Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 90465
BC 37 / 90465
KSK

LUCJAN ZARZECKI
PROFESOR PEDAGOGIKI WOLNEJ WSZECHNICY POLSKIEJ

SZKOŁA PRACY

(POJĘCIE I GŁÓWNE ZADANIA)

Agendo discimus...



1921
WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ. — LWÓW. — LUBLIN. — ŁÓDŹ. — WILNO.

Oświata szkolna wychow.
Pedag. Bibl. Jagiellońska im. Wł. Spasowskiego w Białymstoku
90465
371.388 : 371.4.

DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY ŚWIAT 41.

Śród prądów pedagogicznych, które szeroko rozbrzmiewają po świecie, jednym z najbardziej silnych, a jednocześnie dla ducha czasu i stanu wiedzy najbardziej znamiennych jest zespół myśli, nadziei oraz środków praktycznego zastosowania, grupujących się dokoła anglosaskiego hasła: „learning by doing" — uczenia się przez czyn. Prąd ten od lat kilkunastu stał się popularny śród nauczycielstwa naszego, które, trzeba to przyznać, o ile chodzi o nauczycieli szkoły elementarnej, chętny daje posłuch „nowym myślom, z których błyska nowa treść i forma nowa".

Ponieważ głównie za pośrednictwem Niemców przedostawały się do nas wszelkie świeże powiewy pedagogiczne, prąd powyższy skupił się i znalazł swój wyraz w nazwie: „szkoła pracy", która jest dość nieudolną przeróbką powyżej zaznaczonego hasła. Nazwy nie mają istotnego znaczenia, często jednakże ludziom, dokładniej z rzeczą nieobeznanym, nasuwają pewne niewłaściwe skojarzenia i nieodpowiednią interpretację. Tak często dzieje się ze „szkołą pracy". Pedagogja bolszewicka np. nazwała, pragnąc „dogodzić" postępowi, wszystkie szkoły — „szkołami pracy" („trudowyja szkoły"), jakkolwiek w istocie rzeczy daleko tym szkołom do istotnych wymagań pedagogicznych powyżej zaznaczonego prądu.

Z tego względu jest rzeczą ważną wejrzenie bliższe w sferę pobudek, motywów oraz środków przez ruch wspomniany reprezentowanych.

I.

Już w drugiej połowie XIX-go wieku jaskrawo przekonano się, że system szkolny nie odpowiada potrzebom spółczesnego życia. Było to spostrzeżenie słuszne nie tylko w odniesieniu do szkoły średniej lub wyższej, lecz i to przedewszystkiem, do szkoły elementarnej. Entuzjazm i nadzieje, jakie przywiązywano do nauczania powszechnego na początku XIX-go wieku, znacznie osłabły, gdy się przekonano, że szkoła elementarna, dając rudimenty nauki, nie przygotowuje należycie do życia; że bardzo znaczna część wiadomości, przez nią udzielanych, nie jest produkcyjna ani w znaczeniu materjału wiedzy, ani ze względu na rozwój sił umysłowych; że funkcja kształcenia obywatelskiego i moralnego naogół spełniana jest przez szkołę nieudolnie; że wpływ jej wogóle poza pewnem zszeregowaniem masy, najwidoczniejszem w Niemczech, jest daleko mniejszy, niż się spodziewano. Hasła wolnościowe końca XVIII-go wieku, znalazłszy w tej szkole swój wyraz, nie ziściły pokładanych nadziei. Zbyt powierzchownie, zbyt płytko były stosowane i dlatego tak mało przenikały do duszy indywidualnej, tak mały wpływ wywierały na ogólny poziom życia mas.

Industrjalizm, który od lat blisko stu z imponującą szybkością rozwijał się śród społeczeństw cywilizowanych, wymagał coraz szerszych zastępów przygotowanych i inteligentnych pracowników, na drodze swej spotkał szkołę o klasycznem ogólno-kształcącem obliczu, szkołę, służącą ideałom odrodzenia i oświecenia, posługującą się metodami teoretycznego nauczania wtedy, gdy potrzebni mu byli ludzie zdolni do praktycznej twórczości, jednostki o rozwiniętym zmyśle zastosowania wiedzy.

Cóż dziwnego, że wywołało to z jego strony sprzeciw i krytykę. Inaczej wszak być nie mogło. Szkoła, która nie przygotowywała ludzi czynu i praktyki, czego innego spodziewać się nie mogła. Pod wpływem nacisku

ze strony przemysłu i handlu powstało szkolnictwo zawodowe, a jednocześnie zastanawiać się zaczęto nad reorganizacją szkolnictwa ogólno-kształcącego.

Rosnące budżety państw szczególnie sformowanych centralistycznie z konieczności musiały swą równowagę oprzeć na wzmożeniu wytwórczości. Stąd zwrócenie uwagi na budowę szkoły i bardziej praktyczne w niej metody, jak również świadome i planowe rozszerzenie sieci szkolnictwa zawodowego.

Wielki przemysł rozbudził śpiącą samowiedzę mas. Praca stała się oceną wartości nie tylko towarów, lecz w świadomości ogółu coraz bardziej nabierała cech moralnych.

Im więcej się konsolidowało społeczeństwo, im silniej występować zaczynało jako jednostka zbiorowa o fizjognomji odrębnej, tem bardziej jej funkcjonalne czynniki, siły żywotne wytwórczości, praca nabierały znaczenia i powagi. Pod tą dewizą rozwija się zdrowy demokratyzm. Budząca się i rozwijająca samowiedza narodowa społeczeństw cywilizowanych łączy się głębiej ze wzrostem demokratyzacji, opartej na właściwej ocenie sił dynamicznych natury ludzkiej. Nie przegródki stanowe lub klasowe, które tak czy owak są echem dawnej, przeżytej już konstrukcji społecznej i związanej z nią ideologji, lecz homo faber, człowiek wytwórca, świadomy obywatel woła dla siebie niezależnie od tych przegródek o równość praw wobec równości obowiązków względem swego narodu i ludzkości. Homo faber nie jest czemś sprzeciwiającem się starszemu pojęciu: homo sapiens, jest tylko jego rozwinięciem i koniecznem uzupełnieniem. Zbyt uproszczone i jednostronne dążenie do kształcenia typu: homo sapiens nie wydało należytych a tak spodziewanych owoców. Intelektualizm, propagowany zbyt powierzchownie, nie mógł odpowiadać równowadze dynamicznej życia.

Braki widoczne były zarówno w niedojrzałości rzutów myśli w przyszłość, jak w nieumiejętności przystosowania

się do teraźniejszości. Intelektualizm powierzchowny zachwiał osnową krystalizacyjną duszy indywidualnej, odbierając jej żywe poczucie wiary i świeżości życia, świadomie też rozluźniał historyczne więzy społeczeństw; nie umiał natomiast niczego realnego na to miejsce stworzyć, niczego dać. Nawet wiedza nie była przezeń należycie wyzyskana, bo brał często z niej to, co mu pasowało, zupełnie tak samo, jak w przejaskrawionej formie robi bolszewizm, który np., uznając językoznawstwo, nie uznaje filologji. Nauka jednakże, której prawdy stoją ponad prądami czasu, umie i może zapobiec tym brakom. Głos jej w tej dziedzinie staje się głosem rozstrzygającym.

O ile pobudki ruchu związanego z t. zw. „szkołą pracy", jak widocznem jest chociażby z powyższego krótkiego przedstawienia, opierały się na szerokiem podłożu zjawisk kulturalnych, o tyle motywy, uzasadnienie tegoż, musiało wyjść ze sfery rzeczy ogólnych i szukać źródła w faktach wiedzy rzetelnej. Tak być musi zawsze, jeżeli jakikolwiek ruch chce mieć znamiona trwałości.

Niejasne dążenie na długo nie wystarczy, często nawet może po drodze psuć rzeczy ważne. Potrzeba jasnej myśli i gruntownie na nauce osnutych pojęć jest nieodzowna.

II.

