

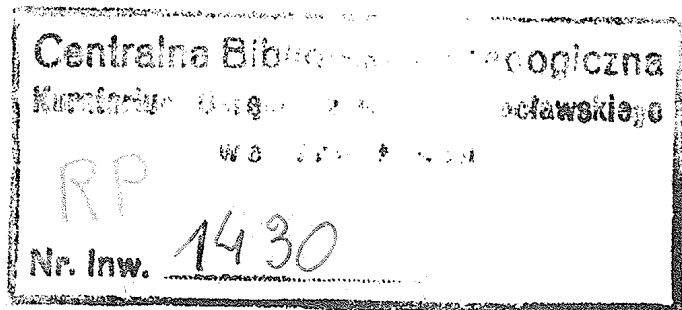
TYDZIEŃ SZKOŁY PRACY

Referaty poświęcone zagadnieniu i metodzie
SZKOŁY PRACY
wygłoszone w dniach 3-go do 7-go marca 1925 r.

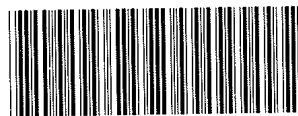


POZNAŃ 1926

Nakładem Zarządu Poznańskiego Oddziału Okręgowego Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce.



Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0138989

W ubiegłym roku zorganizował Zarząd Poznańskiego Oddziału Okręgowego, za inicjatywą swego prezesa p. Sobolewskiego tak zwany *Tydzień Szkoły Pracy*.

Celem jego było zaznajomienie a przede wszystkim zainteresowanie ogółu nauczycielstwa polskiego metodami, stosowanymi już od lat kilku we wszystkich państwach zachodnich. Również i Polska — to państwo budujące dopiero przyszłość swoją — musi wychować pokolenie, kierujące się zmysłem praktycznym i sprawną orientacją, które dzielnie dźwżyć będzie w rękach swych handel i przemysł, na których oprze dobrobyt Państwa.

Do tych celów prowadzi droga najodpowiedniejsza przez szkołę względnie jej metodę nauczania. Praktyczne zastosowanie nowych metod w sąsiednich państwach daje wyniki bardzo dodatnie. To spowodowało Zarząd Poznańskiego Oddziału Okręgowego do zademonstrowania w przeciągu tygodnia kilku lekcji na zasadach *szkoły pracy*, a przede wszystkim wygłoszenia szeregu odczytów na temat *szkoły pracy*, których podjęli się panowie: prof. Uniw. Pozn. Dr. B. Nawroczyński, inspektor szkolny J. Poprawski — Poznań, wizytator J. Przyłuski — Warszawa, panie: F. Mędlewska — Poznań i Dr. W. Knapowska — Poznań oraz pp. B. Ikiert i Sobolewski z Poznania.

Wykłady te cieszyły się ogromnym powodzeniem, zawsze przepełniona sala najwymowniej świadczyła o uznaniu, jakim darzono prelegentów i ich wykłady.

Chcąc jak najliczniejsze szeregi nauczycielstwa zainteresować zagadnieniem *szkoły pracy*, przystępuje Zarząd w roku bieżącym do wydania niniejszej broszury, obejmującej wszystkie wykłady i dodatkową cenną rozprawę p. prof. Nittmana ze Lwowa.

Niechaj żaden z nauczycieli-wychowawców, mający na uwadze wychowanie silnych — zdrowymi, trzeźwymi zasadami kierowanych pokoleń, nie omieszką zaznajomić się z treścią referatów i wniknąć w ducha istoty *szkoły pracy* dla dobra Szkoły Polskiej i przyszłych obywateli Ojczyzny naszej.

Szanownym Prelegentom-Autorom na tem miejscu raz jeszcze dziękujemy za wygłoszenie referatów i za łaskawe pozwolenie na publikację.

Poznań, w maju 1926 r..

Zarząd Poznańskiego Oddziału Okręgowego
Stowarzyszenia Chrześcijańsko- Narodowego
Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
w Polsce.

(—) *Wolniewiczówna*, sekretarka

(—) *Swat*, wiceprezes.

PROGRAM

Tygodnia Szkoły Pracy od 3 do 7 marca 1925 r.

Wtorek 3 marca

- O 11 msza św. u Fary.
- „ 14^{1/2} na auli I Szkoły Wydz. przy ul. Działyńskich.
Przemówienie a) prezesa okręgu,
b) przedstawiciela Kuratorjum.
- „ 15^{1/2} *Szkoła pracy*, p. prof. Nawroczyński - Poznań.
- „ 16^{1/2} Z zagadnień metodyki historii (wykład natury teoretycznej), p. Dr. Wiesława Knapowska - Poznań.
- „ 19^{1/2} Teatr Polski — Teatr Wielki.

Środa 4 marca

- O 9 *Szkoła pracy* a elementarz, p. rektor Bronisław Ikiert - Poznań.
- „ 10 Lekcja z czytania i pisanie w I kl., p. Władysław Ikiert - Poznań.
- „ 11 Lekcja z czytania i pisanie w I kl., p. Sobolewski - Poznań.
- „ 16 Jak uczyć czytania metodą *szkoły pracy*, p. Przyłuski - Warszawa.
- „ 17 Przygotowanie doświadczeń przyrodniczych w szkole powszechnej, p. Mędlewska - Poznań.
- „ 20 Pogawędka w Gastronomji przy ul. 27 Grudnia.

Czwartek 5 marca

- O 9 Jak uczyć rachunków i geometrii metodą *szkoły pracy*, Przyłuski - Warszawa.
- „ 10 Lekcja z rachunków, p. Osiński - Poznań.
- „ 11 Lekcja z przyrody, p. Dobrogowski - Poznań.
- „ 15^{1/2} Zwiedzenie Muzeum Szkolnego w szkole XV przy placu Stawnym, prowadzi p. rektor Szulczewski.
- „ 17 Wykorzystanie doświadczeń przyrodniczych w szkole powszechnej, p. Mędlewska - Poznań.

Piątek 6 marca

- O 9 Lekcja z fizyki względnie chemji w IV Szkole Wydziałowej — Łazarz, ul. Berwińskiego, p. Plewa.
- „ 10 Wyświetlenie filmów naukowych w IV Szkole Wydziałowej, p. Niziołek.
- „ 11 Film naukowy, p. prof. Br. Kozłowski - Poznań.
- „ 16 Ze zagadnień metodyki historii (wykład natury praktycznej), p. Dr. Wisława Knapowska.
- „ 17 Roboty ręczne a *szkoła pracy*, p. Sobolewski - Poznań.
- „ 20 Pogawędka.

Sobota 7 marca

- O 8 Lekcja z robót ręcznych: Złącza drzewa, Sobolewski - Poznań.
- „ 9 Lekcja śpiewu, Janecki - Poznań.
- „ 10 Heureka w nauczaniu, p. prof. Nawroczyński - Poznań.
- „ 11 Dyskusja z współudziałem p. prof. Nawroczyńskiego.

SPIS RZECZY:

1. Dr. B. Nawroczyński: Główna zasada „szkoły pracy“	1
2. J. Poprawski: Nowe drogi.	19
3. B. Ikiert: „Szkoła życia“ a elementarz.	32
4. J. Przyłuski: Co powinno poprzedzić czytanie metodą „szkoły pracy“?	37
5. J. Przyłuski: Nauczanie metodą „szkoły pracy“	39
6. Dr. W. Knapowska: Z zagadnień metodyki nauczania historii (część teoretyczna)	45
7. Dr. W. Knapowska: Władysław III. Warneńczyk (część praktyczna)	57
8. F. Mędlewska: Doświadczenia przyrodnicze w szkole powszechnej	66
9. J. Sobolewski: Szkoła pracy — a roboty ręczne	79
10. Dr. K. Nittman: Społeczna doniosłość haseł związanych z pojęciem „szkoły pracy“	89
11. Dr. K. Nittman: „Szkoły pracy“ Kerschensteinera.	97

GŁÓWNA ZASADA „SZKOŁY PRACY“.

Dobrze jest zastanowić się nad podstawami t. zw. „szkoły pracy“. Jakkolwiek bowiem jest to niewątpliwie jeden z najważniejszych prądów w pedagogice współczesnej, jakkolwiek literatura, którą on wywołał, jest już w tej chwili wcale bogata, a głębsze jego wpływy zaznaczają się obecnie i w praktyce szkolnej, to jednak dotychczas jeszcze nie wszyscy pojmują go jednakowo, — co więcej, — nawet wśród jego najgorętszych zwolenników zaznaczają się bardzo nieraz znaczne różnice poglądów.

Zbytńio nas to dziwić nie powinno. Tak przecież bywa zwykle, gdy rzeczywistość przestaje zadowalać i rodzą się silne dążenia do jej zreformowania. Cóż dopiero, gdy chodzi o tak trudną i skomplikowaną sprawę, jak wychowanie młodych pokoleń. Niewątpliwie jednak do powiększenia chaosu w pewnym przynajmniej stopniu przyczynia się nazwa całego tego kierunku. Nazwa ta, którą zbyt pośpiesznie przejęliśmy od Niemców, nie jest bynajmniej szczęśliwa, może bowiem naprowadzać na zupełnie błędne skojarzenia.

Istotnie, jeśli zwolennicy reformy wychowania przeciwstawiają szkole tradycyjnej „szkołę pracy“, jako ideał, ma-

jący się urzeczywistnić w przyszłości, to z tego ktoś nieświadomy rzeczy mógłby wyciągnąć wniosek, że w dawnej szkole nie pracowało się zupełnie, albo za mało, i dopiero w szkole zreformowanej ma się zacząć na dobre praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli. Tymczasem tak nie jest, wszyscy bowiem wiemy dobrze, że właśnie skargi na przeciążenie pracą zwracają się przeciwko szkole tradycyjnej. Dowodzą one, że w tej szkole nie tylko się pracowało, ale nawet, podobno, pracowało się nadmiernie. Jeżeli więc ta szkoła budzi niezadowolenie, to nie ze względu na brak pracy, lecz raczej ze względu na to, że ta praca i jej wyniki nie są takie, jakieby być powinny. A to już jest zupełnie inne zagadnienie. Dotyczy ono nie tyle istnienia lub nieistnienia pracy w szkole, co jakości tej pracy.

Otóż na pytanie, jaką ma być praca szkolna, w nazwie „szkoła pracy“ nie znajdujemy żadnej odpowiedzi. A tymczasem w tem właśnie pytaniu tkwi cała trudność naszego zagadnienia. Trzeba też stwierdzić, że zwolennicy „szkoły pracy“ bynajmniej nie odpowiadają na nie w sposób zupełnie jednomyślny.

Niektórzy z nich sądzą, na przykład, że najważniejszą wadą szkoły tradycyjnej było to, iż praca w niej polegała prawie wyłącznie na uczeniu się książkowem. Temu rodzajowi pracy przeciwstawiają oni pracę ręczną i w jej wprowadzeniu do szkoły skłonni są upatrywać istotę całej tej reformy nauczania i wychowania, o której teraz tak głośno. Stąd wielkie zainteresowanie się pracą ręczną, jej metodą i wartością wychowawczą. Liczne dyskusje, jakie na ten temat oddawna już toczono, podsumował niejako współczesny pedagog genewski, A. Ferrière, odczytując na II kongresie międzynarodowym wychowania moralnego w La Haye (1912 r.) następującą listę zalet pedagogicznych pracy ręcznej:

A. Praca ręczna wpływa dodatnio na rozwój cielesny młodzieży,

1. zaspokaja bowiem tak wydatną u dzieci potrzebę ruchu mięśniowego,
2. ćwiczy siłę ich mięśni,

3. uczy przystosowywać wysiłek fizyczny do oporu materiału i tą drogą sprowadza lepsze przystosowanie się dziecka do otoczenia.

B. Praca ręczna popiera również rozwój sił psychicznych młodzieży,

1. dostarczając licznych pożytecznych i cennych wiadomości, a mianowicie: o właściwościach fizycznych wielu przedmiotów z otoczenia, o ich użyteczności ekonomicznej, o sposobie używania licznych narzędzi pracy;
2. kształcąc siły intelektualne, a więc: zdolność obserwacji, porównywania środków, któremi się rozporządza z konkretnem zupełnie zadaniem, wyobraźni i fantazji, refleksji, a wraz z nią początków naukowego myślenia;
3. sprzyjając ogólnemu rozwojowi psychicznemu przez koordynowanie sił fizycznych i umysłowych, ich przystosowywanie do otoczenia, wyrabianie zmysłu estetycznego.

C. Praca ręczna przyczynia się do rozwoju moralnego i społecznego młodzieży, rozwija bowiem w niej:

1. rzetelność w pracy,
2. uczciwe współzawodnictwo,
3. zaufanie do własnych sił,
4. poszanowanie pracy ludzkiej,
5. altruizm i
6. solidarność, wynikające z nieustannej współpracy z kolegami,
7. wreszcie przez wszystkie te wpływy urabia charakter moralny wychowanków.

Jak stąd widać, współczesny świat pedagogiczny przywiązuje wielkie nadzieje do pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących, przede wszystkim zaś elementarnych. I trudno twierdzić, aby te nadzieje były pozbawione głębszego uzasadnienia. Praca młodzieży w szkole tradycyjnej była istotnie zbyt jednostronnie książkowa i skutkiem tego za mało odpowiadała zainteresowaniom zwłaszcza dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej. Wprowadzenie

obok niej pracy ręcznej w różnych jej postaciach oraz wybieczek, jest jak gdyby wpuszczeniem strumienia świeżego powietrza do mocno już zatęchłej atmosfery szkolnej.

A jednak myliliby się z pewnością ten, ktoby sądził, że praca ręczna już przez to samo, że jest pracą r ę c z n ą, może być uważana za jakiś cudowny lek na wszystkie bolączki szkoły tradycyjnej. Czyż bowiem zawsze i wszędzie posiada ona te wszystkie zalety wychowawcze, które wyliczył A. Ferrière? Bynajmniej! Dość przypomnieć, czym jest praca ręczna dla współczesnego robotnika fabrycznego, aby się przekonać, że może ona być odczuwana jako przeszkoda do rozwoju wewnętrznego, skąd rodzą się tak charakterystyczne dla naszych czasów dążenia do ograniczenia czasu trwania pracy ręcznej i obniżenia jej jakości. — Zarzuci mi ktoś, że pracy robotnika nie można zestawiać z pracą ręczną młodzieży szkolnej ze względu na czysto mechaniczny charakter pierwszego rodzaju pracy. — Na to odpowiem, że praca ręczna również w szkole bardzo łatwo może się przekształcić w pracę czysto mechaniczną i zrutynizowaną, kto wie nawet, czy nie łatwiej od tak bardzo obecnie krytykowanego uczenia się z książek.

Jak zatem widzimy, nie o każdą pracę ręczną może chodzić zwolennikom „szkoły pracy“, lecz tylko o taką, która wywiera na młodzież dodatni wpływ wychowawczy. Tu jednak nasuwa się uwaga, że taki wpływ wychowawczy może wywierać nie tylko praca ręczna, lecz również praca umysłowa z pracą rąk nie połączona, np. ćwiczenia w rachunku pamięciowym. Skoro zaś tak, to sposób zrozumienia „szkoły pracy“, któryśmy rozpatrywali dotychczas, musimy uznać za nie dość jeszcze głęboko wnikający w istotę całego zagadnienia. Główna zasada dążeń, występujących pod nazwą „szkoły pracy“, poczyną nam się odsłaniać dopiero obecnie. Nie chodzi w niej o to, czy w szkole ma przeważać praca umysłowa, czy ręczna, ale o to, aby każdy rodzaj pracy uczynić bardziej wychowującym, niż nim był w szkole tradycyjnej. Szkoła pracy — to taka szkoła, w której wszelkiego rodzaju praca ma możliwie

n a j w y ż s z ą w a r t o ś ć w y c h o w a w c z ą! a skoro tak, musimy się zapytać, od czego może zależeć wychowawcza wartość pracy? — Do odpowiedzi na to pytanie dojdziemy najprędzej, gdy rozróżnimy zawarte w pojęciu pracy momenty. Jest ich, jak sądzę, cztery. Po pierwsze każda praca musi posiadać pewien cel, który ma osiągnąć; po drugie osiągnięcie tego celu musi być połączone z przewyciężeniem pewnego oporu fizycznego lub pewnej trudności (moralnej, logicznej); po trzecie, osoba pracująca musi się zdobyć na dłużej nieraz trwający wysiłek w celu przewyciężenia owego oporu, lub owej trudności; wreszcie, po czwarte, wysiłek ten musi się zakończyć jakimś w a r t o ś c i o w y m w y n i k i e m. Cel, opór, wysiłek i wynik — to są cztery momenty, które możemy wykryć w każdej, jak mnie się zdaje, pracy.

O wartości pracy sądzimy zazwyczaj według jej wyniku. Tu jednak zachodzi bardzo ważna różnica pomiędzy pedagogiczną wartością i wszelkimi innymi wartościami pracy. Gdy bowiem o ekonomicznej, artystycznej, naukowej wartości pracy sądzimy według tego, jaka jest wartość jej z e w n ę t r z n e g o wyniku, a więc wytworzonego towaru, dzieła sztuki lub odkrycia naukowego, to, sądząc o wychowawczej wartości pracy, bierzemy pod uwagę nie tyle wartość uczniowskiego wypracowania lub innego zewnętrznego jego wytworu (bezwzględna wartość tych wytworów jest zazwyczaj niewielka), co wynik w e w n ę t r z n y, polegający na udoskonaleniu się sił ucznia, dokonywajacem się w nim pod wpływem jego pracy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zarówno siły ucznia fizyczne, jak umysłowe i moralne mogą pod wpływem pracy wzmacniać się, doskonalić i organizować. Innymi słowy, praca może mieć wpływ na rozwój cielesny, umysłowy i moralny wychowanka, na stopniowe dojrzewanie w nim umysłu, charakteru moralnego i osobowości. Ten właśnie wynik pracy nazywamy w e w n ę t r z n y m jej wynikiem w odróżnieniu od zewnętrznych wytworów działalności ludzkiej. Według tego wewnętrznego wyniku sądzimy o wychowawczej wartości pracy. Wartość ta będzie tem większa, im bardziej ten wynik wewnętrzny

trzną przyczyni się do osiągnięcia głównego celu wychowania, którym jest rozwinięta, dzielna i twórcza osobowość.

Po wyjaśnieniu tej sprawy musimy sobie teraz postawić pytanie, od czego zależy taki wpływ pracy na dojrzewanie w naszych wychowankach charakteru moralnego i osobowości. Pytanie to jest tem potrzebniejsze, że, jak już wiemy, nie każda praca ma wartość wychowawczą. Niewątpliwie bowiem zachodzą wypadki, kiedy praca albo nie wywiera dodatniego wpływu na rozwój wewnętrzny pracownika, albo nawet jest dla tego rozwoju przeszkodą.

Otóż na to pytanie sporo ciekawego światła rzucają już w tej chwili badania eksperymentalne nad zjawiskami ćwiczenia i wprawy. Nie potrzebuję obszernie tłumaczyć, iż związek pomiędzy ćwiczeniem i wprawą a obchodzącym nas w tej chwili zagadnieniem jest bardzo bliski, ćwiczenie bowiem, o ile tylko w niem występują cztery zaznaczone powyżej momenty, jest pracą, wprawa zaś, czyli następujące pod wpływem ćwiczenia udoskonalenie pewnej dyspozycji psychicznej lub psycho-fizycznej nie jest niczem innym, jak owym wewnętrznym wynikiem pracy, od którego uzależniliśmy jej wartość wychowawczą.

Szczególnie dla nas pouczającymi będą badania E. Meumanna, E. Eberta i P. Radosawljewicza. Dotyczyły one zjawisk wprawy głównie w dziedzinie pamięci.¹⁾ Wynika z nich niezbicie, że ćwiczenie tylko wtedy wpływa kształcząco na dyspozycje, gdy jest wykonywane z zainteresowaniem i wolą osiągnięcia pożądanego wyniku. Gdy zainteresowania i woli brakuje, wówczas nawet długotrwałe ćwiczenie może nie pozostawić po sobie żadnego głębszego śladu. Jest więc ono wówczas bezowocną stratą energii i czasu. Tak np. wielokrotne powtarzanie szeregu zgłosek, pozbawio-

¹⁾ E. Ebert u. E. Meumann: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. Lipsk, W. Engelmann, 1904.

E. Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Lipsk, Jul. Klinkhardt, 1911.

P. Radosawljewitsch: Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen. Lipsk, Nemnich, 1906.

nych sensu, może nie doprowadzić do ich zapamiętania, o ile osoba podlegająca eksperymentowi nie zdaje sobie sprawy z tego, że ma się ich nauczyć na pamięć. Wystarczy jednak uświadomić ją, że to właśnie jest celem ćwiczenia i przez to samo skierować jej zainteresowanie i wolę ku temu celowi, aby pożądaný wynik nastąpił po kilku dodatkowych powtórzeniach.

Ten prosty przykład wskazuje, jak wiele zależy od tego, jaki jest nasz stosunek do wykonywanej pracy. Bardzo często rozstrzyga on poprostu o jej wyniku. Jeżeli, mianowicie, praca jest dla nas obojętna, lub nawet nienawistna, to wówczas nie daje ona wartościowego wyniku wewnętrznego i wskutek tego traci całkowicie lub przynajmniej częściowo swoją wartość wychowawczą, co więcej, może się stać nawet przeszkodą dla wewnętrznego rozwoju jednostki. Czy potrzeba dodawać, że w takich wypadkach zazwyczaj obniża się również wartość zewnętrznego wyniku pracy? Mniej go jest wówczas na ilość, jego jakość się pogarsza. Natomiast praca, połączona z zainteresowaniem, płynąca z wewnętrznej niejako potrzeby pracownika, daje podwójnie wartościowe wyniki, bo stwarza i wytwory zewnętrzne o wyższej wartości i jednocześnie wywiera głęboki wpływ wychowawczy na pracującą z oddaniem się jednostkę. Tu też tkwi przyczyna, dlaczego bezwiednie inaczej cenimy mechaniczną pracę wyrobniaka, pchającego swoją taczkę niechętnie, niedbale, a inaczej pracę artysty lub uczonego, w której on widzi cel swego życia, której się poświęca z głęboką miłością, dla której nieraz gotów ponieść nawet bardzo znaczne ofiary. Pierwszy poddaje się swej pracy, jak niewolnik tyrańskiemu panu — i to go poniża; drugi poświęca się jej, jak kapłan służbie Bożej, — i to go uszlachetnia. Że zaś nie tyle rodzaj pracy rozstrzyga o jej wartości, co stosunek do niej człowieka pracującego, o tem świadczy fakt, iż rzemieślnik średniowieczny umiał przez umiłowanie swego zawodu podnieść go do wyżyn artyzmu, gdy tymczasem niejedyn już artysta i uczone wskutek braku głębszego zainteresowania dla swojej pracy obniżył ją do poziomu mechanicznego rzemiosła.

