł	IV	V
" 77 " 3 " dołu	pierwszym	pierwszem
" 78 " 18 " "	spstrzegania	spozstrzegania
" 80 " 5 " "	jest,	jest
" 81 " 3 " "	badai:	badai,
" 82 " 1 " "	jesze	jeszcze
" 88 " 8 " "	degeneracja	degeneracja
" 88 " 9 " "	"	"
" 95 " 6 " góry	ten	taki
" 95 " 6 " dołu	możę	może
" 96 " 17 " "	niech wolno będzie	niech mu wolno będzie
" 97 odnośnik	G. Schmidt	O. Schmidt
" 101 " 8 od dołu	katogorji	kategorji
" 105 " 18 " "	środkow	środków
" 111 " 10 " góry	jok	jak
" 113 " 7 " dołu	w zainteresowaniu:	w zainteresowaniu;

jest:

winno być:

			Interes samorzutny, chwilowy, zmienny, wywołuje samorzutną, chwilową, zmienną uwagę.	Samorzutna, chwilowa, zmienna uwaga wywołuje samorzutny, chwilowy, zmienny interes.
Str. 113	w. 6 i 5	od dołu		
" 115	" 5	od dołu	Z dokonany	Z dokonanych
" 116	" 6	" góry	zmiejsza	zmniejsza
" 116	" 6	" "	go	je
" 116	" 7	" "	pogarsza,	pogarsza.
" 117	" 12	" dołu	Zaabsonoowane	Zaabsorbowane
" 119	" 2	" "	zasadniczym	zasadniczem
" 119	" 1	" "	skomplikowanym	skomplikowanem
" 121	" 3	" góry	drzedmiotów	przedmiotów
" 121	" 12	" dołu	sobę	sobą
" 122	" 13	" góry	innemi	innymi
" 123	" 13	" "	na	w
" 123	" 17	" "	Tamowanie	Tamowane
" 125	" 11	" "	nieod-zowna	nieo-dzowna
" 135	" 4	" "	teoretycznie	teoretyczne
" 140	" 17	" dołu	zrelizowanym	zrealizowanym
" 145	" 2	" "	poglądowego,	poglądowego
" 149	" 12	" góry	Montessori	Montessori
" 149	" 16	" "	przyswajane	przyswajanych
" 150	" 13	" "	organiczenia	ograniczenia
" 150	" 13	" dołu	ułatwienia	ułatwienie
" 152	" 1	" góry	pragnąc	pragnąc oprzed
" 152	" 9	" "	wdalszym	w dalszym
" 154	" 1	" "	spozrzegania	spozrzegania
" 159	" 9	" "	prwez	przez
" 160	" 18	" "	{ popędowych { życiowych	{ popędach
" 149	" 13	" "	przyswajane	przyswajanych
" 162	" 15	" "	ujawniają	ujawnia
" 162	" 15	" "	niezgodne	niezgodnych
" 165	" 1	" dołu	obejmują	obejmując
" 174	" 15	" góry	ma	mają
" 177	" 4	" "	{ powinno przekonać nowobudujące się szkolnictwo polskie	{ powinny przekonać sfery miarodajne w nowobudującym się szkolnictwie polskiem.





30,-

3/227  
11/11/66

*Anna Wilgocka*  
*814*