Właściwy rozwój pojęć związanych z t. zw. szkołą pracy rozpoczyna się od czasu szerszego uwzględnienia przez pedagogów t. zw. szóstego zmysłu i jest ze stanowiska psychologji wychowawczej niczem innem, jak tylko pogłębieniem i rozszerzeniem klasycznej zasady poglądowości przy nauczaniu i wychowaniu wogóle. Jeszcze Arystoteles w swej „Historji zwierząt" czynił pewne różnice pomiędzy zmysłem dotyku a nazwanemi później przez Bastiana mięśniowo-ruchowemi (kinestetycznemi) czuciami, t. j. czuciami związanemi z ruchem organów

naszego ciała. Właściwie dopiero od czasu ogłoszenia w 1852 roku przez badacza angielskiego Bella rozprawy p. t. „The hand, its mechanism and vital endovments" (Ręka, jej mechanizm i funkcje życiowe, patrz niżej książkę Vaschicle'a) datuje się powstanie szóstego zmysłu. „Zająłem się udowodnieniem" — mówi Bell w tej książce, — że ruch ręki i palców oraz odczuwanie działalności mięśni, ten ruch powodujących, musi być w fakcie występowania zmysłu dotyku złączony z czuciem bezpośredniego dotykania przedmiotu. Temu uświadomieniu sobie wysiłku daję nazwę czucia mięśniowego, czyli zmysłu szóstego".

Dziś psychologja, analizując zjawisko postrzegania, odkrywa w niem coraz szerszy udział czuć kinestetycznych, które mają wielkie znaczenie przy tworzeniu naszych wyobrażeń i pojęć przestrzennych oraz w bardzo wielu (jeżeli nie we wszystkich) innych przypadkach. Wybitny i trzeźwy psycholog amerykański E. B. Titchener w swym kursie uniwersyteckim psychologji (Text-book of Psychology, Podręcznik psychologji, New York, 1910, istnieje przekład niemiecki i rosyjski), stojąc na stanowisku genetycznem, 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 osłabić sam stan kinestetyczny". Z tego wynika, że Titchener sądzi, iż w każdem bez wyjątku zjawisku postrzegania istnieje pewien stan kinestetyczny, odpowiadający czuciom powstającym dzięki czynności naszych mięśni, ścięgien, stawów i t. p. Niezależnie więc od jakości głównej treści postrzegania, jest ono zawsze przepojone czuciami, powstającemi z ruchu. Najbardziej spokojne, kontemplacyjne patrzenie, słuchanie i t. p. zawsze jednakże odbywa się z udziałem mięśni, czy to kierujących gałkami oczne-

mi, czy też związanych z obrotami głowy, położeniem ciała i t. p.

Skoro tak się rzecz ma z naszemi postrzeżeniami, niewątpliwie elementy kinestetyczne biorą udział w wytworach wyobraźni, a więc i w myśleniu. Spółczesny nam matematyk włoski Enriques sądzi, że pewne działy geometrji mają za podstawę przewagę tych lub innych czuć, a między innemi zwykła geometrja szkolna w dotychczasowej jej formie metrycznej opiera się i odwołuje do czuć kinestetycznych. Wiemy, jaką ogromną rolę w myśleniu odgrywa język, wiemy też, że słowa często zastępują nam pojęcia, reprezentują je. Otóż każde słowo, niezależnie od tego, czy jest słyszane, czy czytane, czy tem bardziej wymawiane, zawsze jest pewnym zespołem, w który wchodzą elementy kinetysteczne. Ruchy wyrazu odgrywają dotąd, pomimo języka, wielką rolę w całem naszem życiu. Myślenie i wogóle wszelkie procesy psychiczne zawsze się łączą z elementami wzruszenia lub uczuć, a te ostatnie dążą do wyrażania się w formie ruchu, czy to w postaci mimiki, czy też gestów, czy też wogóle wszelkiego rodzaju ruchów. Dotąd przy wyrażaniu swoich myśli posługujemy się obok słowa językiem gestów, tą pierwotną mową, która ma tak samo, jak język, swe formy rozwoju i swe indywidualne, zależne od miejsca i czasu, oblicze. „Język — mówi Wundt w pierwszym tomie swej Völkerpsychologie — a podobnież język gestów jest wiernym wyrazem człowieka w całości jego wytworów psychicznych". Wykazuje Wundt, jak zależnie poniekąd od temperamentu język gestów zmienia się. Neapolitańczyk rozporządza bogatszym zasobem gestów, niż Niemiec lub Szwed.

Są gesty rozpowszechnione szeroko śród pewnych społeczeństw, np. kiwanie głowy w znak potakiwania, podnoszenie palca na znak ciszy i t. p.

Te same objawy psychiczne u innych społeczeństw mogą mieć i mają inny język gestów. Dziecko używa obficiej tego języka, niż starszy; człowiek mało rozwinięty

duchowo więcej, niż inteligent, a ten ostatni zależnie od różnych doznań psychicznych, temperamentu, stanu nerwowego i t. p. Jednym ze środków kształcenia woli, a jednocześnie wyrazem dobrego wychowania jest umiejętność powstrzymania gestów zbytecznych lub w danej chwili niepotrzebnych lub nieestetycznych.

Zarówno mimika naszej twarzy, jak gra aktora, a tem bardziej t. zw. rytmika jest językiem gestów całkowicie lub w znacznym stopniu. W rytmice staje się widocznem naturalne rozwinięcie predyspozycyj ruchowych, tkwiących w naturze ludzkiej. Kultura antyczna dawała tym predyspozycjom szersze zastosowanie, niż to widzimy obecnie.

Życie nasze psycho-fizyczne przenikają ruchy i czucia kinestetyczne, z niemi związane. Niezależnie od tego, czy słuszną jest hipoteza Bastiana o charakterze kinestetycznym t. zw. podświadomości, musimy i możemy stwierdzić, że tak samo jak ruch jest pierwiastkiem odżywiającym i rozwijającym dla ciała, tak też związane z nim czucia tę samą podstawową rolę odgrywają w naszem życiu psychicznem. W świecie wyobrażeń słabnie element czuciowy wogóle, coraz bardziej na wyższych poziomach mamy do czynienia z symbolami. Te ostatnie jednakże drogą naturalną mogą się zjawiać wtedy, gdy przejdą fazy rozwojowe, poczynając od bezpośredniości wrażenia i postrzeżenia. Większość nowych myśli, myśli większości ludzi dotyczy tego, co mamy zrobić. Stąd tkwi w nich i musi tkwić w każdym rzucie, w każdym planie postępowania pewien „schemat dynamiczny", t. j. swego rodzaju pogotowie ruchowe, jak mówi pewien popularny spółczesny filozof.

Już z tego krótkiego przedstawienia rzeczy widocznem jest, jaki wpływ na wychowanie mieć może uwzględnienie tych pojęć psychologicznych. Szkoła dzisiejsza uczy gotowej wiedzy, podaje, moralizując, gotowe prawidła cnoty. Zaczyna więc od końca. Zarówno pojęcia

nauki nie przeszły w tej postaci swej naturalnej psychofizycznej ewolucji, jak i wskazania postępowania są pra widłami ponad życiem.

Gdybyśmy, ucząc języka, radzili wykuć pokolei wszystkie słowa słownika, nie odbieglibyśmy zbytnio od tej formy nauczania, jaka faktycznie w praktyce istnieje.

Dla badacza, który daną prawdę odkrył, jest ona pełną treści i życia. Dla dziecka — tylko formułą z podręcznika lub ze słów nauczyciela, formułą mniej lub więcej opatrzoną przykładami i t. zw. zastosowaniem. Jest tu ogromna różnica pomiędzy tem, jak człowiek faktycznie myśli i poznaje, a sztuką nauczania w szkole.

Wszyscy np. wiemy, że język jako fakt był przedtem, niż się zjawiła jego gramatyka, a czyż szkoła nie stara ię zapomocą gramatyki nauczyć języka, odwracając naturalny bieg rzeczy? Jakiem prawem może podobne odwracanie czynić, skoro wiemy, że zjawiska psychiczne przeważnie poza objawami specjalnemi — logicznemi odwracalne nie są?

Cóż to ma jednakże wspólnego z czuciami kinestetycznemi i ich rolą? Bardzo dużo. Naturalne poznawanie stale się z niemi łączy. Nawet filolog czynić musi pozuk iwania w bibljotekach, porównywać, zwracać uwagę przez autopsję na inne wytwory kultury i t. p. Badanie nie jest możliwe bez ruchu i czuć kinestetycznych, bez postrzegania pełnego, w którem te ostatnie tyle znaczenia mają. Tworzenie prawd nauki nie jest dziełem podobnem do kontemplacji średniowiecznego mnicha... Im bardziej rozwija się nasza wiedza, tem pełniej staje nam przed oczami prawda, że prawa nauki nie można wysiedzieć, trzeba go wypracować i to coraz częściej na drodze umiejętnego postrzegania, wnioskowań w związku z całym zespołem nieraz bardzo subtelnych i wprawy wymagających rękoczynów i wogóle czynności psycho-fizycznych. Im bogatszy jest i wszechstronniejszy zespół doświadczeń

zewnętrznych, tem bogatsze może być życie wewnętrzne, tem więcej ma żywotności i siły.