Uwagi te, dotyczące pracy ludzi dorosłych, można zastosować również do pracy młodzieży szkolnej, tem bardziej, że przy ocenianiu tej pracy bierzemy pod uwagę wyłącznie jej wartość wychowawczą. I ta praca może być odczuwana przez młodzież jako z zewnątrz jej narzucone i nienawistne, lub przynajmniej obojętne brzemię. A wówczas, chociażby ona była jak najlepiej wybrana i rozplanowana, wartość jej wychowawcza spada do zera, lub nawet poniżej zera. Lecz może być i tak, że praca młodzieży wyrasta niejako z jej wewnętrznej potrzeby, że ona w niej znajduje głębokie zadowolenie, że się w niej niejako wypowiada. Wówczas to mamy tę atmosferę radości, swobody i powagi, wśród której praca uzyskuje głęboki wpływ wychowawczy na młodzież szkolną. W jednym i drugim wypadku młodzież może mieć to samo zadanie do wykonania, ale jej stosunek do niego jest różny, — i ten stosunek przede wszystkim rozstrzyga o wartości wychowawczej pracy szkolnej.

Że w szkole tradycyjnej na ogół stosunek młodzieży do pracy nie ułożył się pomyślnie, to chyba nie może ulegać żadnej wątpliwości. W każdym razie nie będzie mógł temu zaprzeczyć ten, kto dużo szkół zwiedzał, kto godzinami całymi przebywał w dusznej i ciężkiej atmosferze nudy szkolnej, kto zdaje sobie sprawę z tego, jak często praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli bywa rzemieślniczem odrabianiem niemiłego obowiązku, nie opromienionego ani jednym błyskiem głębszego umiłowania, ani jedną iskierką żywych zainteresowań! I tu jest najslabszy punkt szkoły tradycyjnej, tu również najważniejsza bodaj przyczyna jej niepowodzeń. Jeżeli zwolennicy „szkoły pracy“ tę ciemną stronę naszego życia szkolnego krytykują, to mają świętą rację. Chcąc jednak zło usunąć, muszą oni szkole nudy i rzemieślniczego spełniania obowiązków przeciwstawić szkołę żywych i głębokich zainteresowań, szkołę radosnego wyrażania się młodzieży w miłej dla niej pracy.

Rozumiemy teraz jeszcze lepiej, na czym polega główna zasada „szkoły pracy“. Powiedzieliśmy już, że polega ona na dążeniu do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej. Obecnie możemy dodać, iż osią-

gnięcie tego celu zależy w pierwszym rzędzie od ustalenia pożądanego stosunku młodzieży do pracy szkolnej. Ten zaś stosunek jest stosunkiem głębokiego interesowania się pracą szkolną, oddawania się jej z zamiłowaniem, znajdowania w niej ujścia dla wzrastających stopniowo sił i gromadzących się doświadczeń. Jest to zatem stosunek czynnny, gdy tymczasem w szkole tradycyjnej młodzież bardzo często tylko biernie przyjmuje w siebie, co jej w gotowej postaci podaje nauczyciel lub książka.

Tej biernej postawie uczniów „szkoła pracy“ chce przeciwstawić czynną ich postawę. Licząc się z ruchliwą naturą młodzieży, chce ona otworzyć jak najszersze pole dla jej aktywności. Pragnie ona więc ją wyzwolić z ławki szkolnej, w której szkoła tradycyjna ją więzi, zmuszając do pozostawania w bezruchu w ciągu długich godzin szkolnych. Klasy, zastawione ławkami, przeznaczonemi do siedzenia i niemego słuchania, usiłuje ona przeistoczyć w przestronne muzea, laboratorja i warsztaty szkolne. Młodzież ma w nich pracować nie w pojedynkę, lecz większemi i mniejszemi grupami, pomagając sobie nawzajem, poruszając się swobodnie, dzieląc się nieustannie nasuwającemi się spostrzeżeniami i uwagami. „Szkoła pracy“ nie boi się ruchu i gwaru pracy, natomiast jest przeciwniczką sztywności urzędowej i całego tego zimnego i sztucznego rygoru, którym szkoła tradycyjna tak przedwcześnie, tak niepotrzebnie krępuje już sześciolatnie i siedmioletnie dzieci. To też „szkoła pracy“ nie waha się otworzyć na oścież drzwi szkolnych i wyprowadzić przez nie młodzieży do ogródka szkolnego, do prac w polu, do wszelkich siedlisk ludzkiej pracy, na łono natury. Cały świat Boży chce ona, jednym słowem, uczynić warsztatem pracy wychowawczej w myśl słów Komeńskiego: „Trzeba, o ile tylko można, przyzwyczajając ludzi, iżby czerpali mądrość nie z książek, ale z nieba i ziemi, z dębów i buków, żeby sami poznawali i badali rzeczy, a nie uczyli się jedynie obcych obserwacyj i świadectw o rzeczach.“¹⁾

¹⁾ Didactica magna, rozdz. XVIII, 28.

Bezpośrednie stykanie młodzieży z przedmiotami nauczania, możliwie wszechstronne oddziaływanie tych przedmiotów na młodzież i młodzieży na przedmioty: — oto metoda nauczania, którą zaleca „szkoła pracy“. Chce ona połączyć najrzerzej rozumianą zasadę poglądowości ze sformułowaną przez Lay'a zasadą wyrażania (des Darstellens). Chodzi tu o to, że wyobrażenia, których nabywamy drogą spostrzegania zmysłowego, wzbogacają się i stają się dokładniejsze, gdy nie ograniczamy się do ich biernego przyjmowania, lecz staramy się je wyrazić nazewnątrz w jakikolwiek sposób: czy to zapomocą gestów, czy mowy i pisma, czy rysunku, modelowania, śpiewu itp. Każdy z nas może się o tem przekonać, gdy spróbuje odtwarzać zapomocą rysunku z pamięci jakikolwiek przedmiot, bardzo często spostrzegany na ulicy, np. tramwaj miejski. Pierwszy rysunek przekona go odrazu o tem, jak bardo ubogiem i niedokładnem jest jego wyobrażenie tego tak dobrze, zdawałoby się, znanego przedmiotu. Przeprowadzone jednak w ten sposób sprawdzenie tego wyobrażenia pobudzi go do dokładniejszego i bardziej celowego obserwowania przy każdej nadarżającej się sposobności tych szczegółów przedmiotu, które przy rysowaniu nastęrczyły najwięcej trudnościci. Niech nasza osoba, przypuścimy, w przeciągu tygodnia codzień ćwiczyc się w rysowaniu tramwaju z pamięci, a serja rysunków, która w ten sposób powstanie, będzie świadczyła o tem, że wyobrażenie pod wpływem tego ćwiczzenia będzie się stawało z każdym dniem coraz to bogatszem i dokładniejszym. W ten to sposób wyrażanie może się stać prawdziwą szkołą obserwacji nawet dla dorosłych, a cóż dopiero dla dzieci, których uwaga jest niestała i lotna, i których wskutek tego zapomocą innych metod nieraz wprost niepodobna doprowadzić od dorywczych i luźnych spostrzeżeń do systematycznego i dokładnego spostrzegania różnych szczegółów tego samego przedmiotu.

Nauczanie poglądowe nabiera w ten sposób pełnej swojej wartości dopiero przez połączenie go z wyrażaniem. Żadne pokazywanie dzieciom zdaleka różnych okazów, a tem bardziej ich schematycznych zazwyczaj obrazów, nie może za-

stąpić bezpośredniego zetknięcia młodzieży z przedmiotem nauczania i dania jej możności oddziaływania na niego we wszelki możliwy sposób, a więc dotykania go, mierzenia, ważenia, przerabiania, rozkładania na części i ponownego składania, odtwarzania na papierze, w piasku, glinie.

Wszystkie te sposoby oddziaływania na przedmiot nietylko prowadzą do lepszego poznania jego własności, lecz również czynią zadość bardzo dla młodego wieku charakterystycznej potrzebie ruchu i działania. W ten sposób „szkoła pracy“ chce wyzwolić młodzież szkolną z kleszczów tego systemu, który ją na całe godziny unieruchamia w ciasnych ławkach szkolnych; w ten sposób chce ona choć do pewnego stopnia przywrócić dzieciom tę swobodę ruchów, z której one cieszą się w okresie przedszkolnym.

Bo też ruch i działanie są dla tego kierunku myśli pedagogicznej nietylko świętem prawem dziecka, lecz również tem najcenniejszem tworzywem, z którego zczasem ma powstać samodzielny i przedsiębiorczy człowiek czynu. Boć o wychowanie takiego człowieka tutaj niewątpliwie chodzi. Nie ma to być uczony średniowieczny, żyjący mądrością książkową i ślepo wierzący w ustalone przez tradycję autorytety, nie ma to być wytresowany do słuchania i wykonywania wszelkich rozkazów wierny poddany z czasów oświeconego absolutyzmu, ale człowiek swobodny i pełen inicjatywy, który przez własne poczynania toruje sobie i innym drogę do lepszej przyszłości. Gdyby szukać we współczesnem życiu urzeczywistnienia tego typu człowieka, trzeba by może wskazać na t. zw. self made man'a amerykańskiego, czyli ten typ obywatela Stanów Zjednoczonych, który dochodzi do wielkich wyników nie wskutek przynależności do lepiej sytuowanej klasy społecznej, nie dzięki odziedziczonemu majątkowi, lecz dzięki własnej dzielności i zaradności, lecz dzięki uzdolnieniu do wyteżonej i inteligentnej pracy, lecz dzięki niezłomniemu i pełnemu energii dążeniu do raz obranego celu.

Rzecz jasna, iż ta aktywność, z którą dzieci przychodzą do szkoły, jest zaledwie surowym materiałem na tego rodzaju charaktery. Ale ona właśnie jest tym materiałem, nie zaś owe bierne stany poddawania się sugestji nauczy-

ciela lub książki, na których szkoła tradycyjna tak niestety często buduje swoje nauczanie i wychowanie. To też zadaniem „szkoły pracy“ jest nie tylko chronić aktywność dzieci od stłumienia przez system wychowania zbiorowego, ale ją pielęgnować, jak się pielęgnuje najszlachetniejsze rośliny, aby ona przez odpowiednią kulturę mogła stopniowo przechodzić na coraz wyższe stopnie swojego rozwoju. Te stopnie aktywności są bodaj następujące:¹⁾ po pierwsze, prosta tylko ruchliwość dziecka, zapomocą której ono wyładowuje nazewnątrz wzbierającą w niem energję; przykładem jej będzie bezmyślne bieganie i krzyczenie dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej, gdy się one po lekcji wysypują z klasy na korytarz lub podwórzec szkolny; — po drugie, ruchliwość, kierowana z zewnątrz pewnymi przepisami lub rozkazaniem, które można wykonać tylko wtedy, gdy się je rozumie; taką będzie ruchliwość dzieci podczas gry ruchowej, która zawsze ma pewien sens i pewne prawidła, albo ruchliwość młodzieży na lekcji gimnastyki, kiedy każdy jej ruch powinien być wykonaniem komendy nauczyciela. Obydwa te stadja mają to wspólne, że ruchliwość dzieci jeszcze tu nie wynika z głębszych pokładów formującej się ich osobowości, a więc np. z ich zainteresowań poznawczych, estetycznych lub moralnych. Gdy ruchy dziecka poczynają płynąć z tych i podobnych źródeł, stają się one już działaniami, posiadającymi bardziej lub mniej samorzutny charakter, aż wreszcie po dłuższym okresie rozwoju aktywności wkracza w ostatnie i najwyższe stadjum, które możemy nazwać stopniem **s a m o d z i e l n o ś c i**. Następuje ono wówczas, gdy osobowość na tyle już dojrzała, iż praca, płynąca z głębszych zainteresowań, staje się zewnętrznym wyrazem tej osobowości. Wówczas też najwyraźniej widzimy, w jakim stopniu wyrażanie nazewnątrz spraw najbardziej obiektywnych może być jednocześnie wyrażaniem własnego ja, własnej indywidualności.

Od żywiołowej, ale jeszcze pozbawionej wartości kultu-

¹⁾ Porównaj Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, w książce zbiorowej, wydanej przez H. Saudiga pt.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922, Wrocław, F. Hirt.

ralnej ruchliwości dziecka do samodzielności umysłu i charakteru człowieka dojrzałego: — oto jest ta droga, przez którą „szkoła pracy“ chce przeprowadzić swoich wychowanków. Droga daleka i trudna. Ułatwić jej przebycie ma zmieniony stosunek młodzieży do pracy szkolnej i wynikające stąd wzmożenie się wychowawczej wartości tej pracy.

Oto są najistotniejsze myśli całego tego kierunku. Jak widzimy, żadna z nich nie znajduje swego wyrazu w najpopularniejszej u nas jego nazwie: „szkoła pracy“. O wiele trafniejsze było hasło, pod którym on zrodził się w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej (bo to stamtąd ten prąd reformatorski przyszedł do Europy). Hasło to brzmiało: „learning by doing“, co znaczy: — „uczenie się przez działanie“! Ale i w starej Europie wielu wybitnych przywódców tego ruchu już obecnie zarzuciło ukutą przez grupę niemieckich pedagogów nazwę: „szkoła pracy“, i używa różnych innych, przeważnie o wiele trafniejszych terminów. Tak np. ten sam genewski pedagog A. Ferrière, który ułożył przytoczony na początku tego referatu *Wykaz* zalet pedagogicznych pracy ręcznej, swoje dwutomowe dzieło, poświęcone rozbirowi zasad i metod całego tego kierunku, zatytułował: „L'école active“, czyli „szkoła aktywności“;¹⁾ zmarły zaś niedawno wybitny teoretyk i praktyk lipski, Hugo Gaudig, zebrał wyniki swych poczyniń na tem polu w książce pt. „Swobodna duchowa praca szkolna w teorji i praktyce“.²⁾ Kto zaś nie ubiega się za nową nazwą dla dążenia, którego początków można się z łatwością doszukać w pismach starych klasyków pedagogiki, jak Montaigne, Komeński, Locke, Rousseau, Pestalozzi i Froebel, ten chętnie poprzestanie na nazwie: „szkoła wychowująca“. O ile bowiem tylko dostatecznie głęboko pojąć, na czem powinien polegać wychowawczy wpływ szkoły, to w tem określeniu zmieszczą się wszystkie zdrowe postulaty t. zw. „szkoły pracy“ — i jeszcze znacznie więcej...

¹⁾ A. Ferrière. L'école active, 1922, Editions Forum, Neuchâtel et Genève.

²⁾ H. Gaudig. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922. Wrocław, F. Hirt.

W ten oto sposób zapatruję się na główną zasadę t. zw. „szkoły pracy“. Stanowi ona zarazem, jak sądzę, ten spłot myśli i dążeń, który jest mniej więcej wspólny wszystkim wybitniejszym i głębszym przedstawicielom tego kierunku. Jak widzieliśmy, dotyczy on głównie stosunku młodzieży do pracy szkolnej. Gdy natomiast chodzi o wybór i układ materiału tej pracy, to tutaj zaznaczają się między nimi dość daleko idące różnice. Tak np. jeden z pierwszych teoretyków tego prądu, amerykańnin John Dewey, ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej chciał uczynić technikę jakiejś wybranej dziedziny przemysłu, np. tkactwa; dzieci miały rozpoczynać od najprymitywniejszych wynalazków człowieka pierwotnego, aby następnie przez pracę twórczą pod kierunkiem nauczyciela posuwać się ku coraz dalszym udoskonaleńom tej techniki i w ten sposób w skróconym czasie przebyć tę drogę, po której ludzkość szła zwolna przez całe wieki. Program szkoły elementarnej ma być w ten sposób niejako potwórczeniem w skróceniu rozwoju kultury ogólnoludzkiej, a przynajmniej tej jej części, którą Dewey uznał za podstawową, to jest techniki przemysłowej.¹⁾

Inne rozwiązanie tego samego zagadnienia zaproponowała grupa nauczycieli lipskich, stanowiąca oddział metodyczny Lipskiego Związku Nauczycielskiego.²⁾ Radzi ona, mianowicie, dostosowywać cały materiał nauczania do zmieniających się stopniowo wraz z wiekiem właściwości i potrzeb dziecka, o których nas poucza psychologia jego rozwoju. W ten sposób, gdy dla Dewey'a przy wyborze i układzie materiału nauczania miarodajny jest rozwój ludzkości, nauczyciele lipscy kierują się względem na rozwój dziecka i skutkiem tego w niejednym szczególe dochodzą do odmiennych wyników.

¹⁾ J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo. 1924. Lwów—Warszawa, Książnica Polska.

²⁾ Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis, herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Lipsk, J. Klinkhardt, 1909, 3-cie wydanie, 1921 r.

Z tych dwu stanowisk to drugie, jak sądzimy, jest słuszniejsze, nie może jednak dać dostatecznych wskazówek przy układaniu planów nauczania. Gdy bowiem chodzi o wybór i układ materiału, musimy się kierować nie tylko względem na właściwości i potrzeby dziecka, lecz również na wymagania współczesnych społeczeństw kulturalnych, wśród których ono, wyszedłszy ze szkoły, będzie musiało samodzielnie pracować.

Obok tych, że tak powiem, genetycznych poglądów nie brak i innych, z których każdy podkreśla to ten, to tamten szczególnie zagadnienia. Tutaj to między innymi należy zaliczyć poglądy, które rozwiązania problemu dopatrują się głównie we wprowadzeniu do szkoły ogólnokształcącej pracy ręcznej, a nawet uczynieniu z niej osi całego nauczania i wychowania.

Chcąc ocenić wartość tego ostatniego poglądu, najlepiej jest powrócić do ustalonej już przez nas głównej zasady t. zw. „szkoły pracy“, dopiero bowiem w jej świetle występuje z całą wyrazistością znaczenie pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży. Polega ono głównie na tem, że praca ręczna odpowiada ruchliwej i zmysłowej naturze dziecka. Dzięki temu jest ona tym rodzajem pracy, do którego najłatwiej może jest ustosunkować odpowiednio młodzież, rozpoczynającą systematyczną naukę szkolną. Dzieci też w tym wieku bardzo często chętniej i łatwiej wyrażają się zapomocą rąk, niż języka. Zwłaszcza wielkie znaczenie ma wówczas swobodne rysowanie i lepienie z pamięci i fantazji. Gdy tymczasem wypowiedzanie się w słowie mówionem i pisanem najczęściej nastęrcza dziecku zbyt wiele jeszcze trudności. Walcząc z niemi, zatracą ono swoją naturalność, staje się onieśmiałonem i skrepowanem.

Tak jest w pierwszych latach pracy szkolnej dziecka. Z biegiem jednak czasu stosunki się zmieniają. Młodzież poczyną coraz lepiej panować nad językiem, i wreszcie przychodzi ten czas, kiedy ona może o wiele pełniej i swobodniej wypowiedzieć się w mowie ojczystej, niż zapomocą rysowania czy lepienia, o ile, oczywiście, nie posiada szczególnie wybitnych i jednostronnych uzdolnień do sztuk plastycznych. Wówczas też budzi się w niej coraz żywsze zain-

interesowanie dla arcydzieł literatury ojczystej i literatur obcych, oraz dla różnych innych zagadnień, wymagających pojęciowego myślenia.

Uwagi te powinny być dla nas przestrogą przed teorjami, przeceniającymi w przesadny sposób doniosłość pedagogiczną robót ręcznych. Nie są one bowiem bynajmniej jakimś cudownym środkiem na wszystkie braki współczesnej naszej szkoły. Chorobą, która ją trawi, jest oschły stosunek młodzieży do wszelkiej wogóle pracy. Jedną z przyczyn jest niewątpliwie ta okoliczność, że szkoła tradycyjna za wcześnie narzuca młodzieży abstrakcyjne systemy pojęć, do których ona jeszcze nie dorosła. Wystarczy zajrzeć do współczesnych podręczników gramatyki, przeznaczonych dla czwartego roku nauczania, aby się o tem dowodnie przekonać. Nie jest to jednak niestety, jedyna przyczyna tego smutnego zjawiska. Trudno mi tutaj wszystkie je wymieniać. Chcę tylko powiedzieć: przywróćmy naturalny stosunek głębokiego i żywego zainteresowania do wszelkiej pracy szkolnej, a przekonamy się wówczas, że praca umysłowa będzie wywierała na młodzież równie głęboki wpływ wychowawczy, jak praca ręczna, a zapewne jeszcze głębszy. Ale to jest zadanie niesłychanie trudne. Nie sądzę też, aby je można było rozwiązać zapomocą takiej lub innej formuły. Najtrafniejsza bowiem teoria niewiele tu pomoże, jeśli jej nie wcieli w życie utalentowany i całym sercem oddany swojemu powołaniu wychowawca.

Uwagi te dotyczą nietylko nauczania, lecz również wychowania młodzieży szkolnej, z tą jednak różnicą, że gdy każda szkoła organizuje pracę młodzieży w dziedzinie nauczania, to nie każda daje jej sposobność do pracy, zmierzającej bezpośrednio do urobienia jej charakteru moralnego. Pedagogika tradycyjna chciała zazwyczaj wychowywać głównie przez nauczanie, poza tem zaś ograniczała się do dawania pouczeń moralnych. W ten sposób doprowadzała ona swoich wychowanków w najlepszym wypadku do szlachetnych postanowień, ale nie stwarzała dla nich pola do urzeczywistniania tych postanowień w działaniu. Czy to nie powodowało tak charakterystycznego dla wielu

ludzi współczesnych rozdziału pomiędzy postanowieniem i czynem? Czy to nie osłabiało zdolności do szybkiej decyzji i energicznego działania? Czy szkoła w ten sposób nie wychowywała ludzi dobrych, ale bezsilnych chęci, któremi, podobno, piekło jest wybrukowane? Sądzę, że tak! I dlatego uważam, że pierwszym zadaniem t. zw. „szkoły pracy“ w tej dziedzinie powinno być zorganizowanie życia szkolnego w ten sposób, aby młodzież w tym swoim światku nietylko rozwijała się umysłowo, nietylko nabywała wiadomości, lecz również uczyła się działać dla dobra bliźnich i tej grupy społecznej, do której należy. Najwięcej sposobności ku temu daje samorząd uczniowski. W nim to młodzież współczesna uczy się „żyć z ludźmi i światem“, jak tego zupełnie słusznie domagał się stary Podkomorzy w „Panu Tadeuszu“, w nim się uspołecznia i przechodzi praktyczną szkołę obowiązków obywatelskich. Jednak znowu trzeba się zastrzec, iż samorząd szkolny wtedy tylko spełnia swoje zadanie wychowawcze, gdy młodzież pracuje w nim z oddaniem się i poważnie. W przeciwnym razie może mieć nawet wpływ demoralizujący.