Goethe mówi w Fauście, że na początku był czyn. Trudno mówić ściśle o tem, co było na początku. My wiemy jedno—czyn jest wszędzie, gdzie jest życie, uwaga napięta, badanie i praca. Niema go tylko tam, gdzie jest... śmierć.

III.

Jakkolwiek już Anaksagoras twierdził, że człowiek ręce zawdzięcza swój rozwój, dopiero niedawno zwrócono uwagę na znaczenie tego organu naszego ciała. Tam, gdzie jest praca, w lwiej części bierze w niej udział w większości wypadków ręka ludzka. Myśl nasza byłaby tylko słowem, „które ulatuje", gdyby ręka nie zamieniła ją na pismo, które trwa. Ręka jest wierną towarzyszką naszego wzrostu duchowego. Bez niej nie mógłby człowiek wydobyć się ze świata nieświadomości i instynktu, sięgnąć po wyższe dobra duchowe. Tam, gdzie jest praca i wysiłek, tam jest ona, odzwierciadlając w sobie w formie najpotężniejszej i najbardziej subtelnej dynamikę naszego życia. Przepiękne stronice, bogate treścią, rzeczy znajomością oraz polotem szerszego umysłu poświęca ręce zgasły przedwcześnie badacz francuski N. Vaschide w swej książce p. t.: „Essai sur la psychologie de la main" (Studjum z dziedziny psychologji ręki). Książkę tę powinien czytać artysta i pedagog, człowiek każdej pracy i każdego zawodu. Intuicja życia oddawna odgadła znaczenie ręki i w postaci t. zw. chiromancji, grafologji i t. p. uczyła z cech indywidualnych tego organu odczytywać duszę jej posiadacza, jego przeszłość, a nawet przyszłość. Nauka stosunkowo niedawno sprawą tą się zajęła i w wielu wypadkach wykazuje, że wspomniana intuicja wróżbiarzy opiera się na rzeczywistych faktach obserwacji. Całe morze zagadnień powstało z tego powodu, zagadnień, któ-

rych rozwiązanie wprowadza nas w tajemnicze koleje rozwoju ludzkiego. „Związana stale z myśleniem — mówi Alix — ręka narówni z obliczem jest jego przekładem i przyczynia się do poznania człowieka. Za pośrednictwem różnych ruchów ona przyciąga i odpycha, zaprzecza i potwierdza, wydaje rozkazy i błaga, przeklina i błogosławi. Przy pomocy towarzyszących rozumowaniu gestów pozwala ona sztuce krasomówczej rozwinąć całą jej potęgę. Ma ona nakoniec nie tylko swój język, lecz dzięki dziwom wynalazczości potrafi mowę zastąpić, a głuchoniemy, wrócony społeczeństwu, zajmuje przez nią swe miejsce w rodzinie i narodzie" (Vaschide, l. c.).

Wiadomo, jaką rolę odgrywa ręka przy nauczaniu ślepych i głuchoniemych, gdzie istnieje kilka specjalnych metod (hiszpańska, francuska i niemiecka) oraz alfabetów (amerykański i francuski), a przypadek Heleny Keller (lub Laury Bridgman albo Marji Heurtin) wykazuje, co może zrobić umiejętność i samo tylko oparcie się na czuciach kinestetycznych. Badacz amerykański, Baldwin, zwracając uwagę na fakt umiejscowienia ośrodków mowy obok ośrodków ruchu w lewej półkuli mózgu, oraz pokreślając podstawowe znaczenie języka gestów w ewolucji ruchów wyrażeniowych, usiłuje na tem tle tłumaczyć zjawisko prawostronności, t. j. przewagi ręki prawej u człowieka, zjawisko tak mało (przynajmniej dotąd) obserwowane u zwierząt (Mental development in the Chid and the Race). (Rozwój umysłowy dziecka i rasy).

Zainteresowanie się udziałem i znaczeniem ruchu w procesie rozwoju umysłowego wiąże się historycznie ze sprawą naukowego traktowania pracy ludzkiej na wszystkich jej polach. Technika wcześniej umiała obliczać wydajność maszyn, niż psycho-fizjologja zajęła się wydajnością, ekonomją i jakością pracy człowieka. Maszyna jest tylko jakby przedłużeniem naszych rąk, a pomimo to bardziej interesowaliśmy się działaniem maszyn, niż pracą naszych rąk. Mamy tu przed sobą bardzo charakterystyczny przykład genezy i rozwoju naszej samowiedzy, gdzie działają dwie siły: dośrodkowa, pochodząca od świata rzeczy zewnętrznych i odśrodkowa, polegająca na realizacji naszych pragnień i zwalczaniu oporów. Tak samo, jak dziecko przez poznawanie własnego ciała zdobywa stopniowo pierwsze przebłyski swego „ja", tak też człowiek wogóle za pośrednictwem pracy i jej wytworów, za pośrednictwem poznania rzeczywistości coraz bardziej to poczucie swego „ja" pogłębia i wzbogaca.

Psychologja eksperymentalna zajęła się techniką i ekonomją pracy i dziś t. zw. tayloryzm rozpowszechnia się coraz bardziej dzięki swym zdumiewającym nieraz wynikom, które mają nie tylko wartość jednostkową, lecz sięgają głębiej w zjawiska społeczne.

Obok tayloryzmu, który zajmuje się badaniem uzdolnień indywidualnych do danych zawodów oraz zagadnieniem najprodukcyjniejszego i najekonomiczniejszego wykonywania danej pracy, rozwijać się zaczyna „fayolizm" czyli umiejętne postawienie sprawy pracy administracyjnej, kierownictwa ludźmi oraz prowadzeniem wogóle wszelakiej pracy zbiorowej. Nauka w znacznym stopniu już potrafi i usiłuje przełożyć na język objawów psycho-fizjologicznych różne czynności nasze, materjalizując tem pozornie duszę ludzką, a właściwie rozszerzając jej istotę i panowanie. Ruch przestaje być nieobliczalnym wyrazem przygodnych impulsów lub przypadkowych przyzwyczajeń, staje się natomiast wykładnikiem celowej i umiejętnej myśli i narzędziem posłusznem ducha.

Stąd niewątpliwie wzmoże sią od wieków szukana potęga woli ludzkiej, ale na innej drodze, niż marzyła ludzkość przedtem. Poznanie wzmacnia wolę, a jednocześnie na niej się wspiera.

Jednocześnie z tem wszystkiem coraz głębiej wglądamy w stronę dążeniową natury naszej, poznajemy grę i powstawanie wzruszeń i uczuć oraz związanych z niemi ruchów instynktowych, odruchów i czynności zautomaty-

zowanych. Poznanie tych podstawowych przejawów życia i rozumna gospodarka niemi są niezbędne, jeżeli chcemy rzeczowo mówić o wychowaniu moralnem. To ostatnie bez czynu i ćwiczenia tak samo jest niemożliwe, jak uczenie się bez właściwych naturalnych dróg poznawania.

Dawna a jeszcze tak współczesna szkoła, rozpoczynając zbyt często naukę od końca, od uczenia się prawideł, praw, twierdzeń, faktów, dat i t. p. przeważnie na pamięć, nie przygotowywała ludzi do pracy społecznej na żadnem polu. Coraz głębiej i dokładniej przez życie współczesne wymagana zasada: the right man on the right place jest dla tej szkoły obcą. Duch średniowiecza tkwi jeszcze w jej murach, salach szkolnych, w jej duchu i metodzie. Szkoła uczy żonglerować pojęciami, ideami, prawami, nie dbając o zastosowywane w życiu. Pozostawia prawie nietkniętą żywiołową stronę natury człowieka, dla której później abstrakcyjne jej formy stają się narzędziem, nie zaś kierowniczemi zasadami czynu. Szkoła nie uczy pracować... Pomiędzy metodami jej pracy a pracy w życiu istnieje luka. Stąd nieznajomość oporu rzeczywistości, stąd słaba samowiedza jednostkowa i brak szacunku dla istotnych celów i zadań życia. Niema kordynacji i współzależności pomiędzy tem, co jest wyższe, a praktyką życia.