W ten sposób jeszcze raz powróciliśmy do sprawy, którą uważamy za najważniejszą w całym zagadnieniu t. zw. „szkoły pracy“. Stanowi ją głęboki stosunek młodzieży do wszelkiej pracy, którą w szkole spełnia. Niech szkoła wychowa w młodym pokoleniu taki stosunek do pracy, a z pewnością cały jej poziom wychowawczy natychmiast się podniesie i zniknie wiele z tych bolączek, które obecnie budzą niezadowolenie i wyrastające z niego dążenia do reform.

Kończąc te rozważania, pragnę jeszcze zwrócić uwagę na to, że całe to zagadnienie nie jest tylko kwestją pedagogiczną, lecz również społeczną. Istotnie, oschły, niechętny stosunek do pracy panuje nietylko w szkole współczesnej, lecz również w ogromnych masach pracowników dorosłych. Zwłaszcza wyraźnie zaznacza się to obecnie, w czasach powojennych. Przez cały świat kulturalny przeszła silna fala wzmożonej niechęci do pracy, powodując obniżenie się nietylko jej ilości, ale i jakości. Ten groźny fakt

stał się przyczyną choroby, trawiącej wiele społeczeństw europejskich. Tą chorobą i Polska jest dotknięta. Różne na nią już wymyślano lekarstwa. Wszystkie one jednak nic nie pomogą, o ile nie będzie usunięta istotna przyczyna złego. Jest ona głęboko ukryta w strukturze moralnej człowieka współczesnego, któremu poczyna brakować z wewnątrz płynącej pobudki do pracy. Ta pobudka nie odrodzi się z pewnością bez długo i konsekwentnie działających wpływów wychowawczych, bez urabiania głębokiego stosunku do pracy od wczesnego dzieciństwa. I tu się otwiera wielkie zadanie przed naszą szkołą powszechną.

Niechaj je spełni jak najlepiej, a może stanie się naprawdę szkołą pracy dla całego społeczeństwa.

Warszawa.

B. Nawroczyński.

Celem wychowania zarówno domowego jak i szkolnego są w analizie ostatecznej nie pewne wartości statyczne, zmieniające się w ciągu lat dziesiątków lub epok rozwoju historycznego, ale wytworzenie zdolności samowychowania się, umiejętności najwyższej, jaką człowiek posiadać może, bo ogarniającej jego samego w integralnej całości z przyrodą i życiem społecznym.

Wychowanie musi oczami własnymi człowieka spojrzeć w jego duszę, bo te oczy najwięcej tam widzieć są zdolne, najbezpieczniej odczuwać.

Wychowanie chce dać człowiekowi tę siłę umiejętną patrzenia w siebie, kontrolowania swych czynów, dążenie do panowania w swym świecie wewnętrznym. Ale zrobić to może, rozszerzając właściwie teren doświadczenia dzieci, aby stworzyć pole do gry sił przyrodzonych, ich starć wzajemnych, aby dać możliwość im do zahartowania się i wzmocnienia. Może to zrobić, kształcąc poczucie rzeczywistości.

Lucjan Zarzecki.

NOWE DROGI

Narody dążyły po wszystkie czasy do wynalezienia nowych dróg celem zastosowania lepszych warunków bytu i polepszenia swego istnienia. I drogi wychowania przyszłych pokoleń zmieniają się zależnie od warunków, wśród których narody żyją i celów, do których zdążają w czasie. Pomijając narody azjatyckie, które doszły rychło do wysokiej kultury, a potem w rozwoju stanęły, jakby się zasklepiły, należy nam przedewszystkiem zwrócić uwagę na starożytnie narody południowej Europy, które zdobyły wysoki poziom kultury drogą ewolucji.

W Grecji kroczy wychowanie narodowe innemi torami w Sparcie, a innemi w Atenach, jakby to były odrębne narodowości, a przecież je ta sama ziemia rodziła i żywiła. Dopiero sofisci pchnęli nauczanie i wychowanie na inne drogi, a tym sposobem utwierdzili i podnieśli kulturę grecką do takiej potęgi, że się naród ostał mimo politycznego upadku, i wpływał swą kulturą oświatowo i umoralniająco na sąsiednie narody, zwłaszcza na Rzymian. Wiedza hellenistyczna stała się podstawą wiedzy wieków średnich i nowszych; oświata dziś jeszcze z niej czerpie i na niej się rozwija.

Rzym, który przejął oświatę z Grecji, nowych dróg wychowania nie wyłonił, nie stworzył też tak silnej rodzimej oświaty, jaką była grecka, ale tę, którą posiadał, szerzył przez swe zwycięskie legjony daleko na zachód i północ.

Na nową drogę kieruje oświatę chrześcijaństwo; ale ono, usuwając się od szkół pogańskich i kultury ówczesnej, zaczęło tracić na sile. Znaleźli się przecież wśród nawróconych ludzie opatrnościowi, jak św. Augustyn i Cassiodor, którzy zrozumieli; że bez oświaty, bez nauki gramatyki, retoryki i dialektyki nie można zrozumieć Pisma Świętego i pogłębić nauki chrześcijańskiej. Za wzorem swego poprzednika św. Augustyna tworzy Cassiodor dzieło, w którym siedem sztuk wyzwolonych przystosowuje do ducha chrześcijańskiego. Na jego dziele opiera się cała nauka klasztorna w średniowieczu i przyczynia się do podniesienia chrześcijaństwa i z niem złączonej kultury średniowiecznej.

Pod koniec wieków średnich zmieniają się zupełnie stosunki polityczne i społeczne.

Wzrasta w miastach handel i przemysł rękodzielniczy, i mieszczanństwo przychodzi do wielkiego znaczenia. Życie i jego ponęty, dobra ziemskie zyskują znowu to znaczenie, jakie miały w starożytności. Ludzkość z dzieł starożytnych pisarzy poznaje skarby klasycznej literatury, i ta znajomość sprawiła, że się ludzkość odwraca od wyobrażeń i autorytetów średniowiecza, i tworzy nowy pogląd na świat, którego ośrodkiem staje się człowiek; stąd ten kierunek nazwano humanistycznym. Podczas gdy wychowanie scholastyczne w średniowieczu starało się tylko o kult duszy, a ciało zaniedbywało zupełnie, to humanizm stawiał sobie za zadanie harmonijny rozwój duszy i ciała na wzór starożytnych pisarzy greckich. Wielki poeta włoski Petrarka torował drogę humanizmowi i na zasadach przezeń wygłaszanych zakładano szkoły we Włoszech, które się wnet rozszerzyły poza Alpy. Uczni humanistyczni tak się gorliwie zajęli starożytną literaturą i połączoną z nią wiedzą, że piękne hasła humanizmu poszły w zapomnienie. Kultura duchowa na podstawie starożytnych klasyków stała się celem nauki, o fizycznej stronie człowieka, jej wpływie na duszę, o przyrodzie, otaczającej człowieka, zapomniano. Powtarzano, co mówili starożytni Grecy i Rzymianie, ale własnego sądu nikt nie śmiał wypowiedzieć. Tak więc humanizm nie spełnił zapowiedzianego zadania, wyrwał ludzkość z pod autorytetu scholastyki, aby ją poddać w niewolę klasycznej łaciny i greki. Błąd ten wcześniej zauważyli uczeni, i już w XVI wieku spotykamy dosadną krytykę wychowania humanistycznego, przez Montaigne'a i Kartezjusza, ale dopiero Bakon z Werulamu wskazuje nową drogę, na której poznajemy świat, jego zjawiska i prawa, które rządzą światem. Nauce nie wolno polegać na cudzym zdaniu, na tradycji, ale należy samodzielnie szukać prawdy, a do tego dał Stwórca człowiekowi zmysły i rozum. Trzeba raz porzucić stare mniemania, mówi Bakon, a wziąć się do studjowania rzeczywistości. Należy naturę obserwować, gromadzić fakty, czynić doświadczenia, a dopiero na ich podstawie wyciągać wnioski i ustalać prawa. Bakon, metodą indukcyjną dochodzi do poznania prawdy. Pod wpływem tej nowej filozofii budzi się żywy ruch na polu pedagogicznym, który Morawianin Komeński jako pierwszy w czyn wprowadza. Zdaniem jego, natura przeznaczyła 24 lata życia ludzkiego do nauki; na tej zasadzie stworzył 4 typy szkoły: okres dziecięcy, chłopięcy, mło-

dzieńczy i dojrzewającego człowieka. A co mu za wielką zasługę poczytać należy, że zerwał ze starą metodą nauczania i kształcił dziecko na podstawie języka ojczystego. Było to dotąd coś nieznanego, niebываłego, a przecież to taka prosta prawda, którą natura sama wskazuje.

Czasy, które reformę szkolną Komeńskiego wydały, z powodu ustawicznych wojen nie sprzyjały szkolnictwu, ale to, co stworzył, odżyło później i stało się podstawą pedagogiki nowoczesnej.

Filozofia XVII wieku rozbudziła krytycyzm względem tradycji i wszelkich autorytetów, i ten pogląd stał się z czasem własnością warstw oświeconych. Do wszystkich prawd życiowych stosowano pytanie, czy się zgadzają z rozumem. Zrozumienie i pojęcie praw natury ze spostrzeganych i obserwowanych zjawisk, ośmieliło ludzi do zaufania we własny rozum w każdej dziedzinie wiedzy; nawet w dziedzinie prawd moralnych nie uznawano zasad i przepisów, dyktowanych przez religję i stary obyczaj, o ile te prawdy nie zgadzały się z wymaganiami rozumu. Nowy ten pogląd we filozofii nazwano racjonalizmem, a który już ma poprzedników w Kartezjuszu i Locke'm, ale któremu właściwe piętno nadał Condillac i Rousseau. Zapatrywania racjonalistów coraz bardziej szerzyły się i przyjmowały na Zachodzie wśród uczonych, ale w praktyce szkolnej narazie nic nie zmieniły.

Szkoły zależne od duchowieństwa zakonnego szły utartym szlakiem, z czego nawet w katolickim społeczeństwie Zachodu powstało niezadowolenie. Obok zmiany poglądów na cele i środki wychowania przyczyniają się do tego także względy polityczne i narodowe. Ponieważ mimo nawoływania społeczeństwa, aby rząd ujął w ręce sprawę publicznego wychowania, ten się ociągał i od tej pracy uchylał, więc parlamenty zajęły się sprawą wychowania. Pierwszy wystąpił prawnik i poseł La Chalotais, który w swym „Szkicu wychowania narodowego“ wskazuje państwu i szkole drogę, jaką należy iść, aby wychować nowe pokolenie do potrzeb narodowych na podstawie moralno-religijnej. Chodzi mu przede wszystkim o wychowanie moralnego obywatela, któryby znał swe prawa i obowiązki, był przyzwyczajony do ich sumiennego spełniania. Zapatrywania te, którym nawet skrajni racjonałiści przyklasnęli, stały się podstawą rozbudowy szkolnictwa we Francji.

Największy i najdłuższy spór powstał o naukę dla niższego społeczeństwa, pracującego zwłaszcza na roli. Ale i tu zwyciężył głos wpływowej grupy ekonomistów francuskich, nazwanych fizjokratami. Wychodzili oni z założenia, że źródłem prawdziwego bogactwa kraju jest praca na roli, a chcąc podnieść wydajność produkcji rolnej, należy dążyć do najlepszego i najodpowiedniejszego oświecenia ludu przez szkołę. Te dążenia na Zachodzie znalazły wdzięczny odgłos w naszej Ojczyźnie w wieku XVIII. Konarski przez reformę szkół pijarskich stara się szerzyć nie tylko nową wiedzę, ale wychować uczciwego człowieka i dobrego obywatela. Komisja Edukacji narodowej, reformuje szkolnictwo i nadaje mu pięćno szkoły dla wszystkich stanów, nie wyłączając rolnika i robotnika na wsi i w małych miasteczkach. Chociaż Komisja Edukacji Narodowej wprawdzie zajęła się szkolnictwem wyższym i średnim, jako na owe czasy w naszej Ojczyźnie najbardziej koniecznym, to przecież szkolnictwo parafjalne pod opieką ludzi wpływowych i patrijotów rozpowszechniło się bardzo.

Pod wpływem teorii racjonalistycznych zmieniają się i sposoby wychowania i nauczania. Szkoła zaczyna uczyć sposobem pogładowym; przez obserwację i doświadczenie dochodzi uczeń do poznania prawdy. Filantropiniści, a zwłaszcza Salzmann, wprowadzają do swych zakładów pracę ręczną w warsztatach i w ogrodzie. Pestalozzi gromadzi koło siebie sieroty, zatrudnia je pracą na roli, rozwija tą drogą umysł i naucza. Tą drogą wnika Pestalozzi w duszę dziecka i opiera nauczanie na psychologii. U nas ten kierunek znalazł najwyraźniejszy wyraz w liceum krzemienieckim, w którym laboratorja, ogrody szkolne, warsztaty, muzea i różne zbiory służą do nauki.

Przewroty polityczne i wojny sprawiły, że ta praca koncentrowała się w pewnych ogniskach, ale stąd idea promieniowała ustawicznie dalej i znajdowała coraz to więcej zwolenników.

W XVIII wieku zajmowali się na Zachodzie zagadnieniami wychowania filozofowie, w XIX wieku i niemiecka filozofja wchodzi na te tory i nadaje tym zagadnieniom charakter naukowy. Największe znaczenie wśród niemieckich filozofów, zajmujących się pedagogiczną teorią, ma w pierwszej połowie tego wieku Herbart, który oparł swą pedagogikę na etyce i psychologii. Jego teorie, dziś już w części obalone, starali się zastosować do pracy szkol-

nej Rein, Ziller i inni, i stworzyli pięć stopni formalnych, podług których nauka w szkole, zwłaszcza też każda lekcja, powinna się rozwijać.

Nasze starsze nauczycielstwo przejęte jest jeszcze wskazówkami Zillera i sądzi, że wydało już wzorową lekcję, kiedy ją przeprowadzi na sposób stopni Herbarta. Jest to błędne mniemanie, bo Herbartowi nie o lekcję pojedynczą, ale o pewien okres w nauce chodziło, który należy po ukończeniu ująć w określone prawdy i zasady, zastosowane do życia i rozwoju umysłowego ucznia.

Mimo wielkich wysiłków myślicieli i jednostek praktycznych szkoła do drugiej połowy XIX wieku była instytucją wykuwającą pamięciowo wiedzę, która w życiu mało była przydatną i dlatego rychło szła w zapomnienie. Tymczasem stosunki produkcji w świecie na podstawie nowych wynalazków i postępu nauk przyrodniczych zmieniły się z gruntu. Podczas gdy do pierwszej połowy XIX wieku przeważnie dom sam wytwarzał potrzeby życiowe i dziecko tę pracę nie tylko obserwowało, ale w niej czynny brało udział, czy to w domu, na podwórzu, czy w ogrodzie i w polu, to w drugiej połowie zeszłego wieku przeniosła się praca do fabryk zamkniętych, okolonych murami, i tej pracy wytwórczej dziecko już obserwować ani w niej udziału brać nie może. W ten sposób znikły ważne czynniki wychowawcze, i te powinna zastąpić nowa szkoła. U nas niestety szkoła dotychczasowa zanadto trzyma się jeszcze tradycji; rola ucznia w niej jest tylko receptywna, ma on wchłaniać w siebie tylko to, co wykładają, co wreszcie pokazują, ale sam działa najmniej. Z tego sposobu nauczania otrząsała się najpierw Ameryka Północna, może i dlatego, że tam nie było tej wiekowej tradycji; dlatego też tam postęp gospodarczy na wszystkich polach najwidoczniejszy, ale do tego postępu przyczynia się szkoła, bo w niej młodzież nabywa wiedzy drogą doświadczenia i samodzielnej pracy.

Wobec tak zmienionych stosunków gospodarczych Europa nie mogła pozostać na uboczu. Nowy kierunek nauczania wyłonił się tu najpierw w północnych jej krajach: Finlandji, Szwecji i Danji. Kierunek ten polega na pracy ręcznej w szkole, dlatego dano mu miano szkoły pracy — nazwa niebardzo trafna.

Niemcy, u których po wojnie francuskiej rozwinął się nadzwyczaj wysoko przemysł, chwycili się tej idei i wszczepiali ją do swego szkolnictwa. Jedni uważali szkołę pracy tylko jako rozwój fizycznej zręczności ucznia i przygotowania do przemysłu, drudzy zaś dążyli do umysłowego rozwoju ucznia zapomocą pracy, wychowując w nim samodzielność. Przy pracy bowiem dziecko nie tylko poznaje rzecz wszechstronnie, ale budzi się w nim wola do dokonania czynu, który znowu wywołuje uczucie zadowolenia. Dlatego też wszyscy pedagogowie tego kierunku kładą nacisk na ten moment, aby praca szkolna nie sam intelekt, ale zwłaszcza wolę rozwijała.

Wundt twierdzi, że dusza jest aktualnością i ujawnia się w aktach psychicznych, a typowym objawem naszej świadomości są procesy woli, i podstawą wychowania pedagogicznego jest wola. Dlatego też w metodach nauczania należy uwzględniać pierwiastek działania, pracy, tworzenia. Jako zajęcia ręczne na niższym stopniu poleca Wundt lepienie, malowanie, wycinanie, rysunek; na wyższym stopniu ćwiczenia w fizyce, chemji i przyrodzie, w arytmetyce i geometrii. Uwzględniając tak pracę rąk i pogłębiając pracę duchową, wychowuje szkoła ucznia do samodzielności, na mocy której własną pracą zdobywa wiedzę i zręczności.

Münsterberg podnosi słusznie, że wszystko, co dziecko poznaje, winno w jakikolwiek sposób przedstawić; po dokonaniem wrażeniu nastąpić winno wyrażenie, wypowiedzenie się przez czyn.

James nawołuje, aby nauczyciel przedewszystkiem kształcił praktyczną stronę dziecka; co nie ma w życiu znaczenia, należy w nauce odrzucić. Dziecko należy uzdolnić do działania, do pracy. Praktyczne zajęcia winny mieć szerokie zastosowanie w nauce. Dziecko samodzielnie powinno poszukiwać, badać, łamać się z trudnościami, samo wynajdywać wiedzę. Uczeń powinien robić zapisy, pomiary, szkice; niechaj szuka materiału w książkach, pisze wolne wypracowania. Ta praca ma największe znaczenie, która wymaga największego wysiłku.

Podług Władysława Dawida wola wyraża się w ruchu. Ażeby ruch był aktem woli, musi go poprzedzać myśl o tym ruchu, myśl o celu. Wola jest tam, gdzie się schodzi ruch i świadomość tego ruchu. Środkiem kształcenia woli będą gry, zabawy, zajęcia ręczne i prace fizyczne przy warsztacie i w ogródku szkolnym. Kształ-

cenie woli zmierza do tego, aby uczeń czynił wybór celowy, pożyteczny, rozumny.

Szkoła powinna kształcić samodzielną czynność ucznia, uczeń powinien samodzielnie torować sobie drogę do wiedzy. Do samodzielnej pracy należy przyzwyczajać ucznia przez ręczne zajęcia, są one zarazem doskonałym środkiem poglądowości. Poznanie dziecka należy łączyć z pracą ręczną, działaniem, ono bowiem pobudzi uwagę i zainteresowanie dziecka, a wtedy będą w nim działały procesy duchowe. Im dana rzecz intensywniej przenika umysł dziecka, tem pewniej wyobrażenia i pojęcia staną się częścią jego ducha, a wtedy lepiej zużytkuje nabytą wiedzę i umiejętność w życiu praktycznym.

Do tego celu zdąża także nasz filozof i nauczyciel Trentowski.

System jego wychowania, zawarty w *Chowaniu*, zmierza do wychowania człowieka produktywnego, który się w życiu będzie kierował zasadą dobra rzeczywistego, człowieka zdolnego do pracy twórczej w dziedzinie, jak najbardziej odpowiadającej jego wrodzonym zdolnościom i nabytemu uzdolnieniu. Chcąc wychować takiego człowieka, należy dążyć do kształcenia woli, którą Trentowski nazywa *jaźnią działającą*, ten najwyższy szczebel rozwoju człowieka, który zdolen uczynić z niego człowieka czynu. W pojmowaniu jaźni działającej tkwią dwie istotne cechy; własne uczucie i samodzielność. Zadaniem zatem wychowania według Trentowskiego jest obudzenie własnego uczucia i wykształcenie samodzielności w dziecku.

Cel ten osiągniemy, jeżeli z wychowaniem będziemy się obchodzili jak z równą nam istotą. Uczeń przychodzi łatwo do własnego uczucia i samodzielności, skoro uznamy w nim człowieka i obchodzimy się z nim jak z człowiekiem. Dziecko powinno stać się naszym przyjacielem, a wtedy nas szanować będzie; ale naszym obowiązkiem zasłużyć sobie na jego szacunek. Wychowawca winien okazywać dziecku zaufanie, a to wzbudzi w niem również zaufanie do swego nauczyciela, w ten sposób wpływa na pogłębienie poczucia godności. Dzieci wtedy uważają sobie za punkt honoru spełnianie swych obowiązków; tą drogą przyczyniamy się do wychowania ich do samodzielności. Ludzi samodzielnych, których poczucie godności wysoko jest rozwinięte, wychować może jedynie jednostka niezależna i wolna. Samodziel-

ność budzi samodzielność; własne uczucie godności budzi własne uczucie. Taki wpływ nauczyciela na uczniów usuwa nakazy i zakazy.

Własne uczucie godności, samodzielność, zaufanie, miłość wychowawcy wychowuje dziecko do samodzielności. Kształcić należy ją na rzeczach ojczyznej przyrody i rodzimej kultury. Tą drogą zbliża nas pedagogika Trentowskiego do szkoły życia i pracy narodowej. Środkiem ku temu celowi będzie rozwinięcie jaźni działającej, a jej szczytem samodzielność uczenia. Kto jest samodzielnym, pozna cnotę i posiadzie siłę do jej osiągnięcia, ten stanie się synem Bożym. Jeżeli wychowamy dziecko w samodzielności w myślach, uczuciach i postępowaniu, to dostarczymy państwu ludzi do pracy produktywnej, twórczej, a wtedy szkoła narodowa wychowa w człowieku bóstwo-człowieczeństwo.

Tu słyszymy prawdy nowe, w życiu szkolnym mało, albo wcale niepraktykowane. Jeżeli się przecież przypatrzymy uważnie życiu poza szkołą, to się przekonamy, że ono nam inne zadania stawia i innego od nas kierunku pracy wymaga. Szkoła, która chce dziś wychować uczciwego człowieka i dobrego obywatela, musi koniecznie dotychczasowy tryb pracy zmienić. Przeładowane programy, wymagające męczącej pracy pamięciowej, nie wychowują człowieka twórczego, działającego. Aby takiego po myśli Trentowskiego wychować, należy szukać nowych dróg w pracy szkolnej. Strzec się tylko należy naszemu nowemu szkolnictwu przed gołosłownym naśladownictwem obcego, należy nam koniecznie nawiązać do wielkich wzorów Konarskiego, Komisji Edukacji Narodowej i Czackiego, ale nie zasklepiac się wyłącznie w swoim tylko, wybierać trzeba zdrowe ziarna nowych dążeń i nowych teorii i praktyk pedagogicznych. Prócz woluntaryzmu, głoszonych także przez Trentowskiego, ostatnie lat dziesiątki odsłaniają nowe drogi i wskazują nowe cele, które powstanie swe zawdzięcza pedagogice eksperymentalnej. Na tej drodze doszli uczeni do psychologii pedagogicznej w przeciwieństwie do psychologii filozoficznej, której początek sięga Arystotelesa. Podług starej pedagogiki wychowanie polegało na wiedzy, która uczyła, czego chcemy i dokąd dążymy, ale nie odpowiedziała na pytanie, w jaki sposób ten cel osiągamy. Była praktyka, była rutyna, która się trzymała przez wieki. Starzy pedagogowie mają

wątpliwości, bo nowe zadania przed nimi stają. Stara szkoła dawała rezultaty, powiedzą, ale to nie dowodzi, że istota tej szkoły była dobra, bo nawet praktyczne wyniki nie zawsze są dowodem prawdy podstaw teoretycznych. Rezultaty wydają się wielkie, bo brak na nie miary.

Nieproduktywność starej szkoły widać przede wszystkim na uczeniu się i spamiętaniu. Ten najważniejszy problem nie został w niej rozwiązany. Pedagogowie zadawali się praktyką, ale żaden nie zajmuje się tą pracą naukowo. Dopiero psychologia eksperymentalna zajęła się badaniem uczenia się i nauczania i doszła do wyników niezgodnych z dotychczasowymi.

Doświadczenie uczy samo, że między pracą uczenia się a wynikiem tej pracy jest osobliwszy stosunek.

Praca i usiłowania szkolne, zadania domowe i praca przygotowawcza ucznia w domu, a rezultat tej pracy po opuszczeniu szkoły jest nikły.

Praca ta zależna jest od metody. Bez wątpienia, że i metoda jest winna rezultatowi uczenia i wynikom jego

Tak dorosły, jak i dziecko uczy się w codziennym życiu bardzo wiele, i ta metoda różni się od szkolnej tylko zewnętrznie, ale jej rezultaty są wielkie. Ile spostrzegamy, spamiętamy, ile nasz umysł w codziennym życiu przemyśli, to podziwu godne, gdy to porówna z czasem i wysiłkiem. Uczeń, który w szkole nauki nie pojmuje lub spamiętać nie może, okazuje w domu, na ulicy, wśród towarzyszy, czy też później w zawodzie zdolności i zajęcie zupełnie niezrozumiałe, a przecież sposób uczenia się tą drogą jest zgoła inny, aniżeli podług metody szkolnej. Uczenie w życiu potocznym jest niekrepujące, samo z siebie pochodzące, naturalne, bez tego sztucznego aparatu metody szkolnej. To wcale nie metoda i nieraz pracuje w okolicznościach, które metoda szkolna nazywa niepedagogicznymi. Nieraz sobie w myśli powtórzmy nazwisko nowego znajomego lub numer kamienicy i spamiętamy je dobrze i zawsze je sobie przypomnimy, a uczeń nazwy i daty z historii lub geografii po tygodniu już zapomina. Gdy zaś zobaczy przypadkiem w oknie wystawowym obraz historyczny i obejrzy go, spamięta go dobrze. Wiadomość czytana w gazecie spamięta i opowie, ale nie umie opowiedzieć i spamiętać treść powiadki czytanej na lekcji.

Te spostrzeżenia robi się nietylko na dorosłych, którzy już w szkolnej metodzie kształcili umysł, ale i na dzieciach, które jeszcze w szkole nie były. Więc nie sam rozwój umysłowy na ławie szkolnej przyczynia się do tego.

Tu należy wskazać na to, że wiele dzieci podług metody szkolnej gorzej pracuje, aniżeli podług metody życiowej. Rezultat metody szkolnej jest więc mniej wartościowy, i to zależy od niej samej. Metoda szkolna ma rację bytu, o ile uwzględnia duchowy rozwój ucznia, a wtedy metodyczne nauczanie musi dawać lepsze wyniki, aniżeli przypadkowe; ale rzeczywistość temu przeczy. Przed tem nie można oczu zamykać; należy mieć odwagę wskazać drogę, która prędzej i łatwiej do celu prowadzi. Jeżeli się zważy wielki wysiłek w szkole, a małe rezultaty, to trzeba przyznać, że utarta droga jest niewłaściwa.

Metoda szkolna różni się od metody życiowej tem, że pierwsza podaje materiał nauki podług zgóry przepisane programu, który, jak twierdzimy, jest metodycznie dobrze ułożony, druga zaś jest bezplanowa, tak się udziela jak przypadek zrządzi, jak życie i praca podaje. Te zewnętrzne warunki natrafiają w umyśle na różną psychiczną akcję przyjmowania nowego materiału i różne w każdej metodzie dają wyniki. Praktyka szkolna tak po większej części postępuje, jakby procesy psychiczne przyjmowania wiedzy były mechaniczne, a tak nie jest; wszelkie przyjmowanie nowych wrażeń należy mimo swej pojedynczości do najbardziej skomplikowanych procesów duszy; wszystkie one są zawisłe od naszej świadomości i bezpośredniego zainteresowania. To ostatnie właśnie stanowi tę wielką różnicę między metodą szkolną a życiową. Metoda szkolna przy podawaniu materiału podług przepisane programu nie może i nie zainteresuje zawsze ucznia, chociaż nauczyciel użyje i sposobu nawiązania do poprzedniej lekcji i nauki pogładowej, bo gdzież się może obudzić bezpośrednio zainteresowanie, jeżeli dziś muszę mówić w przyrodzie o sośnie a w następnej lekcji o paproci. To zaś, co ucznia w życiu zajmuje, wywołuje bezpośrednio zainteresowanie, czy to, gdy czyta powieść historyczną lub opis geograficzny albo z przyrody, czy sobie każe jakie zdarzenie opowiedzieć, wywołuje bezpośrednio zainteresowanie, a tem samem sprawia, że sobie uczeń rzecz daną przyswoi i utrwali w pamięci.

Znaną jest rzeczą, że dzieci, które w szkole dwóch pojedynczych liczb dodać nie umieją, przy zabawie na ulicy, czy na placu wykazują zadziwiającą sprawność przy dodawaniu liczb wielkich. Dzieci, których nauka przyrody w szkole nie zajmuje, zbierają poza szkołą z zamiłowaniem rośliny, owady, składają zielniki, urządzają akwarja i czytają chętnie książki o przyrodzie. Czynią to z tej prostej przyczyny, że te sprawy je interesują, podczas gdy nauka szkolna tego zainteresowania w nich często obudzić nie potrafi.

Bo przypuśćmy, żeśmy z uczniami zwiedzili gazownię miejską, więc nic naturalniejszego, jak w lekcji przyrody nabyte spostrzeżenia powtórzyć i co potrzeba, objaśnić. Działyby się to na podstawie bezpośredniego zainteresowania, ale program szkolny stoi temu na przeszkodzie, bo tam wymaga się omawiania właśnie konopi lub tym podobnej rzeczy. Zasadniczo więc program jest przyczyną braku zainteresowania. Dlatego należy nauczycielowi szukać dróg, któreby uczniowi dawały sposobność do zainteresowania się przedmiotem bezpośrednio. W niektórych przedmiotach, jak w geografji i przyrodzie należy jak najczęściej urządzać celowe, dobrze przygotowane wycieczki nad rzekę lub potok, na łąkę, do lasu, do ogrodu i do zrobionych spostrzeżeń stosować dalsze nauczanie. Tak należy się i w historii liczyć z tem, co dziecko bezpośrednio obserwować może. W Poznaniu należy historję pierwszych Piastów nawiązać do pomników Mieczysława i Bolesława w złotej kaplicy w katedrze. Tak nie powinien nauczyciel pominąć w nauce żadnej sposobności, która dzieci może bezpośrednio zainteresować.

Dalszym środkiem zainteresowania ucznia przedmiotem będzie budzenie w nim samodzielności. Na każdym stopniu i w każdym przedmiocie należy dać uczniowi sposobność do czynu, do działania. Kiedy w pierwszym roku omówię jaki przedmiot w szkole, albo roślinę lub zwierzę, niechże po pogadance dzieci rzecz rysują lub formują z gliny albo wycinają z papieru. Dwojaki stąd dla dziecka zysk. Najpierw uzupełni się jego zrozumienie; spostrzeżenie zamieni w poznanie, które mu da jasne wyobrażenie o rzeczy. Prace te początkowo będą niebardzo może udolne, ale ręka, oko nabierają wprawy, dziecko coraz lepiej rzecz będzie wytwarzało.

Tą drogą przychodzi do coraz to większego zainteresowania się rzeczą, będzie chętniej i uważniej zwracało przy nauce uwagę i nabierze chęci do nauki, bo ją będzie rozumiało.

Praca taka wyrabia w uczniu zrozumienie i samodzielność jako drugi ważny zysk pracy własnej i nauczyciela.

Tak należy nam postępować we wszystkich przedmiotach. Niechaj młody nauczyciel zacznie od takich przedmiotów, z których łatwo łączyć pracę z nauką. Do takich przedmiotów zalicza się rachunki, geometrię, geografję, fizykę, chemję, zoologję i botanikę, a kto się w tych przedmiotach w tym kierunku wyrobi na dobrego metodyka, temu nie będzie już potem trudno i w nauce języka polskiego i historii a nawet i w religji wynaleźć sposobów, jak łączyć naukę z pracą. Bo naco przydadzą się teoretyczne nauki o miłości bliźniego, jeżeli nie nauczymy dzieci, jak jedno drugiemu w potrzebie powinno dopomóc, pożyczając mu czy to rysika, czy piórka; niechże dzieci urządzają zbiórkę na książkę dla biednego ucznia, niech zimą zbierają okruszyny porzuconego chleba i zanoszą na upatrzone miejsce na podwórzu szkolnem dla głodnych ptaszek i zniecka niech im się przypatrują i obserwują je. Poznają ptaszki, będą się cieszyły ze swej pracy i odczuwać będą wielkie zadowolenie. To będzie praktyczna nauka miłości, przy której wiele nadarza się sposobności do myślenia. W ten sposób wszędzie należy łączyć teorię z praktyką, z pracą, a tą drogą prowadzimy dzieci do samodzielności i do zrozumienia pracy w życiu.

Nasza praca szkolna nadto toczy się jeszcze starami a utartymi kolejami, a tymczasem stosunki gospodarcze i społeczne dawno już innemi biegną drogami. A słuszne przecież żądanie, żeby szkoła dla życia — nie dla szkoły — młodzież przygotowywała.

W ostatnich dziesiątkach lat, dwie zwłaszcza idee górują nad innymi: to idea jedności szkolnej i idea doboru uczniów.

Stosunki polityczne parły ustawicznie do tego, aby szerokim warstwom ludowym dać poczesne miejsce w życiu; różnice wśród warstw społecznych zacierają się coraz bardziej. Szkoła do tych zmian musi stosować nowe zagadnienia pedagogiczne. Różne typy szkół, jakie się wytworzyły w historii dla różnych warstw społecznych, w dzisiejszym ustroju demokratycznym nie mają racji bytu. Dzieci równych obywateli w równych szkołach obok siebie

naukę pobierać powinny. W szkole powszechnej powinni się wszyscy znaleźć na tej samej ławie, aby się nietylko wzajemnie uczyć, ale i wzajemnie się poznać i rozumieć. Każdemu i najbardziej niemożnemu dziecku należy dać sposobność do nauki i każdemu możność zdobycia tej wiedzy, do jakiej indywidualność jego uprawnia. Szkoła powinna tak być zorganizowana, aby dziecko zdolne mogło przejść wszystkie typy szkoły od najniższej do najwyższej, od szkoły powszechnej do uniwersytetu. Szkoła powszechna publiczna — nie prywatna — powinna taką otrzymać organizację, aby mogła wychować typ Polaka obywatela, któryby znał swój kraj i swe wobec niego obowiązki i posiadał wolę, obowiązki swe wobec ojczyzny i państwa sumiennie wypełniać i przyczyniać się swą pracą do podniesienia dobra społecznego a tą drogą zarazem i dobrobytu własnego.

Nie wszyscy jednakowe posiadają zdolności, nie wszyscy mogą przejść całą drabinę wiedzy od szkoły powszechnej do uniwersytetu. Do szkół wyższego typu należy posyłać najzdolniejszych, tam nie powinno być miejsca na miernoty, które są ciężarem szkoły i obniżają jej poziom.

Żeby szkoła powszechna mogła zdolnych do wyższych szkół przygotować, powinna dzieci podług uzdolnień w osobnych klasach łączyć: dobrze uzdolnionych, przeciętnie uzdolnionych i niżej od przeciętnych uzdolnionych. W tych klasach otrzyma każde dziecko tę wiedzę i tyle z niej, na ile jego rozwój umysłowy pozwala.

O sprawie, czy uczniowie z szkoły siedmioklasowej mają przechodzić do pięcioklasowej szkoły średniej, mówi i pisze się obecnie wiele, ale sprawa ta jeszcze się nie skryształizowała. Nauczycielstwo zwłaszcza szkół powszechnych powinno więcej, jak to dotąd czyni, w tej sprawie zabierać głos, aby tak ważną sprawę wyświetlić wszechstronnie.

Na polu pedagogiki społecznej wre praca intensywne. Na nauczyciela nakłada czas obecny wielki obowiązek, aby się ustawicznie orjentował w pracach na tem wielkiem i interesującym polu, bo kto nie idzie naprzód, cofa się wstecz, a polskie nauczycielstwo ma obowiązek obserwować to co nowe krytycznie i zdrowe ziarna zbierać i starać je zastosować w swej pracy szkolnej — twórczo.

Poznań.

Jan Poprawski.

„SZKOŁA ŻYCIA“ A ELEMENTARZ.

O ile powiększycie i polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie prawa wasze i powiększycie granice wasze.

Polska po półtorawiekowej niewoli powstała, lecz nie odrodził się jeszcze sam naród; charakter jego nie jest jeszcze takim, jakim być powinien, jakiego Polska potrzebuje, by być wielką i potężną.

Matka natura nie traktowała nas po macoszemu, dała nam talent, którego jednak my uszanować nie umiemy, nie potrafimy go wykorzystać, rozwinąć, brak nam energii, woli, brak tego zarzewia, by raz przedsięwzięty plan doprowadzić do celu.

Polepszyć więc naszą duszę, nasz charakter, odrodzić cały naród, od najmłodszego pokolenia począwszy, jest misją, jest zadaniem szkoły polskiej, a w szczególności nauczycielstwa polskiego. A odrodzenie narodu nastąpić może przez intensywną, produktywną pracę umysłową i fizyczną, przez samodzielny wysiłek.

Szkoła dotychczasowa za mało uwzględniała pierwiastek samodzielnego wysiłku i pracy. Sprzyjała ona zanadto bierności ucznia, którego rola była przede wszystkim receptywną. Uczeń musiał wchłaniać w siebie to, czego go uczą, co mu mówią, podają i pokazują. Taka szkoła nie kształciła bystrości i aktywności ucznia, nie ćwiczyła jego umysłu, nie pobudzała do ruchu, do czynu, do działania, dlatego musi ją zastąpić szkoła życia, szkoła produktywna.

Tej zmiany domagają się nowoczesne prądy pedagogiki aktywnej i silnie pulsujące życie społeczno-gospodarcze. Przez cały świat przebrzmiewa hasło „pracować i pracować“. I słusznie, albowiem czyn ludzkość zbawił i praca doprowadza ludzkość do równowagi duchowej. W zażartej walce o byt ostać się mogą tylko jednostki dobrze przygotowane do życia praktycznego, produktywnego; dzisiejszy okres wymaga od nas czynu, pracy. Sił nam dokładać trzeba, by przyszłe pokolenia umiały mniej marzyć, mniej się rozczulać, a więcej patrzeć, pracować i tworzyć. Dziś nie ma miejsca na bierną kontemplację.

Przyzwyczajając ucznia do samodzielnego myślenia i działania, do twórczej pracy, do poświęcenia się, do ofiary i miłości bliż-

niego, uprawiać i ćwiczyć jego zdolności duchowe można najwydatniej i najowocniej w *szkole życia**). Dlatego postawiła „sobie szkoła życia“ za cel tworzenie podwalin wykształcenia tegich ludzi, zainicjowania i uprawiania w wychowanku silnej osobowości, osobowości, w której wszystkie siły i zdolności fizyczne, umysłowe i moralne harmonijnie się budzą, rozwijają i kształcą. Silną osobowość budzi, rozwija i kształci niezamknięte odosobnienie od świata i ludzi lub też głębokie zagrzebanie się w książkach, tylko prawdziwa rzeczywistość i wir twardego, nieugiętego życia codziennego. Chcąc więc swój cel osiągnąć musi *szkoła życia* nauczanie i wychowanie tak postawić, że nietylko będzie ono zgodne z naturą dziecka, lecz przede wszystkim odpowiadać będzie rzeczywistości, t. zn., że nauka w *szkole życia* musi być odzwierciedleniem zdobywającego, aktywnego i twórczego życia poszczególnych jednostek. Nauka w szkole musi być naturalną formą czynnego życia codziennego. Im więcej bowiem form życia codziennego wniesiemy do szkoły, tem więcej stanie się szkoła życiem samym. Skończyć już raz musimy z fałszywie w szkole zastosowaniem zdaniem „non scholae sed vitae discimus“. Będziemy faktycznie wtedy dopiero uczyli dla życia, gdy nauczanie urządzi my tak, jak uczy życie.

Życie praktyczne i nauczanie winne stanowić w szkole jedną całość. Mówimy przecież, że życie jest najlepszą szkołą. Wprowadźmy zatem do szkół naszych, jeżeli chcemy przysposobić wychowanka do życia, metodę życia i sposób jego nauczania, a szkoła receptywna, szkoła książki zamieni się w *szkołę życia*. Obecna szkoła nie jest *szkołą życia*, szkołą czynu, gdyż niema w niej metody życia. Przynosi ona dlatego wychowankom i społeczeństwu więcej szkody, niż korzyści. Pestalozzi wskazywał nam jaką drogą winna szkoła kroczyć, ale cóż, kiedy my tylko Pestalozzowego cytujemy, zamiast jego myśli realizować. Oddaliliśmy się zbyt daleko od jego poglądów. Musimy raz skończyć z frazesem i przystąpić do urzeczywistnienia jego myśli.

Wypada nam zatem zmienić tok nauczania, dostosować sposób podawania wiedzy, cały ustrój i przebieg życia szkolnego do postępu wiedzy, do rozwoju techniki, do życia, objawiającego się

*) Autor używa wyraz ten zamiast *szkoła pracy*. Red

w takiej różnorodności zjawisk, że przyswoić je sobie wszystkie, choćby w przybliżeniu, jest niepodobieństwem. A ponieważ przyswojenie uczniowi wszystkich zjawisk jest rzeczą niemożliwą, ciąży na nauczycielu obowiązek wyrabiania w nim zdolności szybkiego orjentowania się, bystrości ducha, nieomyłności sądów, sprawności ciała, ścisłości i doskonałości pracy, rozsądnej twórczości oraz umiejętności przystosowania się do skomplikowanych form życia, łącząc z tem wzbudzenie i krzewienie szlachetności serca, prawdziwej arystokracji ducha i silnej woli. Tak postępując nie wolno nauczycielowi zapominać o harmonijnem, wszechstronnem i równomiernem budzeniu, pielęgnowaniu i rozwoju wszystkich sił i zdolności duszy i funkcji duchowych małego człowieka. Dlatego w *szkole życia* uczeń, jego czynności i doświadczenie, materiał naukowy, nauczyciel, czas, miejsce i nadające się okoliczności stanowią całość. Ze *szkołą życia* nie można pogodzić jakiegoś szablonowego schematu, ustabilizowanej sztywności i bierności lub też pewnego subiektywizmu dydaktycznego. W *szkole życia* uczeń jest podmiotem, a nie przedmiotem. Lekcje w *szkole życia* wypełnia umysłowa praca czynna, samodzielny wysiłek duchowy, gimnastyka i ćwiczenia umysłu. Na takiej lekcji uczniowie udzielają sobie nawzajem spostrzeżeń i wskazówek, doradzają i pomagają sobie, pokonywując wspólnie trudności i zrywając się z sobą w czynnym trudzie. Im więcej uczeń podczas lekcji samodzielnie pracuje, a im mniejsza jest działalność nauczyciela, pod względem zbytnio zadawanych pytań i narzucania uczniowi swych myśli, tem wydatniejsza i pożyteczniejsza jest nauka. *Szkoła życia* nie znosi prowadzenia ucznia „na pasku“. Hasło jej brzmi: „Uczniu, pytaj, badaj jak najwięcej; nauczycielu, milcz i pytaj jak najmniej!“ Rozwijająca się osobowość ucznia stoi na pierwszym planie, a nauczyciel zajmuje drugie miejsce. Lecz myliłby się ten, ktoby sądził, że podobny sposób nauczania wymaga od nauczyciela mniejszego wysiłku. Przeciwnie *szkoła życia* żąda od nauczyciela, podobnie jak życie samo, dużo pracy, inicjatywy i zdolności.

W *szkole życia* uczeń nigdy nie jest pracobiorcą, tylko własnym pracodawcą, nigdy robotnikiem, tylko twórcą. Działając zdobywa wiedzę, uczy się, rozwija zdolności intelektualne pod każdym względem i przyswaja sobie „psychofizyczne dyspozycje“.

Najmniejszą bowiem rzeczą, jaką naszym wychowankom na drogę życia dać możemy, to wysoki rozwój umysłowości, zdolność zdobywania wiedzy oraz mądrości życiowych własną pracą, własnym wysiłkiem i zdolność samodzielnego torowania sobie i innym drogi do lepszej przyszłości i doskonałości. Każdy człowiek jest tyle wart, ile zaważy na szali ludzkości. Trentowski podkreśla, że wartość człowieka nie polega na tem, co umie, tylko na tem, co potrafi. A Pestalozzi pisze, „że wszelkie nauczanie prawdziwie kształci tylko wtedy, gdy opiera się na tem, co wydobywamy z dzieci i co one same wytwarzają własną pracą i własnym wysiłkiem“. Stosując się do tego, chce *szkoła życia* mniej nauczyć, mniej wiedzy przyswoić, zato więcej umysłowo wyszkolić, uspołecznić, uszlachetnić wielostronność człowieka wewnętrznego, aby sobie dawał radę w późniejszym życiu. Głównym celem jej wychowania jest strona formalna, a mniej materialna człowieka.