Pojęcia „umieć" i „zrobić" tak niegdyś od siebie oddzielone i dziś jeszcze bardzo dalekie, należy ze sobą związać. Umieć, to potrafić zrobić, a zrobić coś, jest tem samem, co rzecz daną umieć. Umiem dane prawo fizyki, jeżeli potrafię wskazać dokładnie, jaką drogą doświadczalną prawo to zdobyć można; jeżeli ów eksperyment skonstruować potrafię i wiem, co do tego jest potrzebne. Umiem fakt z historji, jeżeli wiem, z jakiego źródła on pochodzi, gdzie to źródło się znajduje i jak go znaleźć. Umiem regułę gramatyczną, jeżeli ją bez namysłu stosuję w mowie i piśmie.

Ludzie, których w ten sposób będziemy uczyli, potrafią zawsze ocenić, co umieją a czego nie, zdołają powiedzieć sobie, do czego się nadają, do czego zaś nie. Społeczeństwo takich przygotowujące obywateli najlepiej umie wyzyskać to, co ma najdroższego, t. j. siły moralne i fizyczne żywego człowieka. Z drugiej strony rozwój moralny jest często hamowany z powodu nieumiejętności dopasowania się człowieka do zadań życia. To dopasowywanie się przybiera często formy niewłaściwe, moralnie niskie właśnie z tego powodu, że w epoce dzieciństwa i wczesnej młodości nie dano ludziom tego, co przedewszystkiem dać należy: skarbu umiejętności pracowania. Ta umiejętność ma coś w sobie względem duszy ludzkiej wchłaniającego, coś tak silnego, jak doświadczalnie stwierdzone prawo przyrody.

Tę właśnie umiejętność, opierając się na pokrótce powyżej przedstawionych motywach, chce dać t. zw. szkoła pracy [1])

Jakiemiż ku temu zmierza drogami?

IV

Jakkolwiek, jak to już widocznem jest z powyżej przytoczonych faktów, idea szkoły pracy ma charakter szerokiego i głębiej sięgającego prądu wychowawczego, zrozumiano ją na początku dość jednostronnie. Pierwszemi, niepewnemi krokami reformy było wprowadzenie t. zw. slöjdu do szkoły elementarnej i ochroniarstwa.

Wielki, głęboki myśliciel pedagogiczny — Froebel, wychodząc poniekąd z przesłanek metafizycznych o spontanicznej aktywności duszy ludzkiej—monady oraz o rozwoju człowieka z wewnątrz, usiłował w metodzie wychowania

[1]) Literaturę, dotyczącą psychologji omawianej kwestji zawiera: Bulletin de L'Institut general psychologique (Nr. 1—3) w artykule R. Buyse'a: Introduction à l' Etude psychografique de la Fonction Motrice (1920, Paryż).

dać wyraz temu pojmowaniu przez wprowadzenie specjalnych zajęć, m. in. ręcznych, w planowanych przezeń ogrodach dziecięcych. „Dary Froebla" stały się osnową i początkiem ruchu, który później Palmgren, skandynawski pedagog razem z innymi swymi współobywatelami przekształcił i zorganizował w postaci wspomnianego slöjdu.

Nie brak było jednakże w przeszłości wcześniejszej pomysłów odnośnych. Był już na tej drodze, w wieku XV-ym Vittorino dal Feltre (1378 — 1446), pedagog włoski, który usiłował szkołę dla dzieci zamienić na „casa giocosa", co obecnie kontynuuje pani Montessori w swoich domach dziecięcych (case dei bambini).

Slöjd powoli rozpowszechniać się zaczął w Europie, a jednocześnie Ameryka, przejąwszy myśl Froebla, rozwinęła u siebie w sposób niespotykany na kontynencie Europy ogrody dziecięce. Praktyka dała powód do coraz głębszego wejrzenia w istotę rzeczy.

Praca ręczna obok zwyczajnej nauki, traktowanej metodą dawną, była już pewnym wyłomem, nie była jednakże wyrazem pełnym samej idei, tem bardziej, że rozumiana była przez praktyków w sposób bardzo rozmaity i nieraz zupełnie nieodpowiedni.

Jedni bronili slöjdu jako przedmiotu, mającego specjalną wartość pedagogiczną, i usiłowali nadać mu szersze znaczenie przez związek z innemi przedmiotami nauczania. Drudzy traktowali go jako rzemiosło i kładli nacisk na wyrobienie sprawności, uważając to za rzecz wartościową nie tylko pedagogicznie, lecz praktycznie.

Każdy z tych poglądów posiada ziarnko prawdy, obydwa jednakże odbiegają od zasadniczej myśli szkoły pracy w mniejszym lub większym stopniu. Główną wadą jest to, że slöjd w obu przypadkach pozostał jednym z przedmiotów nauczania, a idea szkoły pracy zmaterjalizowała się, upostaciowała w tym przedmiocie. Stworzono nawet specjalne seminarja robót ręcznych.

„Szkoła pracy", o czem nieco dokładniej powiemy jeszcze niżej, dąży do zmiany wogóle metod nauczania, a wprowadzenie oddzielnych przedmiotów w postaci takich lub innych robót ręcznych ma duże znaczenie, nie stanowi jednakże wszystkiego. Jest to tylko pierwsza faza, pierwszy wyłom w gmachu starego nauczania. Ten wyłom zasługuje na uwagę i bliższe mu przyjrzenie się.

Główną metodą dzisiejszego nauczania jest podawanie wiedzy z książki lub z ust nauczyciela. Zagadnienia i potrzeby praktyki życia były zupełnie zaniedbane, szczególniej w t. zw. szkołach ogólnokształcących. Im szerszy zakres zataczał wpływ oświecenia, tem bardziej widocznem się stawało, że maksyma, którą się znajdzie w każdej łacińskiej gramatyce: non scholae sed vitae discimus, jest frazesem pustym, tak samo jak wiele innych zwykłych formuł praktyki szkolnej. Przeważnie książkowa nauka nie miała też przeważnie znaczenia praktycznego, była martwym kapitałem erudycji. Dzieci się uczyły tak, jakby mózg był całkiem niezależnym od całego ustroju psychofizycznego organem.

Wymogi praktyczne i dokładniejsza obserwacja dziecka i jego rozwoju zmusiły pedagogów do uzupełnienia programów szkolnych przez zajęcia i ćwiczenia praktyczne, związane z pracą ręczną. I oto powstał slöjd, a jednocześnie rozpoczął się żywszy ruch w ważnej sprawie fizycznego wychowania.

Nauczanie pracy ręcznej podzielić można na dwa główne okresy: okres właściwego slöjdu oraz okres zawodowych zajęć praktycznych.

Pierwszy dotyczy głównie wychowania przedszkolnego oraz pierwszych 3 — 4 lat szkoły elementarnej. Głównem zadaniem jest w tym okresie: na drodze ćwiczeń ręcznych podać w nowej, ulepszonej formie to, co dawniej nazywało się nauką o rzeczach. Podstawą metody jest oparcie się na naturalnych instynktach i popędach dziecka i udzielenie im ujścia w postaci określonych zajęć. Zajęcia te,

Pedag. Bibl. Wojewódzka im. Wł. Spasowskiego

związane bezpośrednio z zagadnieniami praktycznemi oraz owiane psychologją gry i zabawy, są niezbędnem przygotowaniem zarówno do drugiego okresu pracy ręcznej, jak—i to przedewszystkiem—do należytej badawczej pracy umysłowej. Umiejętne nauczanie złączyć potrafi wszystkie przedmioty szkolne z ćwiczeniem ręcznem i grą. Jest to najlepsza droga kształcenia uwagi, wychodząca głównie z jej form spontanicznych i przekształcająca je powoli na postać uwagi dowolnej. Rzecz jasna, że odwrotna droga również jest wskazana i potrzebna. Sztuka nauczania — to umiejętność splatania tych dróg.

Obok innych zajęć wielkie znaczenie ma rysunek, jako jedna z podstaw kształcenia i porządkowania wyobraźni dziecka. Artyści zwykle podkreślają w danym przypadku dążenie do wypowiedzenia się. Niewątpliwie ono jest, ale obok tego ma większą wartość praktyczną dokładność tworów wyobraźni i umiejętność liczenia się z rzeczywistością. To samo dotyczy lepienia, modelowania, klejenia pudełek, slöjdu drzewnego i tekturowego wogóle. a także wyplatania i t. p. Wszystko to są czynności, które obok określonych sprawności kształcą umiejętność projektowania, wyrabiają wolę i samowiedzę, które rosną w ogniu czynu i współdziałaniu myśli z rzeczywistością.