Przez pracę, czynny udział i samodzielny wysiłek duchowy chce *szkoła życia* budzić, rozwijać silną wolę, czynną energję i wrodzony dzieciom popęd społeczny, twórczy, badawczy i spostrzeżeniowy artystyczno-ekspresyjny. Na podstawie dociekań źródłowych w słownikach, w leksykach, encyklopedjach i innych książkach naukowych uczeń szuka, zbiera, rozwiązuje trudności. Wiedza, praca i doświadczenie w ten sposób zdobyte będą dla ucznia przyjemną strawą pożywiającą ducha i ciało.

Przy tym czynnym udziale ucznia nauczyciel jest tylko dyskretnym kierownikiem pracy ucznia, w niczem nie tłumiący samodzielności ucznia. Dziecko pracuje i wiosłuje, a nauczyciel jest tylko sternikiem łodzi. Ono jest słońcem, dookoła którego cała nauka się gromadzi. Punkt ciężkości nie znajduje się w nauczycielu lub podręczniku, lecz w dziecku. Jest to przewrót podobny do tego, którego dokonał Kopernik.

Z pracą samodzielnego zdobywania wiedzy nie należy czekać, aż dziecko osiągnie wiek starszy, tylko rozpoczynać z nią trzeba już w pierwszym roku nauczania i nietylko w poszczególnych, lecz o ile możliwości we wszystkich przedmiotach.

Naturalny popęd dziecka do wiedzy, do czynu, jego ruchliwość fizyczna i umysłowa domagają się tego całą siłą. W myśl tych naturalnych żądań dziecka, w myśl rozsądnych wymagań *szkoły życia*, należy udzielać nauki czytania i pisania i ułożyć

lementarz polski. Jak powinien być elementarz ułożony, aby sprostał wymaganiom *szkoły życia* i stał się książką ogólnokształcącą a środkiem wychowującym do pracy, uszlachetnienia i społecznienia, określają następujące tezy:

- 1) Elementarz musi być pod każdym względem psychologiczny, t. zn. musi wszechstronnie opierać się na prawach i zasadach psychologicznych duszy dziecka, a zatem musi brać pod uwagę więcej podmiot, tj. dziecko, niż przedmiot.
- 2) Elementarz nie winien służyć mechanizmowi czytania i pisania, tylko być ogólnokształcącym. (Do pokonania mechanizmów i techniki czytania służy przyrząd do czytania, tablica i kreda oraz twórcza praca nauczyciela. Nauczanie czytania leży więc poza ramami elementarza. Sam elementarz zaś służy do ćwiczenia w czytaniu, do uzupełnienia, powtórzenia i ożywienia przerobionego materiału. Ma on zachęcać do samodzielnego czytania, ma uspołeczniać, uszlachetniać. W takim elementarzu niema miejsca dla dydaktycznego subiektywizmu i formułek fonetycznych. Wypada nam bowiem obecnie zmierzać od elementarza fonetycznego do psychologicznego. Elementarz psychologiczny można dać dziecku do ręki, a fonetyczny ma sobie nauczyciel sam z dziećmi zestawić i ułożyć, nawiązując do życia dzieci, ich życzeń i urojeń.)
- 3) Treść elementarza
 - a) odpowiadać musi umysłowemu rozwojowi dziecka, uwzględniać mowę dziecka i sposób jego mówienia,
 - b) winna unikać pojęć abstrakcyjnych i również omijać takie pojęcia i wyrazy, któreby mogły zaciemniać jasne pojęcia innych wyrazów w elementarzu,
 - c) nie powinna opisywać rzeczy, przedmiotów, tylko przedstawiać akcje i czynności, aby uczyć i wychowywać przez działanie i w ten sposób stać się interesującą,
 - d) musi przedstawiać skojarzone całości, wzięte z życia dzieci i jego przeżyć, a te znów muszą stanowić jedną wielką jednolitą całość, reprezentowaną przez pewne (dwa) typy z swem otoczeniem,
 - e) winna być pod względem literackim wartościową.

- 4) Elementarz musi być książką, w której się odzwierciadla życie i swojszczyzna dziecka, t. zn. musi on wyrosć z typowego środowiska społecznego, w którym się dziecko wychowuje.
 - 5) Elementarz musi być książką obrazkową dziecka i tak być ułożony, by dziecko w nim odnalazło samo siebie. Obrazki winne odpowiadać nowoczesnym wymaganiom.
 - 6) Elementarz musi być odbitką kultury danego narodu, a więc u nas zawierać tendencję demokratyczną i cechy narodowe.
 - 7) Należy w elementarzu uwzględniać graficzno-fonetyczne stopniowanie, jednakże w taki sposób, by treść jego pod tym względem nie ucierpiała.
 - 8) Nie winien nikomu narzucać sposobu czyli metody nauczania.
- Poznań. B. Ikert.

CO POWINNO POPRZEDZIĆ CZYTANIE METODĄ „SZKOŁY PRACY“?

Jednym z ważniejszych celów nauki języka ojczystego[®] jest wyrobienie w dzieciach umiejętności jasnego i wyraźnego mówienia: opowiadania o tem, co widziały i wyrażania jasno swych uczuć.

Osiągnąć ten cel można przez zachęcanie dzieci do opowiadania o otaczających przedmiotach i wypowiedziania wrażeń z zachodzących przed nimi zjawisk. Dając dzieciom materiały przystępne do obserwacji i umiejętnie wzbudzając w nich zainteresowanie, wywołujemy chęć do wypowiedziania się samodzielnego. Opowiadania o dokonywujących pracach powinny być umieszczone na pierwszym miejscu. Przesypywanie i zgarnianie piasku, kopanie

gliny, dołków na drzewa itp. dostarczą materiału do opowiadania. Urabianie gliny, lepienie kulek, owoców, warzyw, domków i sprzętów dostarczają materiału w obfitości do wypowiadania się o wykonywanej pracy i materiałach. Kopjowanie i przerysowywanie zrobionych przez dzieci przedmiotów, oddzieranie z papieru, sposób przyklejania, tworzenie z pasków różnych przedmiotów będzie doskonałym materiałem do wyrobienia zdolności wyrażania się samodzielnego.

Gdy wyćwiczmy dzieci w mówieniu zdaniami, gdy przeprowadzimy analizę zdania i wyrazów, gdy nauczymy je wydzielać części wyrazów i dźwięki; to odwzorowywać i przenosić pojęcia słuchowe na wzrokowe — litery — najłatwiej się udaje przez lepienie liter z gliny lub plasteliny. Jednocześnie, po przyswojeniu formy danej litery, następuje kreślenie tego pojęcia — p i s a n i e.

Niezależnie od lepienia liter i wyrazów prace ręczne powinny stosować do wydzierania z papieru tych samych form, liter i wyrazów. Ćwiczenia w tym kierunku mogą być przez dzieci wykonywane w domu jako praca samodzielna. Ćwiczenia tego rodzaju można stosować tak przy metodzie dźwiękowej, jak i przy metodzie wyrazowej.

Alfabet ruchomy powinny same dzieci sobie zrobić z papieru i plasteliny.

Elementarz czy książeczkę dzieci otrzymają po opanowaniu techniki czytania i pisania.

Warszawa.

Józef Przyłuski.

Nauczyciel nie powinien nigdy żądać, by dzieci robiły coś, czego on sam zrobić nie umie. „Chodź, a pokażę ci, jak masz robić“, jest to znacznie lepsza zachęta, niż: „Idź i rób tak, jak napisano w książce“. Dzieci podziwiają nauczyciela, który posiada biegłość i wprawę. To, co on robi, wydaje się łatwe, dlatego każde pragnie go naśladować. Nudny i ospały nauczyciel daremnie będzie nakłaniał dzieci do uwagi i zainteresowania.

Dr Franciszek Majchrowicz.

NAUCZANIE METODĄ „SZKOŁY PRACY“.

Tak wiele już dotąd o „szkole pracy“ napisano, tak dużo na ten temat wygłoszono referatów, a pomimo to sprawa rozwoju nowej metody nauczania posuwa się bardzo powoli i nie znajduje należytego poparcia w szerszym gronie nauczycielstwa. Przyczyny tego stanu rzeczy szukać należy już to w silnie zakorzenionym konserwatyzmie naszym i przyzwyczajeniu do starych metod, już to w programach szkolnych, krępujących nas przy wprowadzaniu choćby i rzeczy pożytecznych.

Jakkolwiek metoda „szkoły pracy“ jest tak naturalną i opartą na wrodzonych potrzebach dziecka i człowieka, to jednak wiekowe nawyknienie do werbalizmu tak się głęboko w nas zakorzeniło, że na wyłamanie się i wyzwolenie z pod jego jarzma nie możemy się zdobyć.

Wspomnę tu nawiasem o pomocy, jaką dajemy uczniom, o tak zwanych korepetycjach. Rozumiemy dobrze jej szkoldliwość, a jednak środek ten, krzywdzący młodzież, świadomie polecamy i protegujemy.

Przy nauczaniu metodą doświadczalną, sprawa pomocy uczniom ogranicza się do wskazówek nauczycieli, do obustronnych pytań i odpowiedzi.

W życiu praktycznym zadania tego rodzaju rozwiązują się zupełnie naturalnie: kto nie może udźwignąć ciężaru kilkudziesięciokilogramowego, podnosi kilkunastokilogramowy. Uczącym się rzemiosł i zajęć fizycznych dają do ręki młot, łopatę, pług, hebel itp. narzędzia, i oni sami, wykonywując pracę, uczą się władania temi i zdobywają wiedzę i umiejętność, w zawodach tych zawarte. Przy nauczaniu metodą werbalną, podając uczniom wiadomości, które „jednym uchem wchodzą, a drugim wylatują“, zapomina się o tem, że trwałą własnością umysłu człowieka staje się tylko to, co jest zdobyte samodzielnie mozolnym dociekaniem i trudem, co przenika głęboko do jego duszy i wsiąka w jego trzewia.

Mając na uwadze wyżej wymienione własności umysłu człowieka, metoda „szkoły pracy“ zdąża do tego, aby

uczniowie zdobywali wiedzę samodzielnie, możliwie na drodze własnego praktycznego doświadczenia. Metoda ta nie jest nowością; żyje ona i praktykuje się w wyższych zakładach naukowych, gdzie studenci, pracując w laboratorjach nad zdobyciem potrzebnej wiedzy samodzielnie i dociekając własnym umysłem różnorodnych praw natury, spędzają nieraz całe lata. Taż sama metoda zaprowadzona jest od niedawna w ochronkach naszych, gdzie dzieci, bawiąc się i ćwicząc się w pracy ręcznej, rozwijają bezwiednie swój umysł.

Szkoły średnie i powszechnie jeszcze nie uznały tej metody za obowiązującą, jakkolwiek i tutaj postęp na tej drodze jest duży.

Przyczyną powolnego rozwijania się tej metody jest w pewnym stopniu brak ciekawości i ochoty do jej studjowania i stosowania. Najłatwiej jest zapędzić uczniów do ławek, przygrozić im i wypowiedzieć odpowiednie tematy, nie troszcząc się wiele o ich przyswojenie.

Nauczanie metodą doświadczalną wymaga znajomości nie tylko jednego przedmiotu naukowego, lecz i wielu innych, gdyż wchodzi tu w grę koncentracja nauczania, przy której niemożliwym staje się podział na specjalności, szczególnie w szkole początkowej. Z tego wynika, że nauczyciel winien posiadać znajomość wszystkich przedmiotów, jakie wchodzi do programu szkolnego na niższym stopniu nauczania.

Metoda „szkoły pracy” nie jest jedynie metodą nauczania; jest ona najlepszym środkiem wychowywania młodzieży. Nauczyciel, oddany zupełnie tej metodzie, staje się prawie nieodłącznym towarzyszem i przyjacielem młodzieży szkolnej. Musi on być z nią nie tylko w klasie w czasie nauki, lecz i poza klasą, na podwórzu i na wycieczkach; musi dzielić jej radości lub smutki i stać się niewolnikiem otaczającej go młodzieży i dzieci, w całym tego słowa znaczeniu. Aby wychować młode pokolenie na dobrych obywateli, to opieka kilkagodzinną w szkole staje się niedostateczną. Należy młodzież otoczyć opieką pozaszkolną i zorganizować zajęcia szkolne w ten sposób, by młodzież

mogła przebywać w szkole nie tylko część dnia, lecz by zajęcia w szkole pod okiem nauczycieli-wychowawców wypełniały jej cały dzień.

Tego rodzaju ciężkie obowiązki może wypełnić jedynie nauczyciel nie z nazwy, lecz z powołania, miłujący swój zawód, prawdziwy ideowiec, rwący się do pracy, jak dzielny żołnierz na bój. Tacy nauczyciele są i będą pionierami i twórcami nowego kierunku wychowania młodzieży.

Na dowód, że to nie są utopje i rzeczy niemożliwe do wykonania, mogę zapewnić, że już możemy liczyć tych dzielnych pracowników nie na jednostki, lecz na całe zastępy, a przy poparciu i wspomaganie się wzajemnem liczba ta prędko wzrastać i olbrzymieć będzie.

Zasadniczym postulatem i istotą nowej metody nauczania jest wdrożenie uczniów do samodzielnej pracy, do zdobywania wiadomości drogą samoistnych badań i dociekań przy jak najmniejszej pomocy ze strony nauczyciela. Zaprzędz siebie do pracy lub zmusić innych do niej bez uciekania się do represji można jedynie wtedy, gdy nas sprawa jaka czy przedmiot zainteresuje.

Wiadomą jest rzeczą, że gdy nas coś bardzo zajmie i głębiej poruszy nasz umysł, to tak długo myśleć o tem będziemy, dopóki tego zagadnienia nie rozwiążemy. Ze snu się zrywamy i pracujemy, szukając odpowiedzi na wątpliwości, powstałe w umyśle, i dociekając do źródła zagadek.

Z tego wynika, że najważniejszym warunkiem, zapewniającym niezawodne osiągnięcie dobrych rezultatów w nauczaniu, jest umiejętność zainteresowania uczących się.

O ile nie przedstawia trudności możliwość zainteresowania uczniów na krótki czas, o tyle trudniej jest utrzymać w napięciu zainteresowanie młodzieży przez cały okres nauczania szkolnego.

Ku rozwiązaniu tego zagadnienia i osiągnięciu celu mogą służyć różnorodne sposoby wychowawcze. Najważniejszym staje się umiejętne przedstawienie materiału naukowego w takiej formie, aby uczący się zmuszeni byli przyjmować udział w pracy bezpośrednio, osobiście, co stanie się możliwem przy starannem i umiejętnem konkre-

tyzowaniu wszystkich dziedzin wiedzy. Tu już nie wystarczają obrazy i pokazy, oddziaływujące jedynie na wzrok. Należy dać pomoce naukowe w takiej formie, aby oddziaływały i na dotyk, na czucia wewnętrzne ucznia i zmuszały do pracy nie tylko fizycznej, lecz co najważniejsza — do pracy myślowej. Do takich środków zaliczyć należy w pierwszym rzędzie ekskursje w połączeniu z pracami ręcznymi.

Na prace ręczne, bardzo jeszcze przez ogół nauczycielstwa niedoceniane, nawet lekceważone, patrzyliśmy dotąd, jako na przedmiot specjalny. Widzieliśmy w tym przedmiocie środek, rozwijający siły fizyczne, oko, dotyk, cierpliwość, dokładność w wykonaniu przedmiotów itp. Śledząc jednak przez dłuższy czas za rozwojem tego przedmiotu, badając jego wartość, przyszliśmy do przekonania, że kryje on w sobie skarby, przy nauczaniu niczem innym niezastąpione, że są one mocną i trwałą podwaliną, na której budować można olbrzymie gmachy.

Twierdzenie swoje opieram na długoletnim doświadczeniu własnym i na opinii tych kolegów nauczycieli, którzy prace ręczne uczynili tłem przy nauczaniu innych przedmiotów, oświadczając, że bez prac ręcznych racjonalna nauka jest niemożliwością. Z tych względów zrodziła się nieodzowna potrzeba jak najszybszego zaznajomienia się z tym przedmiotem. W wielu wypadkach nauczyciele sami dochodzą do tego przeświadczenia, że brak znajomości prac jest dużą przeszkodą w nauczaniu i chętnie zapisują się na kursy robót. Powoli przycichają skargi i żale na to, że skasowano specjalistów, uważając to dawniej za krzywdę, wyrażaną szkolnictwu.

Jeżeli idzie o prace ręczne, to z całą otwartością wyznać należy, że to zarządzenie nie przyniosło żadnej szkody nauczaniu, lecz przeciwnie: a) uniknęliśmy niezdrowego stosunku pomiędzy nauczycielami, dzielącymi się na dwa obozy, jaki się wytwarzał przy egzystencji specjalności, na nauczyciela wyższego wychowawcę i podrzędnego, tak zwanego robociarza; b) cały ogół nauczycielstwa zniewolony został do bliższego zapoznania się z pracami, przez co zyskał

na poziomie wiedzy, co daje możliwość szybszego wkroczenia na drogę nauczania metodą doświadczalną.

I dziś dążymy do kształcenia specjalistów, lecz musi być przede wszystkim nauczyciel fachowiec, umiejący uczyć nie tylko robót, lecz innych przedmiotów i będący jednocześnie dobrym wychowawcą.

Obecnie już nie jednostki, lecz setki nauczycieli pogląd ten podzielają.

W dzisiejszych warunkach nauczania sprawa wychowywania młodzieży wysuwa się na plan pierwszy. Rozumieemy dobrze, że pożyteczniej jest mieć obywateli uczciwych i uspołecznionych, niż wykształconych łajdaków. Wszyscy powinni być dobrze wychowani, a wykształcić się mogą ci, którzy posiadają odpowiednie zdolności umysłowe, mózgi otwarte i przyrodzone skłonności do pracy intelektualnej dla zdobycia wiedzy wyższej.

Z tego powodu prace ręczne, jako czynnik wysoce uspołeczniający i znakomity środek wychowawczy, nabierają w nauczaniu szkolnym pierwszorzędного znaczenia. Gdybyśmy od małości wdrażali dzieci do pracy, dostarczając im odpowiednich materiałów, to, przy wrodzonych dążnościach człowieka do czynu i ruchu, wychowalibyśmy je na ludzi uczciwych i pracowitych i uwolnilibyśmy społeczeństwo od ciężaru utrzymywania próżniaków i darmozjadów. A prace ręczne, jak żaden zresztą przedmiot, posiadają jakąś szczególną siłę przykuwania do siebie, jakiś magnes, przyciągający nie tylko dzieci i młodzież, lecz nawet starszych. Obserwuję to na kursach nauczycielskich, kiedy po całodziennych zajęciach i dwóch, a często trzech godzinach pracy wieczorowej jeszcze ciężko jest przerwać takową dobrowolnie, dopóki nie jesteśmy zniewoleni do jej porzucenia przez innych.

Korzystając z tego, że prace ręczne są tak nęcącym środkiem i wzbudzającym duże zainteresowanie młodzieży, staramy się je wprowadzić do nauczania, nie tylko jako przedmiot specjalny, mający charakter odrębnego przedmiotu, jak to było traktowane dotąd, lecz jako środek, wiążący ze sobą wszystkie inne przedmioty, jako przedmiot

ogólno-kształcący. Odnosi się to przede wszystkim do nau-
czenia początkowego w pierwszych czterech latach nauki
w szkole powszechnej.

Jak przekonamy się później nieco, byłoby zupełnie niece-
lowem wydzielanie i traktowanie prac ręcznych jako od-
dzielny przedmiot w pierwszych latach nauczania.

Nie wyłączając z programu celu wyrobienia oka i spraw-
ności w palcach, bo to samo przez się przychodzi przy zaję-
ciach ręcznych, mogą tu one być całkowicie przez przedmio-
ty inne, wykładowe pochłaniane i tworzyć z nimi harmo-
nijną całość.

W starszych klasach prace ręczne, nie tracąc charakteru
pierwotnego przy nauce geometrii, przyrody, geografii,
nauce o kraju, powinny spełniać drugą ważną rolę wyro-
bienia w młodzieży zamiłowania do zajęć fizycznych i do
specjalnych zawodów. Pracownia szkolna występuje tu na
widownię. W niej uczniowie winni znaleźć zajęcie nietyl-
ko w godzinach, objętych programem, lecz i w czasie poza-
szkolnym.

Wzbudzenie w młodzieży chęci do pracy fachowej, nada-
nie jej właściwego kierunku i uzdolnienia jej do zawodów,
w jakich ona pracować będzie w życiu — jest tak samo wa-
żne, jak nauczanie czytania i rachunków; jest ono w życiu
drugiem A B C dla uczącej się młodzieży, z której znikomy
tylko procent kształcić się będzie wyżej, olbrzymia zaś
większość pójdzie do rzemiosł i zajęć zawodowych.

Mógłbym przytoczyć szereg nazwisk chłopców i dziew-
cząt, kończących szkoły powszechne, którzy bez doksztal-
cania się dalszego, zarabiają już na swe utrzymanie, nawet
pomagają rodzinie, pracując już w zakładach introliga-
torskich lub krawieckich, już w założonych przez siebie
warsztatach. Nawet w szkołach średnich chętniejsi i zdol-
niejsi w tym kierunku uczniowie oprawiają książki swoim
kolegom za wynagrodzeniem. Nie przeszkadza im to zu-
pełnie kleić bryły geometryczne, lepić dzioby i łapy ptaków
i zwierząt, owoce i inne okazy na lekcjach przyrody, budo-
wać klatki i budki dla zwierząt, które hodują w szkole.
W szkołach średnich nauczanie prac ręcznych ić winno

porozumieniu z nauczycielami geometrii, przyrody, geo-
grafii i fizyki.

Przytem zaznaczyć jeszcze należy, że wszystkie po-
czynania nasze powinny się przystosowywać do sił i wieku
uczących się, do czasu, tj. pór roku, w jakich zajęcia prowa-
dzimy. Pamiętać również trzeba o elementarnych za-
sadach pedagogicznych: od łatwego do trudniej-
szego; mało, lecz dobrze; i jeszcze jedno: mało
mówić, a dużo pracować.

Warszawa.

Józef Przyłuski.

Z ZAGADNIENIŃ METODYKI NAUCZANIA HISTORJI

(Część pierwsza teoretyczna.)

Zadania historji.