Myśl stawia cele odpowiednio do potrzeb i pragnień, a rzeczywistość stwarza naturalne opory, które wzbogacają wiedzę i koordynują siły młodego organizmu.

Tak samo, jak wprowadzenie nauki rysunku do szkoły, jako jednego z podstawowych przedmiotów nauczania elementarnego, psychologja gry i zabawy łączy się integralnie z prądem szkoły pracy. „Zabawa, tak samo jak wzrost i samo życie"—mówi prof. Patrick—należy właściwie do podstawowego zespołu naszych pojęć o dziecku. Zabawa jest tą nazwą, którą dajemy aktywności dziecka" (Pedagogical seminary. XXI. 3). Istnieją 3 teorje oddzielne zabawy: Schillera — Spencera, K. Groosa i teorja t. zw. rekapitulacji (płynąca z zastosowania t. zw. zasady bio-

genetycznej). Pierwsza twierdzi, że zabawa jest wynikiem t. zw. „zbywającej energji", druga — że jest przygotowaniem do przyszłego życia, a trzecia sądzi, iż odbija ona poniekąd poprzednie fazy rozwoju człowieka wogóle. Trudno tu wchodzić w szczegółowe rzeczy omówienie. Jedno należy z całym naciskiem podkreślić, jak to już powiedzieliśmy, że metoda pracy ręcznej w okresie pierwszym jest oparta całkowicie na psychologji zabawy. Dość ładnie, jakkolwiek nie zawsze konsekwentnie, przedstawia tę rzecz p. Montessori w swych „Domach dziecięcych". Sprawa szerszego zastosowania pracy ręcznej oraz ćwiczeń ruchowych wogóle przy nauczaniu w pierwszym okresie nasuwa szereg zagadnień, związanych z metodą nauczania oddzielnych przedmiotów programu szkolnego. Duch szkoły pracy wymaga, aby zainteresowanie, czyn, ćwiczenie ręczne lub wogóle udział narządów ruchowych znalazły swe miejsce we wszelkich przedmiotach. Powstają stąd niemałe trudności, odkrywa się też wdzięczne pole dla twórczości oddzielnych pedagogów.

Na Zachodzie posunięto się już znacznie naprzód w tym kierunku. Nietylko nauki przyrodnicze i nauka czytania korzystają dziś z pomocy i udziału narządów ruchu dzieci, lecz i takie pozornie dalekie od czynnych reakcyj przedmioty, jak np. rachunek i historja.

„Gdybyśmy potrafili zrozumieć"—mówi pani L. L. Plaisted — „jak ożywiający wpływ wywiera praca ręczna wychowawcza na cały program nauczania, jak potężnie oddziaływa na dziecko, jak rozbudza jego siły wynalazcze, rozwija inteligencję, zaprawia do skupiania uwagi, kształci energję i zdolności oraz most przerzuca na tej przepaści, jaka czasem istnieje między domem i szkołą, niewątpliwie znaczenie jej byłoby ogólnie uznane" (Handwork and its place in early education, 1913 — Praca ręczna i jej rola we wczesnem nauczaniu). P. Plaisted podaje cały szereg wskazań dotyczących zastosowania pracy ręcznej do różnych działów nauczania, a w książce jej znajdziemy

najważniejsze rzeczy z odnośnej literatury angielskiej do 1913-go r.

Jakkolwiek pracę ręczną należy rozumieć szerzej, niż slöjd i włączyć do niej cały szereg innych czynności praktycznych (jak np. zajęcia gospodarskie różnego rodzaju, gry i t. p.), nie wyczerpuje ona nawet w pierwszym okresie całości wymagań szkoły pracy[1]). T. zw. dramatyzowanie przy nauczaniu historji, hodowla zwierząt i roślin przy nauczaniu przyrody, stopniowe tworzenie gramatyki przy nauczaniu języka ojczystego i t. p. — wszystko to należy do zadań omawianych oraz wynika z podstawowej idei szkoły pracy. Dziś jeszcze jesteśmy w pierwszej fazie ruchu, ukazuje się nam w oddali dopiero mglisty, poranny kształt nowej szkoły. Nie mamy jeszcze gruntownie opracowanej metody, która, jak to należy przypuszczać z samego charakteru myśli głównej, będzie w każdym kraju miała inne oblicze, zależne od warunków psychologicznych, społecznych i historycznych danego społeczeństwa — narodu.

Stąd każde społeczeństwo, wspierając się na tej samej wspólnej idei, winno dla siebie opracowywać taką metodę nauczania. Nie możemy czekać, zanim zrobią to i oni, bo tutaj, tak samo jak wszędzie, metoda jest w organicznej łączności z życiem i wtedy jest skuteczna, wtedy ma wartość praktyczną, gdy wyrasta z danej gleby, odżywia się jej sokami. Przed nami pole reformy szerokie...

Zadaniem przyszłej pedagogiki naszej jest opracowanie metody, a tem samem integralne połączenie impulsów

[1]) Niemiecką literaturę przedmiotu znajdzie czytelnik w dziele Bürgera p. t.: Arbeitspädagogik. Bibljograficzne wskazówki podają też roczniki czasopisma: Praktische Psychologie (bardzo dokładne i bogate) Przegląd ruchu w omawianej sprawie zawiera książka H. Scherera: Arbeitschule und Werkunterricht. I. Grundlagen. Wyszła w r. 1912-ym w zbiorze: Die Pädagogik der Gegenwart. Książka niezła w celu zorjentowania się w historji ruchu (kraje skandynawskie). Wskazówki bibljograficzne z literatury niemieckiej do 1911-go roku znaleźć można również w art. W. Hofmana (Wychowanie w domu i szkole, listopad, 1911).

ruchowych i związanych z niemi czynności dziecka z całością jego rozwoju umysłowego i nauczania wogóle. Ze względu na zadanie niniejszej broszury nie możemy w rzecz tę bliżej tu wchodzić.

W drugim okresie występuje już celowe zajęcie zawodowe, które ze względu na upodobanie może być bardzo rozmaite, z punktu jednakże praktycznego widzenia każda szkoła zależnie od swych warunków może to lub inne, albo nawet parę wybrać. Dzisiaj staje się już powoli postulatem nowej myśli pedagogicznej, że każdy wykształcony człowiek winien znać dokładniej przynajmniej jedno rzemiosło. Czyż trzeba mówić, że ma to życiowe, praktyczne znaczenie (niezależnie od ideologji tołstoizmu), jak również wpłynąć może na poważanie dla pracy, dokładność myślenia, wyrobienie woli, oraz rozwój demokratyzmu nie haseł, lecz czynu i życia.

Można sobie wyobrazić, że każda szkoła w okresie zimowym uprawia rzemiosła nie związane z ziemią, a w okresie letnim uczy pracy w ogrodzie, na roli i t. p. Dotyczy to nie tylko szkół powszechnych, lecz i średnich, do tyczy nie tylko dzieci „ludu", lecz i „paniczów".

Nie przeszkadza to istnieniu specjalnych szkół zawodowych, nie „obniży" też naszych programów. Zrobić to łatwo, trzeba tylko: rozumieć znaczenie i chcieć. Myśli marzycieli takich, jak Owen, Lancaster, Ruskin lub Tołstoj nie są tylko błędnemi ognikami ludzkości. To myśli zdrowe, którym dziś nauka podaje swoje ramię mocne. Zaciera się poczucie moralne człowieka, zwyradnia jego myślenie, bo inteligencja nasza odsunęła się od zdrowego źródła pracy fizycznej. [1])

[1]) Literaturę angielską z tej dziedziny znaleźć można w bibljografji dołączonej do artykułu: Industrial training w tomie 3-im (str. 443–4) encyklopedji Monroe'go p. t: A Cyclopedia of Education (1918 r.). Współczesny stan rzeczy charakteryzuje dobrze artykuł G. F. Johnsona p. t.: Handwork w książce wydanej przez J. Adams'a p. t.: The new Teaching — (Nowe nauczanie) (Hodder and Stoughton, Londyn 1918). Cała ta książka opracowana jest w duchu szkoły pracy i omawia nauczanie różnych przedmiotów.

Dziś z taką trudnością stwarzamy szkoły rzemieślnicze, bo niema rzemieślnika - nauczyciela, szkoły gospodarcze, bo kobieta zapomniała swych powszednich robót domowych... Zapełnia ona biura razem ze swoimi kolegami, a odłogiem leżeć muszą całe dziedziny pracy twórczej, na czem cierpi zarówno gospodarstwo społeczne, jak i stan moralny narodu. Nie umiemy pracować twórczo...

Ten naród, który w życie wprowadzi wcześniej postulat wyżej postawiony, będzie miał.. obywateli, bo nauczy swoje dzieci nie tylko kuć na egzamin, ale pracować, nauczy je zaradności, zbliży je do siebie, zjednoczy nie na tle postulatów ideologicznych, lecz na wiecznej podstawie ludzkiego trudu, ludzkiej twórczości.

Z tego widzimy, że idea szkoły pracy w tej pierwszej fazie swego urzeczywistnienia zawiera już bardzo zdrową i głęboko sięgającą reformę wychowania. Fakty wykazują, że reforma ta staje się powoli ciałem.

Idea ta sięga jednakże głębiej.

V.

Wyobraźmy sobie na chwilę, że wszystkie podręczniki szkolne, z których uczyliśmy się w dzieciństwie i wczesnej młodości, zostały zebrane razem. Spora ich gromadka reprezentować będzie oczywiście materjalnie wchłoniętą przez nas wiedzę przez szereg długich lat nauki szkolnej. Czy dużo z tej wiedzy dziś nam pozostało? Bardzo znaczna jej część ulotniła się z pamięci, jako w życiu rzecz zbędna nawet u tych ludzi, którzy przez całe życie kontaktu żywszego z nauką nie zerwali.

Wchłonięcie tej wiedzy wymagało dużo pracy i cierpliwości. Nauka nie była łatwa, ale czyż ta praca, która ze zdobyciem jej była związana, może być nazwana pracą produkcyjną? Pepagogowie pocieszają nas, że, jakkolwiek te lub inne szczegóły wyleciały z pamięci, lecz zdobywanie nauki odbiło się na rozwoju naszych władz duchowych i że właśnie ten rozwój jest wartością najistotniejszą.

Wszystko byłoby w porządku, gdyby rozwój ten był faktem, gdyby walory psychiczne otrzymane równoważyły poniesione trudy. Niestety, tak przeciętnie nie jest. Większa prawie część nauki szkolnej przyswajana jest dotąd biernie, mechanicznie, pamięciowo, co wymaga wiele cierpliwej pracy, nie daje jednakże rezultatów pozytywnych w postaci ogólnego rozwoju umysłowego. Że nie jest to twierdzeniem gołosłownem stwierdzić można doświadczalnie.

P. Murry, autor rozumnej książki p. t. „Jak się uczyć" (How to study, Jak się uczyć, 1909), przytacza doświadczenie. uczynione przez p. Lidę Earhart z 842 dziećmi oraz 165 nauczycielami.

Dzieciom zadane było pytanie następujące: „Oto tu macie lekcję zadaną z książki, którą używacie w klasie. Zabierzcie się każdy do wyuczenia się tej lekcji tak, jak według waszego zdania jest potrzebne, aby nauczyć się jej dokładnie. Potem napiszcie o tem wszystkiem, coście zrobili, ucząc się tej lekcji. Nie piszcie niczego więcej".

Z 842 dzieci (dzieci były w wieku od 11 do 12 lat) 710 nie umiało dać żadnej rozsądnej odpowiedzi, a tylko 317 potrafiło wyłuszczyć główne rzeczy z lekcji, reszta mniej lub więcej dobrze przyswajała ją pamięciowo.

Nauczycielom, śród których wszyscy byli ludźmi o wykształceniu średniem co najmniej, zadano pytanie podobne do poprzedniego i dotyczące wyłuszczania tych głównych rzeczy, jakie powinny być wzięte na uwagę, gdy myślimy o danej lekcji. Ze 165 nauczycieli tylko 25 dało odpowiedź właściwą, reszta wahała się albo też zgoła nie umiała zabrać się do pytania; 40 nawet wyraźnie się przyznało, że główną rzeczą jest zapamiętanie. O głównych faktach i głównych myślach nie przyszło im do głowy.

Nie należy sądzić, że nauczycielstwo amerykańskie jest pod tym względem szczególnie upośledzone, nie należy

też myśleć, że tylko w Ameryce dzieci głównie uczą się na pamięć. Jest to stary grzech dydaktyczny, ciążący dotąd na szkole.

Jeżeli więc tak wyuczone fakty, tak przyswajana nauka wylatuje z głowy, to co się po niej zostaje? Najczęściej poczucie trudu zdobywania „gorzkich jej korzeni" oraz „słodki owoc" dyplomu, zdobyty wysiłkiem cierpliwości, tak często za cenę ciężkiej szkolnej nudy.

Pocieszają nas również „pedagogowie", że owa cierpliwość i nuda — to atuty moralne. W pocie czoła zdobywa się wszystko, a więc i naukę. Stąd szkoła ma dobry, należyty wpływ wychowawczy.

Zgoda, w pocie czoła, w trudzie, w pracy bodaj ciężkiej, ale rozumnej, celowej, świadomej. Dlaczego cierpliwe wykuwanie prawd wiedzy ma być źródłem cnoty? Dlaczego nuda ma towarzyszyć nauce, a nie wesoły wysiłek? Dlaczego praca ma być ciężarem od zarania życia, a nie radosnem prężeniem się młodych sił? Dlaczego przyswajanie wiedzy pamięcią ma rozwijać siły umysłowe, kiedy temu przeczy bodaj elementarna znajomość psychologji?

Dawna szkoła, która dziś jeszcze panuje, była szkołą pracy. Niewątpliwie. Była pożyteczną i potrzebną, ale czyż nie może być lepszą, czy nie może być szkołą rozumnej, celowej pracy? Czy nie może być szkołą pracy wolnych ludzi, a nie niewolników?

Oto są pytania, które stawia nam ten prąd podagogiczny, jaki ochrzczono mianem „szkoły pracy". Bynajmniej nie zaprzecza on wartości i powadze posiadanej wiedzy, tego koniecznego kapitału każdego inteligentnego człowieka; żąda tylko, by wiedza ta była żywa, by stała się naprawdę ciałem myśli i przenikała nie tylko odświętne jej odruchy, lecz weszła głębiej w życie i jego zachwaszczone zagony.

Skoro jednakże tak ma być, jaką metodę uczenia należy obrać, jak zrealizować słuszne zamierzenia? Ciekawe są drogi, jakiemi myśl ludzka posuwa się w tym kierunku.

Dawne metody szkolne związane były w jedną organiczną całość ze specjalnem pojmowaniem wiedzy i nauki, jakie wytworzyło się w epoce Odrodzenia, a zresztą odziedziczone było po daleko odleglejszej przeszłości. Nauka spoczywała w księgach, była tem samem, co uczoność. Były księgi ważniejsze i mniej ważne, stanowiły jednakże zawsze podstawę wiedzy, przekazywanej w nich z pokolenia na pokolenie i przyczepionej czy to do osób oddzielnych, czy też do pewnych tradycyj innego rodzaju. Osoby, ludzie, autorytety zastępowały metodę badania. Każdy taki autorytet reprezentował jakby oddzielny odłam wiedzy. Zwykły śmiertelnik musiał poznać myśli autorytetu, jeżeli chciał posiadać wiedzę.

Od czasu, gdy zjawiło się dzieło Bacona werulamskiego „Nowum Organon", zaczyna świtać inny pogląd na naukę. Same dystynkcje logiczne nie wystarczają, trzeba doświadczenia umiejętnego. Przeciwstawiając się metodom scholastycznym i jednostronnemu wpływowi Arystotelesa, mówi Bacon: „Błąd się często w tem ukrywa, że wnioski składają się ze zdań, a zdania z wyrazów, wyrazy zaś są symbolami wyobrażeń; gdy więc rozum źle wyprowadził z obserwacji rzeczy wyobrażenia, które są całej konstrukcji podstawą i duszą wyrazów, gdy wyobrażenia te są wątpliwe i zbyt szerokie mają zastosowanie, a stąd wadliwe, wszystko, rzecz jasna, upaść musi, co na nich zbudowano. Gdzie zachodzą tylko roztrząsania i dysputy, tam mogą się przydać sylogizmy i inne tak zwane metody dowodzenia, ja jednakże do badania praw natury zawsze stosuję indukcję, ona bowiem ochrania postrzeganie od błędów, przenika do jądra rzeczy, a z tem, co jest pożyteczne i praktyczne, jedność prawie stanowi".