Każdy przedmiot nauczania w podwójny sposób urabia ucznia,
daje mu wykształcenie materialne i formalne. Wykształcenie material-
ne, to pewna suma zdobytych wiadomości, wykształcenie formalne, to
pewna suma zdobytych zdolności, zdolności uczuć, myśli i woli.

Wykształcenie materialne, które daje nauka historji, traktowane
jednostronnie, przeciąża pałeczkę ucznia. Należy je traktować ra-
czej jako rozszerzenie empirycznych danych. Punktem wyjścia win-
nien być kraj rodzinny i współczesne historyczne wypadki, nie-
jednokrotnie zlokalizowane w ramach miasta rodzinnego, a dopiero
z temi danymi wiązać można tradycję minionych epok. Słusznem
jest w nauce historji utrzymanie ścisłego związku między przesz-
łością a teraźniejszością i to w formie nie abstrakcyjno-pojęciowej,
ecz realnie-konkretnej.

Tylko na podstawie konkretnie zrozumianych faktów zyskać
może uczeń obok wykształcenia materialnego i wykształcenie for-
malne. Łączenie przyczyn i skutków wyrabia zmysł logiczny, ko-
jarzenie pojęć zdolności asocjacyjne, kombinacyjne, zmysł speku-
lacyjny wreszcie, który odpowiednią reakcją znajdzie w dziedzinie

woli, wyrabiając wartości etyczne i religijne. Z drugiej strony historia działa na sferę uczuć dzieci, pobudza fantazję, budzi zainteresowania estetyczne i sympatyczne, które podobnie jak pojęcia myślowe syntezę swą znajdują w dziedzinie woli, w wartościowaniu moralnym.

Na to, by wykształcenie materialne wiązało się ściśle z wykształceniem formalnym, tj. z równomiernym kształceniem myśli, uczuć i woli dziecka, potrzebnym jest, by zarówno młodzież jak i nauczyciel nie byli przeciążeni materiałem przedmiotu. Zarówno uczniom jak i nauczycielowi należy pozostawić dość czasu na przetrwanie, na przerobienie materiału pod względem formalnym.

Uczniowie zdolni są przetrwać dany materiał:

1. gdy nauczyciel w danej klasie rozporządza dostateczną ilością lekcji historii,
2. lub gdy urządzi selekcję pensum, tj. ograniczy je do pewnego minimum i w ramach tego co osiągalne pod względem wiadomości rzeczowych, stara się o ich pogłębienie formalne przy współpracy dzieci.

Tego rodzaju selekcję materiału nauczyciel zdoła przeprowadzić bez niebezpieczeństwa płytkiego traktowania przedmiotu, jeżeli dane pensum klasy sam ogarnia jako całość szerszą, opanowaną w szczegółach, dzieciom natomiast daje jej syntetyczny i pogłębiony skrót. Chcąc to uczynić, nie powinien dawać nadmiernej ilości godzin historii. Przy obecnym systemie dwóch godzin tygodniowo pociąga to za sobą konieczność udzielania lekcji w zbyt wielkiej ilości klas i zmusza nauczyciela do opanowania najróżniejszego materiału, od historii starożytnego Wschodu począwszy, a skończywszy na Polsce współczesnej.

Zważyć wypada, że przy dzisiejszej dążności do specjalizacji, aż nazbyt często spotykamy się z faktem, że ten sam nauczyciel daje lekcje historii w całej szkole, co przy olbrzymich zakładach o podwójnych klasach prowadzi do przeciążenia materiałem historycznym nietylko klasy, co samego nauczyciela, i fatalnie odbić się musi na sposobie nauczania. Przy dużych zakładach lepiej zachować tę samą klasę, niż opracowywać co rok nowe pensum. Dobrze też jest mieć lekcje historii w niewielu klasach, łącząc z tem inne przedmioty i postępować z temi klasami wzwyż.

Metoda nauczania historii.

Rozważania ogólne. Od tych rozważań przechodząc z kolei do zagadnienia szczegółowego tj. do metody nauczania historii, stwierdzić musimy przede wszystkim, że metoda ta nie jest czemś jednolitem, w sobie zamkniętym, niezmiennym, lecz że zależnie od różnorodnych czynników różnolite przybiera formy. Trzy główne czynniki wchodzi w grę w lekcji historii: nauczyciel, materiał historyczny i uczeń; te to czynniki każdorazowo normują metodę nauczania.

Biorąc pod uwagę rolę nauczyciela w lekcji historii z natury rzeczy wysuwają tu się dwie możliwości, bądź nauczyciel sam podaje materiał uczniom w formie opowiadania, bądź stara się ów materiał wydobyć z dzieci. W pierwszym wypadku mamy starą metodę opowiadającą, w drugim heurystyczną. Istnieje jeszcze trzecia możliwość, tj. kombinacja obu tych form nauczania.

Sam materiał historyczny różnolite nasuwa metody nauczania. Jeżeli pojęcie historii sprecyzujemy jako opis „przeżyć ważnych ludzkości dokonanych w czasie“, to trzy te czynniki: czas, ludzkość i wypadki dziejowe normują formy metody.

Biorąc pod uwagę pojęcie czasu, stosujemy metodę chronologiczną z jej trzema odmianami: metodę progresywną, regresywną, retrospekcyjną. Na ogół przyjęta jest zasadniczo metoda progresywna, tj. od dziejów najstarszych ludów postępujemy naprzód do epok nowszych z historii starożytnej i średniowiecza przechodzimy kolejno do dziejów doby nowożytnej, kończąc historję współczesną. Metoda ta najsilniej uwzględnia jeden z najważniejszych pierwiastków historii, tj. pierwiastek ewolucji. Mimo to wszakże niezupełnie słusznie zarzucona została metoda regresywna, tj. ta, która jako punkt wyjścia bierze chwilę obecną i planowo cofa się wstecz. Rzeczą jasną jest, że przy stosowaniu tej metody tracimy zupełnie moment ewolucji dziejowej, natomiast lepiej wykorzystujemy empiryczne wiadomości dzieci, rozszerzamy ten zakres wstecz, rozwijając pojęcie czasu na zrozumiałej dla dzieci przestrzeni trzech generacji (okres stu lat), wpajamy poza tem w uczniów zrozumienie ścisłego związku między teraźniejszością a przeszłością. Na dłuższą metę, niż na okres stu lat metody tej stosować nie możemy, bo doprowadziłaby do absurdu, wszelako poleca się ona na najniższym stopniu nauczania, jako metoda po-

czątkowa, doskonale wprowadzająca uczniów w zagadnienie, czym jest historia.

Pozostaje jeszcze do omówienia metoda retrospekcyjna. Jest ona odmianą metody regresywnej w zakresie cieńszym. Omawiając np. bitwę pod Grunwaldem należy nam cofnąć się wstec by omówić wszystkie walki Polaków z Krzyżakami, a zarazem by dać genezę tych walk; omawiając artykuły henrycjańskie cofnąć należy się do Ludwika Węgierskiego i paktu koszyckiego itd. Jak widzimy, metoda ta, sama przez się, nasuwa się przy omawianiu genezy jakiegoś zagadnienia, czy faktu historycznego, poza tem ogromne usługi oddaje jako doskonała metoda powtórkowa.

Z punktu widzenia podmiotu historycznych przeżyć, tj. ludzkości, rozróżniamy metodę etnograficzną, synchronistyczną i eido-graficzną.

Metoda etnograficzna w najszerszym tego słowa znaczeniu uwzględnia dzieje wszystkich ludów, zakres jej zbyt wielki, by mógł zmieścić się w ramach programu szkolnego. Niemniej umiejętnie stosowana metoda ta nadać powinna nauce historii owe szerokie tło ogólno-światowe, z którego poszczególnymi etapami wyłaniają się silniej skoncentrowane dzieje wybitnych narodów. W programie nauki historii znaleźć można dużo takich momentów, w których łatwo będzie nauczycielowi wyjść nieco poza ciasne ramy danej epoki czy terytorjum. Nadaje się do tego doskonale historia starożytnego Wschodu jak i epoka odkryć, podróży i wynalazków na przełomie wieku XV i XVI, pozwalająca sięgnąć okiem nieco dalej poza kontynent europejski do Azji, Afryki i nowo odkrytej Ameryki.

Metoda synchronistyczna ujmuje dzieje ludów rozpierzchnie w różnych epokach i terytorjach w ścisłe ramy chronologii, starając się przedstawić równoczesność wydarzeń dziejowych. Uplastycznieniu dziejów tak szeroko pojętych służą tabele synchronistyczne. Rzeczą zrozumiałą jest, że metoda ta nawet w szkole średniej może być zaledwie szkicowana. Natomiast sam nauczyciel powinien zgłębić i przyswoić ją sobie należycie. Stosując ją potem w szkole w formie uproszczonej jako metodę eidograficzną, tj. omawiając jedynie dzieje pewnych ludów i narodów, na mocy dokonanej selekcji, poruszać się będzie swobodnie w każdorazowych ramach czasu i terytorjum. Uplastycznieniem dziejów w ten

sposób ograniczonych będą tabele synchronistyczne, uproszczone. Pozwalają nam one wyrazić równoczesność wypadków dziejowych i ich genetyczną łączność, z drugiej strony rozdzielają wypadki te na poszczególne terytoria. Łatwo nam potem przyjdzie przy powtórkach stosować metodę ściśle eidograficzną, tj. łatwo uczniowie sami stworzą sobie odpowiedni skrót dziejów poszczególnego kraju. I tak w łączności z dziejami Polski uwzględniając dzieje jej sąsiadów należy przyswoić uczniom całokształt rozwoju politycznego Prus, Rosji i Austrii, nie mówiąc już o narodach dalszych. Postulat ten nie tak trudny, jak się na pierwszy rzut oka wydaje, znalazł też swój wyraz w programie naukowym szkół powszechnych, co prawda już w drugim roku nauki historii, co jest przedwczesnem. (Oddział IV, cykl 2-gi.)

Biorąc pod uwagę obiekt dziejów, tj. przeżycia ważne poszczególnego narodu, a więc wypadki dziejowe jako takie, zauważymy, że tyczyć one mogą różnych dziedzin życia ludzkiego, rozróżniamy więc historję polityczną, kościelną, historję kultury i obyczajów, ustroju, sztuki wojennej itd. Metodę, która wszystkie te rodzaje oddzielnie traktuje, nazywamy metodą grupującą. Jednostronnie traktowana do szkoły się nie nadaje, natomiast wpleciona jako metoda pomocnicza oddać może duże usługi przy powtórkach i przy przerabianiu i pogłębianiu materiału już znanego. Zestawiając wreszcie poszczególne wypadki i postacie historyczne, stosujemy metodę komparacyjną czyli porównawczą. Wogóle starać się należy o to, by zarówno przy powtórkach, jak i przy przerabianiu materiału nowego i łączeniu go z materiałem już znanym stosować różne metody, a wówczas historia nie będzie ciasnym i sztywnym materiałem pamięciowym, lecz w umiejętnych dłoniach nauczyciela i w pracy myślowej ucznia nabierze elastyczności i pozwoli wytworzyć z siebie istotne wartości.

Obok nauczyciela i materiału historycznego trzecim czynnikiem normującym metodę nauczania historii jest uczeń sam. Niejednokrotnie już wyżej stwierdziliśmy, że biorąc pod uwagę ten czynnik, tj. ucznia i szkołę, dokonać musimy wyboru materiału. Różne momenty decydują o wyborze owego materiału. Pewną zasadniczą dyrektywą psychologiczną jest to, że należy kojarzyć wyobrażenia i pojęcia współrzędne, grupując je koło pojęć nadrzędnych. Z tego założenia wychodząc, grupujemy wypadki dziejowe około

wybitnych postaci historycznych, które te wypadki stworzyły, stąd ogólnie stosowana metoda biograficzna. Jest ona odmianą metody zalecanej przez pedagoga niemieckiego Zillera, znanej pod nazwą metody punktów kulminacyjnych. Ziller grupuje fakta historyczne pewnej epoki około wypadków pierwszorzędnej wagi, które to wypadki jako charakterystyczne dla danej epoki stara się oświetlić i pogłębić w nich genetycznie i asocjacyjnie, krystalizując fakta przeszłe i przyszłe.

„Biorąc wreszcie pod uwagę rozwój ucznia, stosujemy metodę koncentryczną, t. zn. ten sam materiał przerabiamy dwukrotnie, względnie trzykrotnie, rozszerzając go na stopniach wyższych. Ta to metoda stanowi niejako podstawę naszych programów szkolnych. Mimowoli wszakże nasuwają tu się pewne zastrzeżenia. Jeżeli materiał przerabiany na najniższym poziomie tworzy pierwsze koło koncentryczne, wokoło którego grupujemy dalsze, to rzeczą jasną jest, że ten sam materiał rozszerzony wymaga na wyższym stopniu większego nakładu czasu i pracy. Pozostając przy obrazie, nowe koło koncentryczne powinno być większe i programy szkolne winne temu cyklowi zakreślić większą przestrzeń czasu. Na stopniu drugim obok odświeżenia starego materiału dochodzi bowiem pensum nowe, a prócz tego trzecią część czasu pochłania powiązanie wiadomości znanych z nowymi i wytworzenie z nich nowej syntezy.

Z tym faktem programy nasze się nie liczą, ilość czasu poświęcona nauce historii na stopniu niższym nie różni się wcale lub mało od czasu, w którego ramach zamknięty jest cykl nauki na stopniu wyższym. (Por. trzy cykle w programie szkół powszechnych, dwa cykle w szkole wydziałowej: klasy 2 i 3-cia, i klasy 5 i 6-ta.) Rezultat jest ten, że do znudzenia przerabia się dwukrotnie względnie trzykrotnie jeden i ten sam materiał, nie rozszerzając go wcale, mimo że rozwój dzieci wymagałby już innego traktowania przedmiotu.

Zaradzić złemu można jedynie przez wielką ekonomikę czasu, co da się wykonać tylko przy bardzo starannym przygotowaniu lekcji i przez umiejętną kombinację różnych rodzajów metod. Nie usuwa to wszelako istotnych braków, których przyczyny tkwią głębiej.

II.

Rozważania szczegółowe. Wszystkie wyżej wspomniane metody, ugrupowane według pewnych ogólnych logicznych założeń, same w sobie są szablonem martwym, póki konkretne doświadczenia pracy szkolnej nie stworzą z nich istotnego tworzywa. Rozważając szczegółowo bieg pracy szkolnej, możemy dla wyżej wspomnianych metod znaleźć pełniejsze, choć może jeszcze zbyt mało konkretne zastosowanie. Najistotniej metodę nauczania historii ująć może lekcja przykładowa.

W zasadzie dość duża różnica zachodzi między metodą nauczania historii na stopniu pierwszym, a tą nauką na stopniu wyższym. Głównym czynnikiem normującym zmianę metod jest rozszerzenie pensum i wyższy stopień rozwoju intelektualnego uczniów, o czym już mowa była powyżej. Ważnym momentem w zaczątkach nauki historii jest rozwinięcie u dzieci elementarnych pojęć, wchodzących w skład nauki historii. Przed rozpoczęciem regularnej nauki historii należy zapomocą heurezy, a więc w formie pogadanki, rozwinąć u dzieci pojęcie zdarzenia — faktu dziejowego, pojęcie źródła historycznego, pomnika historycznego i tradycji. Łącznie z temi pojęciami da się rozwinąć pojęcie czasu i pojęcie rozwoju — postępu.

Przykład najlepiej to może zilustruje. Punktem wyjścia dla takiej pogadanki powinny być wypadki historyczne współczesne, wchodzące w zakres wiadomości i doświadczenia dzieci. A więc fakt, że gmach szkolny, w którym uczą się dzieci, był dawniej niemieckim budynkiem państwowym, a dziś należy do rządu polskiego, sam w sobie jest już faktem historycznym. Kopiec Wołności na Malcie pod Poznaniem, świeżo usypany dłonią obywateli tamtejszych, doskonale uplastyczni w umysłach dzieci pojęcie pomnika historycznego.

Nieco dalej wstecz pozwolą sięgnąć tablice pamiątkowe w kościołach, płyty nagrobkowe na cmentarzu, że wspomnimy groby weteranów z powstania styczniowego na cmentarzu świętomarcińskim w Poznaniu; przykładem dla świeżo powstającej tradycji jest fakt sprowadzenia zwłok Karola Marcinkowskiego do kościoła św. Wojciecha.

Przykłady te zaczerpnięte z terenu lokalnego pozwalają nam wniknąć głębiej w znaczenie, jakie dla nauki historii ma historia lokalna. Pierwszym nieodzownym warunkiem dobrej nauki historii w szkole jest, by nauczyciel zapoznał się z historią lokalną miasta lub wsi, w których uczy. Na mocy tych danych rozwinąwszy u uczniów podstawowe pojęcia zdarzenia historycznego, może potem metodą regresywną z doby współczesnej cofnąć się o dwie lub trzy generacje wstecz, odświeżając żywą jeszcze w rodzinach tradycję ojców i dziadów.

Tego rodzaju rozszerzenie horyzontu dziejowego mimowoli nasuwa pytanie, które dzieci z kolei stawiać mogą: jak daleko wogóle sięgamy pamięcią wstecz? Zagadnienie to z natury rzeczy wydobywa pojęcie przestrzeni wieków tj. czasu, budzi również zainteresowanie się momentem kulturalnego rozwoju ludzkości i każe sięgać daleko wstecz, śledząc życie ludzi pierwotnych. Łatwo tym sposobem nawiązać do dziejów ludów starożytnych i do ich znaczenia w cywilizacyjnym rozwoju ludzkości.

Z wiadomościami temi zaznajomić możemy klasę w formie pogadanki. Z szczupłego zasobu doświadczeń dzieci wydobywamy nowe pojęcia, tj. stosujemy heurezę. Nasuwa się pytanie, czy możliwą jest heureza w każdej lekcji historii. Zagadnienie to związane jest ściśle z zagadnieniem „szkoły pracy“.

Heureza, jak z przykładów wynika, możliwą jest tylko wówczas, gdy mamy materiał, z którego zapomocą odpowiednich pytań wydobywamy nowe wartości. W naukach przyrodniczych materiałem tym jest przyroda sama, żywa i martwa, okaz roślinny, zwierzęcy lub mineralny, doświadczenie fizyczne i chemiczne. W lekcjach historii heureza jest możliwą jedynie, o ile wprawdzie stworzymy materiał mniej lub więcej surowy, z którego potem zapomocą pytań wydobędziemy nowe wartości.

Materiałem, z którego w nauce historii heureza czerpać może, jest przede wszystkim pewna suma początkowych historycznych wiadomości, które to wiadomości rozszerzają się w miarę czasu. Stąd wynika, że w początkach swych metoda nauczania historii jest metodą opowiadającą, z biegiem czasu dopiero tj. w miarę nabytego materiału zamienić ją możemy w heurezę i to częściowo tylko stosowaną, gdyż jak w naukach przyrodniczych przybywają coraz to nowe okazy pogłębienie względnie doświadczenia fizyczne

i chemiczne, tak w nauce historii przybywają coraz to nowe i dzieciom nieznanymi fakta. Zadaniem nauczyciela jest powiązanie tych faktów w syntetyczną całość drogą dedukcji, tj. stosując heurezę.

Pewne fakta historyczne nauczyciel wydobyć może z dzieci nie podając ich wcale, a to wówczas, gdy umiejętnie używa atlasu historycznego i map historycznych. Atlas historyczny jest ważniejszym środkiem naukowym, niż podręcznik szkolny, stanowi bowiem istotny warsztat pracy dla młodzieży, która wyrabiając sobie przy nim zmysł spostrzegawczy i kombinacyjny, samodzielnie zdobywa nie tylko dużą ilość nowych faktów, ale bezwiednie fakta te kojarzy i grupuje w nową całość.

Heureza doskonale zastosowaną być może przy obrazach historycznych, które nieraz stanowić mogą podstawę lekcji. Zapomocą pytań należy rozwinąć treść i ideę obrazu, poza tem treść tę należy umiejętnie rozszerzyć poza ramy obrazu. Niemożliwym wszakże przyjąć obraz Matejki za jedyną podstawę lekcji historii, jak to przewiduje program szkół powszechnych w oddziale IV-tym. Obrazy historyczne służyć mogą raczej do pogłębienia wiadomości, rzadziej jako materiał surowy.

Na stopniu najniższym najlepsze zastosowanie znaleźć może metoda Zillera, t. zw. punktów kulminacyjnych. Pewną jej odmianą jest metoda biograficzna. Znalazły one zastosowanie częściowe w programie szkół powszechnych na stopniu średnim (oddział IV: pierwszy, trzeci i piąty cykl pogadanek: W służbie ojczyzny, Z walk o niepodległość, Historia Polski w obrazach). Trzy te cykle nie traktowane jednostronnie, lecz umiejętnie kombinowane nadają się słuszniej do stopnia najniższego, zarówno dla szkół powszechnych (oddz. III.) jak i wydzielonych (kl. II i III).

W przeprowadzeniu poszczególnych lekcji ważny jest jej wewnętrzny podział. Kwestią sporną w pedagogice są t. zw. stopnie formalne, tj. podział każdorazowej lekcji na pięć części: nawiązanie, wytknięcie celu, rzecz właściwą, pogłębienie i zastosowanie.

Dzisiaj ciasne przestrzeganie wszystkich tych stopni formalnych w ramach jednej lekcji należy już uważać jako rzecz przestarzałą. Stopnie formalne tworzą jednostkę metodyczną, a taż jednostka niekoniecznie musi być zamkniętą w ramach jednej lekcji. Pogłębienie może stanowić lekcję oddzielną, również i zastosowanie.

Naogół przyjąć możemy następującą zasadę. Im niższy stopień nauczania, im mniejszy zakres danego zagadnienia, tem ciaśniejsze ramy dać możemy jednostce metodycznej. W początkach nauki historii pożądanem nawet jest ująć całą jednostkę metodyczną w jednej lekcji. Im wyższy stopień nauczania, im szerszy zakres zagadnień, tem szersze ramy dać możemy jednostce metodycznej. W szkole średniej na stopniu najwyższym czas, poświęcony pewnej całości metodycznej, nie powinien przekraczać okresu miesiąca.

Przy podaniu nowego materiału należy zwrócić wielką uwagę na ugrupowanie materiału. Dyspozycja, którą uczniowie zapisują na tablicy potem w swych zeszytach, powinna być przez nauczyciela przygotowana starannie. Treść dyspozycji zależy od jej logicznej konstrukcji. Dobra dyspozycja nie zawiera zbyt wiele punktów, każdy punkt ujęty w całym zdaniu, krótko ujmującym istotę rzeczy. Uczniowie starannie zapisują, względnie przepisują dyspozycję w zeszytach. Piszą na jednej stronie, drugą zostawiając wolną dla krótkich zadań, rysunków, mapek, wierszy, obrazków wlepianych. Zeszyt otoczony pieczołowitą troskliwością dzieci i nauczyciela jest poniekąd warsztatem pracy, który większe usługi oddać może, niż podręcznik szkolny, przy którym uczniowie zbyt łatwo ulegają zwyczajowi mechanicznego uczenia się na pamięć całych stronnic, bez należytego ich zrozumienia.