W metodzie indukcyjnej znalazł człowiek potężny środek badania i tworzenia nauki niezależnej od autorytetów. Księga razem z tem przestaje być głównem źródłem wiedzy, myśl staje oko w oko z rzeczywistością, a bibljoteka jest tylko jednym ze środków badania.

Ta zmiana stanowiska wobec nauki nie wprowadziła jednakże odrazu zmiany wobec nauczania.

Szkoła żyła czas długi i żyje dotąd dawną tradycją. Dopiero powoli zaczyna wyklarowywać się myśl, że uczenie jest stwarzaniem warunków uczenia się, a to ostatnie możliwem zbliżeniem się do naturalnych dróg poznawania ludzkiego. Stąd szkoła ma się upodobnić nie tyle do pracowni dawnego, scholastycznego mędrca, ile do warsztatów współczesnych, w których wykuwa duch ludzki prawdy wiedzy. Myśl ta jest podstawową myślą t. zw. „szkoły pracy", jest kamieniem węgielnym reformy nauczania i wychowania wogóle.

Jednym z czynników, które oddziałały głębiej na powolne wytwarzanie się nowych pojęć o nauczaniu, obok pogłębionej znajomości psychologji człowieka było zdrowe ziarno, jakie tkwi w t. zw. zasadzie biogenetycznej. Zgodnie z tą zasadą indywiduum oddzielne przechodzi te same w skróceniu główne okresy rozwojowe, jakie przechodził człowiek w swej długiej historji, człowiek, który siłą i sprawnością jednoczesnego działania swych mięśni i mózgu zdobywał swe stanowisko naczelne w potoku życia organicznego na ziemi. Jakkolwiek w niejednej rzeczy zbyt ogólne stosowanie tej zasady nie jest umotywowane, tkwi w niej jedno najważniejsze ziarno prawdy: droga rozwoju jednostki nie może być zasadniczo różna od drogi rozwoju człowieka wogóle. Prawda wiedzy musi być zdobyta—nie przyswojona. Tem bardziej dotyczy to zalet moralnych, które wytwarzają się nie tylko w odnośnej ideologicznej atmosferze, lecz, i to przedewszystkiem, w ogniu czynu i doświadczenia.

„Szkoła pracy" nazwaną jest tak dlatego, że uczy uczyć się, uczy zdobywać naukę, każdą jej prawdę; daje metodę umiejętnego badania już w najwcześniejszych fazach początkowego nauczania. „Szkoła pracy" to szkoła nowej epoki historycznej, szkoła nowego człowieka z bezpośrednim stosunkiem jego mózgu żywego, całej jego istoty do rzeczywistości.

Książka jest środkiem takim samym jak narzędzie w laboratorjum i tak samo jak trzeba się uczyć korzystania z tego narzędzia, szkoła musi uczyć korzystania z książki. Uczeń nie może być niewolnikiem podręcznika, lecz już odrazu człowiekiem, który uczy się znajdywać w nim to, co jest mu potrzebne do rozwiązywania zagadnień żywej myśli.

Takie postawienie rzeczy wymaga głęboko sięgającej reformy. Jest tu ogrom zagadnień i ogrom pracy przed nami. Myśl badawcza musi wejść w najdrobniejsze czynności dzisiejszego nauczania, musi poddać je ścisłej analizie i krytyce i musi budować nowe, bujne życie, a jednocześnie posuwać się naprzód ostrożnie i mocno, bo praca ta to praca nauki, jednej z największych nauk, nauki o wychowaniu i uczeniu człowieka.

W myśli rysuje się wizja przyszłej szkoły. W szkole tej będzie więcej badania, niż przyswajania, więcej pracowni i obserwacji, niż suchych lekcyj, więcej styczności z faktem i doświadczeniem, niż dzisiaj, więcej szacunku dla książki i dla zadań życia praktycznego... Ta wizja nie jest utopją, bo ma za sobą... naukę. Jest ona utopją dla tych, którzy żyją tradycyjnemi formami i mimowoli ze szkoły robią to, co średniowiecze zrobiło z myśli i dzieł wielkiego Greka.

Wobec tej wizji wolno się zapytać: czy zbliżamy się do niej w naszej dziś wolnej Ojczyźnie, czy świecą nam gwiazdy przewodnie, które wyraźnie już wschodzą na firmamencie ludzkiej kultury?

Niewątpliwie istnieją u nas już nie tylko dobre chęci. Mamy kilka szkół, w których praca w tym kierunku pomyślnie się rozwija. Potrzebne są jednakże nie tylko wysiłki jednostek, lecz i świadoma pomoc państwowa oraz przedewszystkiem głębsze rozumienie istoty i zadań ruchu. Jest to ostatnie poniekąd celem niniejszej broszury.

VI.

Szkoła pracy ma, jak każdy ruch powstający, swych przeciwników. Bez walki nic się nie ostaje na ziemi. Nowy pogląd na pewną sprawę zaczyna się zwykle od mgławicowego przeczucia, mieszają się w nim zgodnie rzeczy dobrze zaobserwowane i gruntownie osnute z hipotezami zbędnemi i, jeżeli chodzi o ludzkie sprawy,—marzeniem. Z tego względu przeciwnicy są potrzebni.

Główne argumenty przeciwników „szkoły pracy" sprowadzają się do trzech.

Po pierwsze, wysuwano trudność zrealizowania postulatów nowego ruchu, tak wielką trudność, że aż graniczącą z niemożliwością. Jest to argument wspólny dla wszelkiego rodzaju przeciwników. Na drodze każdego ruchu piętrzą się trudności, a jeżeli ruch ten dotyczy przemiany głębokiej metod i środków postępowania oraz poglądu na całość pewnej sprawy, trudności muszą być wielkie. Kogóż jednakże one przestraszą? Tylko niedołęgów... Stąd argument ten nie ma waloru zasadniczego.

Po drugie, broni się zawzięcie stara szkoła psychologów i związani z nią adepci dawnej metody wychowania. Podawane jest w wątpliwość samo istnienie „szóstego zmysłu", a tem samem i płynące z jego przyjęcia konsekwencje. To, co jest najbardziej wartościowem w kulturze naszej, nie może być przez jednostkę poznane na drodze indukcji. Wartości te wytworzyła historyczna przeszłość i jako takie muszą być one przyswojone przez oddzielnego kształcącego się człowieka. Zadaniem szkoły jest podawanie takich wartości przedewszystkiem, a stąd nie może być miejsca w jej metodzie na zastosowanie tych środków, jakie proponuje szkoła pracy. Objąć pamięcią i zrozumieć — oto pomimo wszystko główny cel nauczania. Logika i myślenie niezależne są od tego, czy dana rzecz jest praktyczna, czy też ma tylko wartość teoretyczną tak samo, jak niezależną jest od tegoż pamięć.

Człowiek jest dziełem historji, nietylko przyrody, a idealne dobra kultury nie mogą być zostawione na niepewne losy eksperymentacji jednostek. Szkoła ogólno-kształcąca ma za zadanie propagowanie i obronę tych idealnych dóbr, które mogłyby być w przeciwnym razie utopione w przyziemnym utylitaryzmie.

Któż będzie protestował, że takie idealne dobra kultury są i że zadaniem każdej szkoły jest popularyzowanie ich, lecz tak samo, jak stara psychologja pod wpływem faktów niezbitych badania musi zmienić swoje formuły, tak też przeciwnicy szkoły pracy winni zrozumieć, że nie ma ona za zadanie niedocenianie idealnych dóbr, wytworzonych przez wiekowe ludzkości doświadczenie, lecz dąży do uczynienia z nich sił kierujących życiem. Ona chce, aby idealne stało się realnem, aby to, co często jest tylko pozorem i zewnętrznością w powszedniej duszy, stało się jej życiem i wolą. Z tego względu walczy z dumnym, zamkniętym w sobie intelektualizmem; z tego względu od najwcześniejszych faz rozwoju człowieka chce go uczyć łączenia myśli i idei z czynem. Postęp kultury ludzkiej zależy nie tylko od tego, że przeciętny człowiek dowie się o myślach i wytworach ducha badaczy, o czynach i życiu bohaterów cnoty. On musi umieć odczuć duszę badacza, potrafić bodaj trochę wżyć się w życie duchowe wielkości moralnej. Tego zaś nie można uczynić bez... czynu i praktyki. Masa ludzka w społeczności stanowi jakby zaródź w komórce organicznej. Od właściwości tej zarodzi zależą funkcje jądra i śródciałek, w których się koncentruje życie duchowe i fizyczne tej społeczności. Dawna psychologja i dawne wychowanie materjalizowało kulturę duchową, widziały tylko jej wytwory nie wykazywały odczucia dla czynności. To odczucie chce dać szkoła pracy.

Na tej samej płaszczyźnie, co intelektualizm staje również moralizm, który obawia się obniżenia wartości wpływu moralnego, jeżeli zwolennicy szkoły pracy nie dość ostrożnie i umiejętnie zaczną ideały swoje stosować. Niewątpli-

wie jest w tem wiele słuszności. Jednym z tych, którzy podnoszą ten głos ostrzegawczy, jest popularny u nas pedagog F. W. Foerster. Ta jego popularność i fakt przekładu na nasz język niemal wszystkich pism dowodzi nie tylko „hołdowania ideałom moralnym", lecz jednocześnie charakteru naszej myśli pedagogicznej. Tyle rzeczy o wartości podstawowej literatura nasza sobie nie przyswoiła. „Zacieśnienie ideału wychowawczego" - mówi Foerster — „grozi nam również ze strony amerykanizmu, a to wskutek propagowania szkoły pracy, ile że propaganda ta nie ogranicza się do tego, by planowo rozbudzać zaniedbaną dotąd samodzielność, lecz jednostronnie stawia w ośrodku tę jedną stronę oddziaływania wychowawczego, tak, jak to dotychczas czyniono z receptywnością" (Wychowanie i samowychowanie, str. 65). W pracach pomniejszych swych przedstawicieli niewątpliwie szkoła pracy dochodzi do pewnej jednostronności, która dotyczy raczej przesady w sferze oczekiwania możliwych rezultatów, niż przekonania o wyłączności stosowanego środka. Szkoła pracy zajmuje się zmianą metody wychowania, nie zaś jego celów i zadań, a obawy Foerstera są płonne. Każdy ruch początkowy ma wady i braki, może grzeszyć przesadą. Foerster obawia się ze strony wychowanków szkoły pracy zarozumiałości i samochwalstwa... Te ostatnie wady najbujniej plenią się śród dyletantów, uczonych starą metodą. Właśnie szkoła pracy ma za zadanie uczyć poznania trudności, związanych ze zdobyciem prawdziwej wiedzy i szczerej cnoty. Każdy weźmie z nauki i doskonalenia moralnego tylko to, na co będzie go stać, ale to, co weźmie, będzie mocne, trwałe i realne. Dzisiaj zastępuje to wszystko często forma i pozór w postaci dyplomów i tytułów... Niech się Foerster nie obawia: receptywność nie da się wykorzenić, gdyż bez niej nie bylibyśmy tem, czem jesteśmy, a mała oaza samodzielności przez szkołę pracy z wysiłkiem stworzona tylko podnieść może człowieka. Foerster wykazuje większe wyczucie potrzeb wychowania moralnego, niż inni; skutecznie

zwalcza niejednego z bożków spółczesnej kultury, ale mimowoli sam zacieśnia ideał wychowawczy, nie rozumiejąc, że nauka szkolna jest takim samym, a może nawet nieraz potężniejszym środkiem kształcenia moralnego, niż wiele innych, niż mistycyzm autora Szkoły i Charakteru. Amerykanizm, do którego z takiem niedowierzaniem się odnosi, nie jest tak straszny... Dziś, jak to widzimy doświadczalnie, społeczeństwo amerykańskie jest jedynem na kuli ziemskiej, które tyle środków i woli dobrej oddało i oddaje dziełu czynnej miłości chrześcijańskiej. Stara Europa ceni swoje ideje, a jednocześnie prowadzi podstępną i demoralizującą dyplomację i jest na usługach złotego cielca. W świecie moralnym główną rzeczą jest czyn. Rozumie to przecie Foerster, bo jest nawet propagatorem i zwolennikiem samorządu szkolnego, który w swych głębszych podstawach płynie z tych samych zródeł, na których opiera się szkoła pracy. Byłoby oczywiście wielkiem nieporozumieniem, gdybyśmy np. pracę ręczną, wyrobienie zawodowe i t. p. uważali za główny cel wychowania. Dalekiem to jest od zamierzeń i celów szkoły pracy. „Zapewne, wierzymy w prawa moralne i reguły, lecz są one zawieszone w powietrzu. Są one, jak gdyby na mocy swej natury, czemś wyodrębnionem; są tak bardzo „moralne", że nie mają faktycznego związku z pospolitemi sprawami dnia powszedniego. Te zasady moralne musimy sprowadzić w dół, na ziemię, wyrażając je w terminach społecznych i psychologicznych". Tak mówi John Dewey (p. Zasady moralne w wychowaniu, 1921) w jednej ze swoich niewielkich książeczek, która jedynie ukazała się w przekładzie polskim. To jest ten amerykanizm, którego boi się Foerster, ale my bać się nie możemy, nie powinniśmy. Szkoła pracy, jako idea, ma w sobie tę siłę, którą Renouvier wyraził słowami: vertige mental. Jest to nieodparta siła każdej istotnej sprężyny cywilizacji.

Zwolennicy dotychczasowych metod nauczania wysuwają jako jeden z argumentów to, że te metody są już

wyrobione, że dzięki temu dają rezultaty, że tak czy owak rezultaty te są znaczne; wszak dzisiejsza cywilizacja tyle im zawdzięcza. Zmiana tych metod na nowe nieopracowane jest niebezpieczna, bo może prowadzić do powierzchowności i obniżenia poziomu kulturalnego.

Niewątpliwie wszelka nierozumnie prowadzona reforma jest nieraz szkodliwszą, niż poprzedni budzący niezadowolenie stan rzeczy. Jasnem jest również, że metody szkoły pracy nie są wyrobione i że ryczałtowe ich wprowadzenie może być szkodliwe. Z tego jednakże nie wynika, aby nad metodami temi nie pracować, tak samo jak nie wynika zaniechanie doświadczalnego ich uprawiania. Najpierw do tego trzeba się zabrać z odpowiednim aparatem przygotowania teoretycznego, następnie oddać to w ręce ludziom najbardziej do tego odpowiednim i szkołom, gdzie pracują lepsi nauczyciele.

Metody nie można się nauczyć z książki, nie można też jej pożyczyć od innych. Ona musi być wypracowana na miejscu, gdyż jednym z warunków dobrego nauczania jest przystosowanie się ściśle do rzeczywistości oraz posiadanie żywych, realnych wzorów wykonania.

W sprawie tej ma wielkie znaczenie zarówno inicjatywa prywatna, jak świadoma celu pomoc społeczeństwa i państwa.

Autor niniejszej broszury nie ma za zadanie podanie metody nauczania, stawia sobie tylko ten skromny cel: wyjaśnić istotę rzeczy oraz zachęcić czytelnika do pracy w tym kierunku.[1])

---

[1]) Na miejscu będzie przypomnienie, że tak zwane szkoły nowego typu skonstruowane są na tle zasad szkoły pracy. Czytelnik znajdzie u nas poza artykułami w czasopismach pedagogicznych nieco dokładniejsze przedstawienie rzeczy w broszurze J. Lewickiego (Nowe szkoły, Lwów 1908) i w znanej książce Demolins'a. Godnem jest polecenia przeczytanie książki Hermanna Lietza, twórcy szkoły nowego typu w Niemczech, p. t: Die deutsche Nationalschule (wyd. 2-e, 1920) oraz dokładnego i pouczającego dzieła O. Buyse'a p. t: Methodes americaines (Paryż 1908). Podaliśmy powyżej tylko najważniejsze źródła bibljograficzne, odnoszące się do najgłówniejszego jądra reformy. Kto chce ogarnąć całość, musiałby się zaznajomić z całością współczesnej literatury pedagogicznej, w której rej wodzą tacy ludzie, jak: Stanley Hall, John Dewey, Kerschensteiner i wielu innych.

90465