Pogłębienie materiału w danej jednostce metodycznej może być różne, zależnie od przedmiotu. Ważnem jest to, że przy pogłębianiu materiału wciągamy uczniów do żywej współpracy. Wartość pogłębiania zależy od tego, w jakim stopniu nowo uzyskane wiadomości pobudziły i rozwinęły zdolności dzieci, ich sferę uczuć, myśli i woli. Pogłębienie estetyczne działa na fantazję dzieci i budzi zmysł piękna. Odpowiednia czytanka, plastyczny opis najważniejszego momentu z świeżo opracowanego materiału, zaczerpnięty z wypisów historycznych lub tekstów źródłowych, wiersz ilustrujący dane wypadki, dzieło sztuki malarskiej, plastycznej lub architektury, krystalizujące w sobie nowo zdobyte wartości myślowe, muzyka i śpiew, wszystkie te momenty wchodzą w zakres pogłębienia estetycznego.

Pogłębienie etyczne skupia się około charakterystyki pewnej wybitnej postaci, pewnej grupy społecznej lub całego narodu w danej epoce. Z pogłębieniem etycznym łączy się i moment religijny.

Pogłębieniem myślowem lub ideowem nazywamy skupienie uwagi na pewnym zagadnieniu, logiczne powiązanie nowych faktów z dawnymi, asocjacja pojęć, sądów i wytworzenie z nich wniosków, wysnucie pewnej przewodniej myśli w dziejach pewnego narodu lub pewnej epoki.

Zastosowanie winno być nie mechanicznem odtworzeniem lekcji, lecz samodzielnem jej przerobieniem. Uzupelnienie dyspozycji, tworzenie samodzielne dyspozycji, rysunek, wiersz, piśmienne opracowanie nie lekcji, lecz pewnego zagadnienia, opis obrazu lub gmachu, który służył za środek poglądowy, krótka odpowiedź na jedno pytanie, którem ujmujemy istotną treść lekcji, oto zadania, przed które stawiamy ucznia.

Na zakończenie jeszcze parę słów o środkach poglądowych. Odgrywają one w lekcji historii zwłaszcza na stopniu najniższym rolę pierwszorzędą. O znaczeniu map historycznych i atlasu wspomniano już wyżej. Bardzo korzystnem jest zawieszenie w klasie kilku map historycznych równocześnie, dla odczytania z nich zmian zaszłych w przebiegu jednego lub dwóch stuleci.

Sala wykładowa duża ułatwi to zadanie. Również potrzebne są w lekcji historii nieraz dwie tablice, jedna do zapisywania dyspozycji, druga do rysunków, tabel itd. Najlepiej dobremu zastosowaniu środków poglądowych odpowiada osobna klasa do historii wraz z mapami, obrazami, zbiorami. W wielu szkołach szwajcarskich nie uczniowie, lecz nauczyciel ma swą stałą klasę, którą sobie urządza odpowiednio, a uczniowie zmieniają klasy co lekcję.

W braku środków poglądowych w szkole, można stworzyć samemu zbiór taki, wciągając uczniów do współpracy. Dzieci czynią to chętnie i same przy zeszytach swych tworzą własny zbiorek historyczny w postaci pocztówek lub historycznych rycin wyciętych z starych pism ilustrowanych, które wlepiają w zeszyty lub na tekturę. Specjalną rolę jako środek poglądowy odgrywają zabytki historyczne danej miejscowości jako to muzea, kościoły, gmachy, pomniki itd. Zwiedzanie tych zabytków, wplecione w rzeczowy bieg lekcji ma stanowczo większe znaczenie niż to samo zwiedzanie wypełniające program wycieczki krajoznawczej. To samo da się powiedzieć o wycieczkach historycznych w dalsze okolice.

Wiele z omawianych postulatów przy nauczaniu historii na stopniu pierwszym znajduje również zastosowanie przy nauczaniu historii na stopniu drugim (wyższym). W zasadzie wszakże wraz z zmianą programu i z wyższym rozwojem uczniów dochodzą postulaty nowe.

Pensum grupuje się jako nowe koło koncentryczne obok dawnego. Heureka umiejętnie łączona z opowiadaniem znajduje tu pełniejsze zastosowanie. Podział jednostki metodycznej częściej ujęty jest tutaj w ramach kilku lekcji. Odświeżywszy i rozszerzywszy materiał już znany, grupować go możemy około zagadnień, które zakresem swym ogarniają pewną większą epokę dziejową. Historję pierwszych Piastów ująć możemy w ramy zagadnienia: budowa państwa polskiego (962 — 1138). Do pogłębienia epoki jagiellońskiej obok innych tematów nadaje się doskonale rozwinięcie problemu i ekspansja Polski za Jagiellonów.

Przy dyspozycji materiału na tym stopniu nauczania wciągnąć można uczniów do żywej współpracy. Podręcznik służy raczej jako materiał surowy, który uczniowie przetwarzają, naginając do omawianych zagadnień. Środki poglądowe są tu więcej skomplikowane. Obok map i atlasu, większą rolę odgrywają rysunki, plany miast, bitew, tabele genealogiczne, tabele synchronistyczne itd.

Na drugim stopniu nauczania znaczą się też u uczniów wyraźniej różnice indywidualne, które w metodzie nauczania nie mogą być pominięte. Pewne minimum zakreślonego programu winna zdobyć cała klasa bez różnicy. W zasadzie bowiem zależy na tem, by rok pracy szkolnej w ramach tego, co osiągalne, wydał pewne jasno określone rezultaty.

Niemniej, mając na względzie uczniów zdolniejszych, można równocześnie stworzyć sobie pewien program maksymalny i wciągnąć doń grupę zdolniejszych i najzdolniejszych, nie tracąc wszakże kontaktu z resztą klasy.

Wymaga to dużej spostrzegawczości, dużej elastyczności myśli; konieczne tu jest także pewne doświadczenie na polu psychologii różniczkowej i duże uczucie i wżycie się w klasę. Przy obecnem przeładowaniu nauczyciela pracą, tego rodzaju rezultaty osiągnąć można jedynie w dwóch lub trzech klasach najwyżej. Reszta klas niestety traktowana jest według szablonu.

Poznań.

Dr W. Knapowska.

Z ZAGADNIENIŃ METODYKI NAUCZANIA HISTORJI (część druga praktyczna.)

WŁADYSŁAW III. WARNEŃCZYK.

Lekcja w oddziale IV względnie V szkoły powszechnej, lub klasie II wzgl. III szkoły wydziałowej.

Obfitą bibliografię przedmiotu podaje *Encyklopedia Polska*, tom V. *Historja polityczna Polski*, część I., tamże *Władysław Warneńczyk* w opracowaniu Fryderyka Papée. W opracowaniu tem znajdzie czytelnik bliższe szczegóły rzeczowe, które tu mogły być zaledwie szkicowane. Zaleca się ująć całość metodyczną w szersze ramy materiału. Zależnie od poziomu klasy materiał ten ulec może ściśnieniu lub uproszczeniu.

Temat jako jednostka metodyczna obejmuje trzy lekcje, z tych pierwsza lekcja poświęcona na nawiązanie, wytknięcie celu i na przerobienie trzech punktów rzeczy właściwej; druga lekcja omawia dwa dalsze punkty, poczem reszta lekcji przeznaczona na utrwalenie całości i na pogłębienie; trzecia lekcja służy jako zastosowanie. Rzecz właściwa ujęta w pięciu punktach dyspozycji, które podajemy poniżej. W tej formie dyspozycję tę również zapisują uczniowie na tablicy i w zeszytach. Ogólny schemat lekcji przedstawia się więc, jak następuje:

- | | | |
|-----------|---|---|
| I. lekcja | } | <p>A. Nawiązanie i wytknięcie celu.</p> <p>B. I. Biskup krakowski, Zbigniew Oleśnicki, wychowuje młodziutkiego króla Władysława na dzielnego i bogobojnego rycerza chrześcijańskiego.</p> <p>II. Węgrzy, zagrożeni przez Turków, proszą młodego Władysława, by im królował.</p> <p>III. Władysław wyprawia się za Bałkan, zwycięża Turków i wraca w triumfie do Budy.</p> |
|-----------|---|---|

- II. lekcja {
- IV. Władysław zawiera z Turkami rozejm 10-letni w Szegedynie i zrywa go za namową legata papieskiego, Cezariniego.
 - V. Władysław wyprawia się po raz drugi za Bałkan i ginie śmiercią bohaterską w bitwie pod Warną w r. 1444.
- C. I. Utrwalenie materiału.
II. Pogłębienie.
- III. lekcja { III. Zastosowanie.

A. Różne rodzaje nawiązania poprzedzić mogą rzecz właściwą. Szablonowem nawiązaniem jest kojarzenie nowej lekcji z lekcją chronologicznie ją poprzedzającą, a więc w tym wypadku z lekcją o Jadwidze i Jagielle. Jedyną więzią byłby tu czynnik czasu. Należy więc z nowego materiału wyrwać raczej moment rzeczowy, łączący go z materiałem dawniejszym, względnie należałoby w nowym materiale wyszukać fakty, które pewną analogję znajdują w chwili obecnej i nawiązując wówczas do rzeczy dzieciom znanej, wytknąć cel dalszy, szerszy.

Rzeczowo z lekcją o Władysławie Warneńczyku łączą się dawniejsze lekcje o wojnach krzyżowych; również stosunki polsko-węgierskie, zhołdowanie Mołdawji i Wołoszczyzny przez Polskę, tworzą doskonałe podłoże, na którym budować można rzecz nową. Chwila obecna jako moment asocjacyjny nasuwa rok jubileuszowy; mówiąc o pielgrzymkach do Rzymu łatwo poruszyć pielgrzymki do Grobu Chrystusa, znaczenie papieżstwa w średniowieczu, zabór Palestyny przez Turków itd.

Jak widzimy, wybór to duży. Rzeczą nauczyciela jest zdecydować się na ten czynnik w nawiązaniu, który w poprzednich lekcjach najsilniej był podkreślony, względnie najlepiej odpowiada poziomowi klasy.

B. W rzeczy właściwej należy zastosować kombinację dwu zasadniczych metod nauczania: metody opowiadającej i heurezy. W opowiadaniu nie należy przeoczyć tych momentów, które uczniowie sami zdobyć mogą drogą własnego wysiłku myślowego, z drugiej strony przerywanie toku opowiadania częściową heurezą nie powinno zepsuć harmonji całości.

I. Plastycznie, obrazowo, w punkcie pierwszym, dadzą się przedstawić ostatnie chwile Władysława Jagiełły w Gródku, doskonale w umysłach dzieci utrwali się obraz, jak krótko przed śmiercią król zdejmując pierścień z palca i każe dworzaninowi wieść go biskupowi krakowskiemu, Zbigniewowi Oleśnickiemu z poleceniem, by miał pieczę nad królestwem i nad dwojgiem małoletnich królewiczów. Dworzanin z Gródka spieszy do Poznania, gdzie właśnie znajdował się Oleśnicki, tenże na wieść o zgonie króla wyrusza do Krakowa, by koronować 10-letniego spadkobiercę tronu. Poczem następuje równie plastyczny obraz życia dworskiego na zamku wawelskim i opis dziecięcych lat królewicza. W wychowaniu zaznaczone winny być te rysy, które później tak charakterystyczne są dla całego jego życia. Wychowuje go Oleśnicki do wielkich ideałów chrześcijańskich. Król Władysław zna sztukę czytania i pisania, zna język polski, ruski (po matce), łaciński, później z łatwością przyswaja sobie język węgierski; są to walory, które zaważyły na wszechświatowym jego posłannictwie. W 15-tym roku życia rozpoczyna sprawowanie rządów.

Opowiadanie umiejętnie przeplatane stosowaniem mapy (pokazać Gródek Jagielloński, Poznań, Kraków) i pytaniami asocjacyjnymi (młodość Leszka Białego, Jadwigi na zamku krakowskim, postać Goworka i Oleśnickiego). W środkach poglądowych użyć również obraz młodego króla według Matejki i obraz Wawelu.

II. Przy punkcie drugim prawie bez wyjątku stosować możemy heurezę. Środkiem poglądowym są dwie względnie trzy mapy historyczne Europy z okresu przed wojnami krzyżowymi i z okresów późniejszych. Podbój Bałkanu przez Turków odczytują uczniowie sami z map. Grecy zagrożeni w Konstantynopolu, ludy słowiańskie, Serbja, Bułgarja, podbite. Bohaterską walkę Słowian na Kosowem Polu poda sam nauczyciel. Nawiązanie do znanych dzieciom wojen krzyżowych ułatwi w dużej mierze zadanie, względnie wojny krzyżowe omówione być muszą przy tej okazji jako rzecz nowa, naturalnie w ogólnym zarysie. Powracając do właściwego tematu podkreślić można znaczenie papieża (Eugenjusza IV), który gromadzi narody chrześcijańskie i zagrzewa do wspólnej walki. Powstaje związek państw chrześcijańskich, jak Wenecji, Genui, księstwa Burgundji, Austrii, wreszcie Węgier i Polski.

(Heureza, mapa). Za pomocą heurezy odświeżamy również wiadomości z zakresu stosunków polsko-węgierskich, wykazując, jak po śmierci ostatniego swego króla Węgry zależne są od pomocy polskiej. Sam fakt powołania króla polskiego na tron węgierski jest tylko konsekwencją pewnych logicznych założeń omawianego ustępu. Bliższe szczegóły tego faktu podane w formie jak najprostszej.

III. Punkt trzeci jest kombinacją opowiadania i heurezy. Głównym środkiem poglądowym jest mapa fizyczna półwyspu bałkańskiego i krain naddunajskich. Uczniowie sami wyszukać winni drogi, prowadzące do państwa otomańskiego. (Góry Bałkany, zagradzające wejście, dolina Dunaju i Morawy wybrana dla pierwszej kampanji, droga Dunaju i wybrzeże morza Czarnego w drugiej kampanji.)

Opis pierwszej kampanji: Król z wojskiem polskim i węgierskim idzie pod Niż i Zofję, zbliża się do Filopopolu. Turcy przerażeni cofają się za Bałkan, bronią wozów. (Mapa, heureza). Bohaterskie walki w sam dzień wigilijny; młody król walczy osobiście, odnosi ranę od strzały w lewą rękę. Trudność przeforsowania wozów wśród śniegów. Powrót do kraju. Wjazd triumfalny króla do Budy: Szedł boso, chociaż to był luty, zwyczajem ojca, wracającego po zwycięstwie do kościoła N. P. Marji, aby w nim umieścić zdobyte znaki wojenne i tarcze herbowe najznamienitszych rycerzy, 12 węgierskich i 12 polskich. Dodać opis uroczystości na zamku królewskim w Budzie. Przychożą poselstwa, listy dziękczynne i dary od papieża, Francji, Anglii, Aragonji, Burgundji, Medjolanu, Wenecji, Florencji i Genui, z zachętą do walki i obietnicami pomocy. Poselstwo z kraju wyraża natomiast życzenie, by młody król wrócił do Polski, bo źle w domu bez pana. Ostatnią myśl należy rozwinąć, przy poselstwach z innych krajów stosować mapę i heurezę, jako środki poglądowe zużyć obraz turnieju średniowiecznego, obraz krzyżowców i rycerzy średniowiecznych, narysować na tablicy szkielet pochodu na Bałkan, w opisie przyjęcia poselstw zastosować dialog: król pyta, posłowie odpowiadają.

IV. Punkt czwarty, zawarcie rozejmu w Szegedynie i zerwanie go, nasuwa w przeprowadzeniu duże trudności metodyczne. Młodzież po raz pierwszy spotyka tu się z konfliktem etycznym, na-

tury skomplikowanej. Wnikając subtelnie w szlachetne bądź co bądź pobudki, kierujące młodym i wpływowym królem, nie należy pominąć ni wygórowanej ambicji i żądzy sławy, ni ideału rycerza chrześcijańskiego, który mu przyświecał. Załamanie się wewnętrzne tej tak bogato od natury obdarzonej postaci, niecierpliwie zdążającej do wymierzonych celów, powinno obudzić w uczniach zrozumienie wewnętrznego tragizmu. Równie tragiczną jest postać legata papieskiego. Uświadomiwszy sobie fakt, że błędzić mogą i ludzie wielcy, młodzież uświadomi sobie również, jak ostrożnym należy być w sądach i jak prawym w myślach, słowach i czynach.

Pod względem metody trudno tu przepisywać wyraźne normy, rzecz to wysoce indywidualna; można materiał podać w formie opowiadania, kierując się zasadą, że im więcej prostoty w ujęciu, tem jaśniejsza rzecz sama, lub też można rozwinąć zagadnienie etyczne w formie pogadanki, o ile klasa dorosła temu zadaniu. Przy opowiadaniu najłatwiej dzieci zrozumieją przeżycia wewnętrzne, o ile w tok opowiadania wplecimy dialog, względnie monolog, to znaczy, należy myśli, uczucia i słowa działających osób oddać bezpośrednio.

V. Późniejszy tok lekcji jest logicznym wynikiem poprzedzających go założeń. Wyprawa, dorywczo przedsięwzięta, jest źle przygotowana. Wojska mało, pomoc mocarstw europejskich zawodzi. Wyprawa rusza drogą Dunaju i wzdłuż morza Czarnego do Warny. Wojsko polsko-węgierskie mając na tyłach swych miasto Warnę, spotyka się z przeważającą siłą wroga, który z Azji Mniejszej z ogromną ruszył armją. (Mapa, rysunek). W opisie bitwy uwzględnić można szkielet bojowy: prawe skrzydło — chorągwie biskupie, węgierskie i papieska; centrum — wojsko polskie z królem Władysławem; na lewym skrzydle wódz węgierski Hunyady z Węgrami. W przebiegu walki, bohaterski lecz przedwczesny atak króla Władysława z gwardją polską na centrum wojsk sultanskich nadaje bitwie obrót fatalny. Ginie król, ginie Cezarini, wojsko idzie w rozsypkę, wyprawa kończy się katastrofą. (Plan bitwy naszkicować na tablicy.)

C. I. Przerobiwszy i rozwinąwszy materiał lekcji należy go z kolei utrwalić i pogłębić. Utrwaleniu materiału służy dyspozycja, którą klasa zapisuje starannie w zeszytach. O ile przerabiając materiał, odpytujemy każdy punkt dyspozycji szczegółowo,

to teraz następuje odpytanie materiału bez wnikania w szczegóły, lecz w formie skondensowanej całości.

II. Trzy rodzaje pogłębienia nasuwa lekcja o Władysławie Warneńczyku: pogłębienie estetyczne, etyczne i myślowe. Jako pogłębienie estetyczne posłużyć mogą obraz Matejki, przedstawiający bitwę pod Warną, reprodukcja grobowca odnalezionego pod Warną, sarkofag Władysława Warneńczyka w katedrze na Wawelu. Legendy, które powstały po śmierci Władysława Warneńczyka w kraju i zagranicą żywo pobudzą fantazję dzieci. Jak wybitną jest postać ta w historii polskiej i obcej świadczyć mogą wiersze poetów spółczesnych i doby późniejszej, z których przytaczamy kilka najwięcej typowych. I tak poeta niemiecki Michał Beheim pisze:

*Wu man salt sein, da waz er dran
Sein leib wart ny gespart wa man
Salt zihen an dy haiden.*

A pieśń starsłowiańska tak o nim opiewa:

*Ktera rana jemu chwala bud pred kralmy
neb jest statecne bojooal
jako ctny rek mezy pany.*

Echo bitwy warneńskiej nierzadko rozbrzmiewa i w poezji polskiej:

*Z dobrych dobrzy się rodzą — syn ojca nie wydał,
Lecz ku sławie dziedzicznej i swą własną przydał —
Król dwu koron, Władysław; lecz bijąc pogany,
We krwi nieprzyjacielskiej upadł zmordowany
W pośród ziemi tureckiej; jego poświęcone
Kości nie są w ojczystej ziemi położone.
Grób jego jest Europa, słup — śnieżne Bałkany,
Napis: wieczna pamiątka między chrześcijany.*

Słowa pieśni autorów obcych podajemy tu według brzmienia starego języka niemieckiego i słowiańskiego. Można je klasie podać w formie przekładu, lub gdy klasa dostatecznie rozwinięta, w formie oryginalnej, przyczem dany tekst nasunie dużo materiału do dyskusji.

Pogłębieniem etycznym jest analiza postaci Warneńczyka: charakter zapalający się dla celów wielkich, dla ideałów ogólnoludzkich, natura wspaniałomyślna, ofiarna, przytem ambitna, w dążeniach nieposkromiona i niecierpliwie rwąca się do czynu,

a równocześnie miękka i łatwo ulegająca wpływom. Złamanie przysięgi okupione katastrofą nadaje postaci tej tragiczną powagę.

Pogłębienie myślowe skupia się wokoło idei: „Polska przedmurzem chrześcijaństwa. Ideę tę rozwinąć da się zapomocą odpowiednich asocjacji. Lignica, Warną, Wiedeń, tworzą tu łańcuch faktów, które poddajemy analizie. Stosujemy w tym wypadku metodę zarówno retrospekcyjną, komparacyjną jak i metodę zwaną grupującą. Idea Polski, będącej przedmurzem chrześcijaństwa, jest i dziś aktualna. Wyrazem jej wojna polsko-bolszewicka w r. 1920 i chwila dzisiejsza. Walka z prądami zagrażającymi porządkowi wewnętrznemu Europy rozgrywa się zarówno na polach bitew jak i w duszach ludzkich.

III. Zastosowanie, jak już wyżej wspomnieliśmy, winno wypełnić całą lekcję. W zakres jej wchodzi opowiadanie dzieci, rysunek planu bitwy pod Warną, nauczenie się na pamięć wiersza, tabela genealogiczna i historyczna, których wzory podajemy poniżej:

TABELA GENEALOGICZNA.

WĘGRY.	POLSKA.		LITWA.	
	Władysław Łokietek		Giedymin	
Karol Robert.	Elżbieta.	Kazimierz W.	Aldona.	Olgiert.
	Ludwik.			Kiejstut.
	Marja.	Jadwiga.		Witołd.
			Jagiello.	żona Sonka.
			Wład. Warn.	Kazim. Jag.

Pozostaje jeszcze do omówienia kwestja, w jakim stopniu uwzględniamy indywidualność dzieci. Przy rysunku na tablicy zająć należy przedewszystkiem zdolniejsze dzieci; w rysunkach zeszytowych zdolniejsi uczniowie pomagają mniej zdolnym. Wiersz dany dowolnie do uczenia, tylko końcowej zwrotki uczy się cała klasa. Na niższym stopniu podsuwa się klasie niejako tytuły poszczególnych rozdziałów, na wyższym stopniu zdolniejsze dzieci same tworzą dyspozycję, mniej zdolne współpracują. Przy opowiadaniu całości jak i poszczególnych ustępów byłoby wskazaniem uwzględnić wpierw najlepszych uczniów, potem średnich i najslabszych, lub zacząć od średnich, a później przejść do najlepszych,

w końcu do najsłabszych. Chcąc przeciwdziałać bezczynności klasy podczas opowiadania uczniów słabych, można skierować do klasy wezwanie, by zastanowiła się nad tem, czy wszystko należyście zrozumiała i czy nie chciałaby zadać jakich pytań. Rzeczą jasną, że pytania takie mogą nieraz stanowić bardzo ciekawy temat do dyskusji. Przy opowiadaniu całości ujętej szeroko należy zawsze wybrać najzdolniejszego i najsumienniejszego ucznia. Odwrotnym ćwiczeniem jest ujęcie całości z pominięciem szczegółów, ująć można również całą postać Warneńczyka w jednym trafnym określeniu: „Grób jego Europa, słupek śnieżne Bałkany; imię: wieczna pamiątka między chrześcijany“.

Przy zadaniach domowych zdolniejsze dzieci mogą przygotować odpowiedź na pytanie: Dlaczego nazywamy Polskę przedmurzem chrześcijaństwa? Rozwinąć mają tę myśl planowo. Praca tego rodzaju, oparta na większym materiale pamięciowym dzieci, budzi zdolności spekulatywnego myślenia. Średnio zdolne dzieci mogą otrzymać zadanie: Opisz mi postać króla Władysława. Zadanie to wymaga raczej zdolności kombinacyjnych, budzi zdolności uczuciowe, fantazję. Najsłabsze dzieci mogą dać opis obrazu bitwy pod Warną według Matejki; jest to zadanie najłatwiejsze, wymaga jedynie zdolności odtwórczych na podstawie konkretnego obrazu, a więc empirji, wraz z dodaniem momentów fantazji i uczucia. Nieraz spotkać się można z faktem, że uczniowie przygotowują rzecz piśmiennie bez przymusu, z własnej inicjatywy. Innym wzorem zadań domowych byłyby następujące: grupa I. Wyprawa Władysława Warneńczyka ostatnią wojną krzyżową; grupa II. Porównać bitwę pod Warną z bitwą pod Lignicą; grupa III. Młodość Władysława Warneńczyka i Leszka Białego.

Chcąc praktycznie zobrazować teoretyczne postulaty z dziedziny metodyki nauczania historii, wybraliśmy lekcję o Władysławie Warneńczyku. Różne motywy kierowały w tym wypadku wyborem. Niekażdy rozdział dziejów naszych zasługuje w szkole na tak obszerne traktowanie, jak ten właśnie. Postać króla-dziecka jest duchowo bliską młodzieży, żywy entuzjizm budzi u chłopców w szczególności, a nauczycielowi dostarcza obfitych walorów wychowawczych. Prócz tego lekcja o Warneńczyku nie obraca się jedynie w ramach historii Polski, sięga dalej, i dlatego tak łatwo wpleść w nią różne zasadnicze pojęcia i wiadomości z dziedziny

Lewa strona zeszytu.

TABELA HISTORYCZNA (skróć).

Prawa strona zeszytu.

Data	Historia powszechna	Historia Polski	Myśli przewodnie	Zastos. do chwili obecnej	Strona przeznaczona na rycinę, rysunki, wiersze itp.	
1386	Bitwa na Kosowym Polu.	Chrzest i koronacja Wład. Jagiełły	Moldawia i Wołoszczyzna poddają się Polsce.	† Jadwiga.	Polska opiekunką krajów sąsiednich.	Dzisiejsza mapa Europy. Sojusz polsko-rumuński.
w. XV						
1400		Bitwa pod Grunwaldem.				Reprodukcja obrazu Matejki. Rysunek grobowca, zrobiony przez dzieci.
1410		† Jagiełło — Władysław III. Opiekun Zbigniew Olesnicki.				Rysunek planu bitwy. Wpisany wiersz cały lub dwuwiersz.
1444	Papież tworzy związek narodów chrześcijańskich.	Bitwa pod Warną. † Władysław — Kazimierz Jagiełło.	Polska przedmurzem chrześcijaństwa	Grobowiec na Warnie, grobowiec pod Warną.	„Grób jego jest Europa“ itd.	

historji powszechnej, które oddzielnie traktowane być nie mogą, a jednak ogromnie rozszerzają historyczny horyzont dzieci.

Rola, jaką Polska odegrała na tej to szerokiej widowni europejskiej, jest chlubną kartą w dziejach naszych. Misja dziejowa Polski, dawna i dzisiejsza, występuje tu w całej pełni, i dlatego lekcja o Warneńczyku ma głębokie znaczenie państwowe i obywatelskie, budzi w duszach młodzieży słuszne poczucie dumy narodowej i daje impuls twórczy. „Dwóch tylko synów zostawił Jagiełło na tak olbrzymie pole działania, jakie się rozciągało od Wiazmy aż do Bałkanów, od bałtyckiego aż do adriatyckiego morza; z tych jeden został na polach warneńskich — i to taki, jakiego więcej w tym rodzie nie było“.

Poznań.

Dr. Wisława Knapowska

DOŚWIADCZENIA PRZYRODNICZE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

(Kilka uwag o ich przygotowaniu i wykorzystaniu*).

Jednym z najwięcej zajmujących zjawisk w historji pedagogiki jest stopniowy postęp pod względem współpracy wymaganej od ucznia. Najpierw ograniczało się to żądanie głównie do współpracy umysłowej i formułowania myśli w słowa, później żądano obok tego współpracy zmysłów, głównie oka. To poglądowność w pierwotnym znaczeniu tego słowa. Pojęcie to się z biegiem czasu rozszerza. Teraz rozumiemy pod nauczaniem poglądownym wykorzystanie możliwie wszystkich sił i sprawności fizycznych ucznia — wraz z tak zwanym zmysłem mięśniowo-ruchowym przez pracę mięśni. Ta poglądowność ma być podstawą do ćwiczenia władz umysłowych, ma ułatwić i pogłębić rozwój sił duchowych.

Zgodnie z powyższym określonem pojęciem poglądowności stawia nowoczesna metodyka przyrody kategoryczne żądanie: „Doświadczenie ma być ośrodkiem nauk przyrodniczych od szkoły powszechnej do szkoły wyższej i najwyższej — i to doświadczenie wykonywane przez uczniów, nie demonstracja ze strony nauczyciela.“

*) Referat „Tygodnia Szkoły Pracy“.

Ośrodkiem nauki przyrody ma być doświadczenie, to znaczy że około doświadczenia ma się skupić praca naukowa w przyrodzie. Doświadczenie ma być niejako najlepszą sposobnością wszechstronnego ćwiczenia władz fizycznych i umysłowych, ucznia.

Jeśli uczniowie nie wykonują doświadczeń własnoręcznie, to ta wszechstronność musi ucierpieć, bo: 1) wyklucza się ćwiczenie zręczności mięśniowej, 2) osłabia się pracę umysłową, odejmując jej realną podstawę świeżych wrażeń zmysłowych, a opierając się na znacznie bledszych tworach pamięci i wyobraźni.

Jeśli natomiast doświadczenie jest wprowadzone, lecz nauczyciel nie wykorzysta go w wystarczającej mierze do kształcenia umysłu, woli itd., to doświadczenie traci najważniejszy moment swej wartości wychowawczej i nie odgrywa roli, jaką odgrywać powinno, staje się poniekąd zabawką.

Rzadko kto sprzeciwia się po dziś dzień zasadniczo wprowadzeniu doświadczeń w tok nauki szkolnej, lecz wszyscy, którzy je stosujemy, zdajemy sobie sprawę z tego, że rola pracy doświadczałnej w wychowaniu mogłaby być znacznie produktywniejsza niż nią jest obecnie.

Co jest przyczyną tego braku? Otóż człowiek jest skłonny do jednostronności i przesady. Zwolennicy *szkoły pracy* zarzucają dawnym metodom, że „dzieci uczyły się tak, jakoby mózg był organem niezależnym od całego ustroju psychofizycznego“ (cytuje Zarzeckiego). Nie trudniej jednak popaść i w odwrotny błąd, jakoby ręka była niezależna od ustroju psychicznego. Nie wolno nam zapominać, że wprowadzenie pracy doświadczałnej jest dopiero początkiem zadania, lecz że wydajność ćwiczeń i ich znaczenie wychowawcze zależą od zrozumienia, jaką rolę praca doświadczałna w całości wychowania odgrywać powinna, jaki wpływ wywiera na kształcenie się osobowości uczniów, na układanie się ich stosunku do otoczenia.

Wprowadzenie ćwiczeń zależy głównie od funduszków, jakimi szkoła rozporządza i od dobrej woli nauczyciela; wykorzystanie ich w kierunku powyższym zależy już w wielkiej mierze od zdolności pedagogicznej nauczyciela, od upodobania, z jakim zajmuje się zagadnieniami metodycznymi, rozważając je, czytając o nich, wypróbowując je.

Wykorzystanie doświadczeń stoi znów w ścisłej łączności ze sposobem przygotowania ich. Dlatego najpierw kilka uwag o przygotowaniu doświadczeń.

Podkreślam, że chodzi mi o metodyczne przygotowanie i wykorzystanie doświadczeń przyrodniczych w nauczaniu zbiorowo-indywidualnym, to znaczy w nauczaniu klasy z możliwym uwzględnieniem indywidualności uczniów¹⁾). Temat stanowczo za obszerny, aby go w ramach dwóch krótkich wykładów systematycznie ująć — próba taka przekraczałaby też zakres moich sił i mojego doświadczenia.

Ograniczę się do uwypuklenia kilku momentów, które w toku mojej praktyki nauczycielskiej uznałam za najważniejsze.

I. O przygotowaniu doświadczeń przyrodniczych.

Przygotować pracę, to jest stworzyć podłoże sprzyjające jej wykonaniu w pracownikach i w otoczeniu tak, aby to wykonanie było możliwie najowocniejsze w kierunku zamierzonego celu. Przygotować doświadczenie szkolne znaczy więc wywołać w uczniach i w otoczeniu warunki, któreby wykonanie doświadczeń czyniły nie zawsze najłatwiejszym — lecz możliwie wartościowym w kierunku kształcenia uczniów. Przygotowanie zewnętrzne: przygotowanie pracowni, przyrządów i materiałów pomijamy tutaj, a uwzględniamy głównie przygotowanie wewnętrzne, to jest uczniów do doświadczeń.

Kwestja wzbudzenia zainteresowania²⁾ nie sprawia kłopotu. Nauczyciel przyrody jest bowiem w tem szczęśliwym położeniu, że ten podstawowy warunek owocnej pracy zastaje już wypełniony. Toć dziecko styka się na każdym kroku z zagadnieniami przyrodniczymi, piękno przyrody wabi dzieci od pierwszej ich młodości³⁾, a i niemiłych skutków gwałcenia praw przyrody już każde z nich doznało. Dlatego też zainteresowanie do doświadczeń przyrodniczych w normalnych warunkach jest i rośnie w toku pracy,

¹⁾ Por. Nawroczyński: „Uczeń i Klasa“, rozdział IV.

²⁾ Nawroczyński mówi tak pięknie o *zaniepokojeniu umysłów*.

³⁾ Przypominam tylko następujące objawy, spotykane u małych dzieci, **nawet** u niemowląt. Uważne wsluchiwanie się w śpiew ptaszek, wyciąganie rączek do gałęzi drzew, naglenie dorosłych aż do znużenia, by im pozwolili **przebywać** w najbliższym otoczeniu przyrody,

chyba że wyjątkowo odstraszący sposób traktowania przedmiotu ze strony nauczyciela zdołał je gwałtem wytepić.

Lecz „wychowywać umysły, znaczy to nietylko budzić w ich chęć do pracy i zapał, lecz przedewszystkiem zwalczać skutecznie pierwotność i niedołość umysłu, czynić go coraz sprawniejszym i tętszym, stwarzać przyzwyczajenia dodatnie, tępić ujemne...“¹⁾ Rozszerzmy znaczenie tych słów A. B. Dobrowolskiego o wychowaniu pod względem intelektualnym do kształcenia osobowości uczniów wogóle i rozważajmy dalej, jak należy przygotować doświadczenia przyrodnicze w szkole, aby przez nie ten cel został osiągnięty.

W sposobie tego przygotowania widzę zasadniczą różnicę zależnie od wieku i rozwoju uczniów. Na stopniu niższym narzuca się zasada: „Najpierw ręką, potem głową“, bo rozpoczynamy dopiero z gromadzeniem materiału do pracy umysłowej. Na stopniu wyższym zaczynamy już przygotowywać do pracy celowej i planowej dorosłego człowieka. Hasłem jest tu: „Najpierw głową — o ile zasób doświadczenia na to pozwoli — potem ręką.“ Klasy niższe przygotowują do możliwie najowocniejszego korzystania z wyższych, klasy wyższe przygotowują do życia.

To też w klasach niższych odgrywa główną rolę przygotowanie organizacyjne i techniczne. Dzieci mają się zapoznać z elementarnymi zasadami doświadczalnej pracy zbiorowej w warunkach szkolnych.

Ich stosunek do przedmiotu ma się posunąć zaledwie o krok dalej. Faza biernego zainteresowania się przyrodą, którą nauczyciel zazwyczaj już zastaje, ma przejść w fazę odważnego przychwytywania tej przyrody na gorącym uczynku i wywoływania prostych zjawisk w stworzonych warunkach.

Do przygotowania pod względem organizacyjnym i technicznym zaliczam np.

1) Możliwie szybkie, spokojne i celowe grupowanie się do pracy. Czas poświęcony nawet mechanicznym ćwiczeniom takich przegrupowań w klasach niższych nie jest stracony, zapewnia bowiem lepsze wykorzystanie lekcji w następnych latach szkolnych, więcej wartościowych dla pracy naukowej.

¹⁾ A. B. Dobrowolski: Wstęp do wydawnictwa „Protokoły lekcji“. Lwów i Warszawa 1921, strona 9.

2) Jeśli warunki nie pozwalają na to, aby wszystkie dzieci równocześnie ręcznie pracowały, to ważną rolę odgrywa wybór pracowników i wzbudzanie w nich poczucia odpowiedzialności za to, aby wszyscy inni uczestnicy grupy przynajmniej widzieli przebieg doświadczenia.

3) Wiele sprawności metodycznej i wytrwałości wymaga uprzymiśnienia dzieciom ważnej roli, jaką w pracy zbiorowej odgrywają na pozór drobne momenty, jak sposób ustawiania przyrządów, trzymania ich, itd. W interesie sprawnego wykonania doświadczenia, oszczędzania przyrządów i bezpieczeństwa uczniów potrzeba nieraz przed wykonaniem doświadczeń ćwiczenia pewnych rękoczynów. Podczas gdy w wyższych klasach wystarczy może już zwrócenie uwagi na ten lub ów niebezpieczny moment i na środki zapobiegawcze, w niższych klasach konieczne jest praktyczne ćwiczenie odpowiednich ruchów.

Podobnie jak zadania pisemne ujawniają nieraz niespodziewaną niezręczność umysłową, tak zbiorowe wykonywanie doświadczeń ujawnia często niezręczność i bezmyślność prawie nie do uwierzenia. Staranne przygotowanie pod względem techniki doświadczenia jest tem potrzebniejsze, jeśli warunki na to pozwalają, żeby większa ilość uczniów równorzędnie pracowała — bo wtenczas kontrola podczas pracy trudniejsza — albo jeśliby niezręczny gest mógł być niebezpieczny dla pracującego lub dla otoczenia.

Najprostsze ogrzewanie płynów w probówkach wymaga poprzedniego ćwiczenia, jak trzymać probówkę w płomieniu, aby nie pękła, i jak kierować jej otworem, aby ewentualne pryskanie nie było groźnem dla współpracujących.

Jeśli szkoła rozporządza palnikami gazowymi, to przyzwyczajanie dzieci do poprawnego zapalania i regulowania palników gazowych wymaga dużo czasu i sumiennej pracy. A jeśli to zostało zaniedbane, będą nieoczekiwane i niemiłe przeszkody przy wszystkich doświadczeniach z płomieniem. Podobnie należy ćwiczyć gaszenie lampek spirytusowych, dolewanie okowity itd.

Stałą częścią przygotowania do pracy w klasach niższych powinien być opis przyrządów i materiałów potrzebnych do doświadczeń. Jaki zysk z tego? Skłonienie dzieci do dokładnego obejrzenia przyrządu i tym samym przyzwyczajanie ich do niego o tyle, aby potem przyrząd nie odrywał uwagi od procesu, który się

będzie odbywał. Dalej powolne przyzwyczajanie do zasady: „Nim zaczniesz pracować, poznaj narzędzie i materiał potrzebny do pracy.“ Oprócz tego oswojenie dzieci z nazwami, których będą potrzebowały przy opisanu przebiegu doświadczenia. Jeśli chodzi o ćwiczenia z przyrody żywej, to ważnym momentem przygotowawczym jest samodzielne odczukiwanie okazów. To daje najwięcej radości, jest najlepszym przygotowaniem i zachęceniem do dalszych badań. Nic dziwnego, bo praca dziecka usamodzielnia się przez to, dziecko znalazło źródło, które zawsze dla niego jest otwarte, niezależnie od obecności lub nieobecności nauczyciela.

Objawy życiowe okazy odbywają się w warunkach naturalnych zazwyczaj żywiej i wyraźniej niż w prymitywnych warunkach sztucznych. Mojem zdaniem przyzwyczajanie dzieci do samodzielnego poszukiwania okazów jest przynajmniej na stopniu niższym znacznie ważniejsze od hodowli, bo ta w wielkiej mierze pozostanie karykaturą życia. Przyniesie np. nauczyciel w mieście bazy słupkowe leszczyny do szkoły, to się corocznie wykazuje, że większa część uczniów pierwszy raz je w szkole ogląda, i zdaje im się niemożliwym, aby oni też coś podobnego znaleźć mogli. I odwrotnie, jeśli dziecko raz przełamie lody i znajdzie okaz, na który dotąd nie uważało, to opowiada o tem i cieszy się z tego, jak uczony z największego wynalazku. Od tej chwili dopiero staje się ten okaz dla dziecka godnym stałej uwagi.

Kilka lat przeprowadzałam w klasie I gimnazjalnej lekcje o sposobie życia małża na okazach przyniesionych do akwarjum, w ostatnim roku w Ludwikowie nad Jeziorem Góreckiem. Różnica była wielka. Odczukiwanie zwierząt siedzących pozornie nieruchomo w piasku było dla wielkiej ilości dzieci nowem zajmującym przeżyciem. Szczękuje, świeżo przeniesione do słoików i na miejscu badane, pozwalały znacznie lepiej obserwować pracę nogi, syfonów itd. niż okazy, które już chociażby tylko kilka dni przepędziły w akwarjum. Nigdy też nie otrzymałam tak szczegółowych rysunków szczęku w różnych pozycjach, jak w tym roku.

Opierając się na zdobytej w klasach niższych znajomości materiałów, przyrządów i czynności, należy w klasach wyższych przygotowanie do doświadczeń więcej usamodzielnic. Mówię narazie o usamodzielnieniu przygotowania w dwóch kierunkach:

1) Dzieci obmyślają przebieg doświadczenia, t. z. drogę do celu i jakość potrzebnych przyrządów (ćwiczenie myślowe, ćwiczenie wyobraźni twórczej).

2) Dzieci przygotowują aparat (ćwiczenie zręczności). Np. „Chcemy węgiel drzewny możliwie szybko spalić i produkt spalania przeprowadzić do wody wapiennej. Narysujcie przyrząd i podajcie, w jaki sposób to doświadczenie można wykonać.“ Albo: Dzieci wiedzą, że moczarka kanadyjska wydziela na słońcu gaz. „Chcemy ten gaz uchwycić i zbadać, jaki to gaz; jak to uczynimy?“

Co do ćwiczenia sprawności uczniów w przygotowywaniu przyrządów, to może i powinno się to czasem stać regułą, że uczeń przygotowuje aparat.

Tak stosunek dziecka do przyrody staje się stopniowo coraz bardziej czynnym; stwarzając warunki, przyczynia się dziecko coraz więcej do wywoływania zjawisk.

Lecz najwyższa samodzielność nie jest jeszcze osiągnięta, bo tą jest stawianie zagadnień, a we wszystkich dotychczas wymienionych warunkach przyjmujemy, że nauczyciel podaje cel pracy. Nie łatwo zająć stanowisko w tej kwestii. Jeśli bowiem chodzi o osiągnięcie najwyższych ideałów, to zazwyczaj w praktyce poleca się tem większa trzeźwość.

Nie wolno tracić z oczu najwyższego celu, lub ludzić się po osiągnięciu niższego, że to szczyt; ale błędem byłoby także gonić za nim przedwcześnie, zamiast stopniowo stwarzać mu pewne podwaliny, lub w warunkach, w których on nie jest do osiągnięcia, opuścić beczynną rękę, zamiast doprowadzić przynajmniej do skromniejszych wyników.

Do stawiania zagadnień dochodzą genialne umysły, tymczasem większość ludzi, a więc i większość klas i nauczycieli, składa się z umysłów przeciętnych.

Dla wybitnych zdolności i kierowania nimi trudno zresztą o reguły. Najważniejszą rzeczą jest odnaleźć je, a w tym celu trzeba od czasu do czasu całą klasę traktować jako genialną i zostawić jej swobodę działania i inicjatywy. Znajdą się wybitne umysły, to najlepszym pokarmem dla nich będą życiorysy i sprawozdania ze sposobu pracy wielkich przyrodników. To może największą wartością tego rodzaju historycznych dokumentów. Nie

przypadkiem tylko, że Wilhelm Ostwald, z którego pracowni wyszedł cały zastęp wybitnych chemików, rokoszą badał życie i psychę wielkich ludzi.

Po wykonaniu doświadczenia następuje:

1. Sprawozdanie z jego przebiegu. Sprawozdanie to ma szczególnie w niższych klasach znaczenie ćwiczenia językowego, odmiennego i zazwyczaj trudniejszego od opisu przedmiotów; we wszystkich klasach jest potrzebne dla stwierdzenia, jak dzieci uważały i czy wszystkie znają przebieg procesu. Zjawiska podczas doświadczenia ulegają bowiem nieraz szybkim zmianom, często występują wrażenia skombinowane, np. wzrokowe i słuchowe jednocześnie. Dziecko ma to wszystko zapamiętać i po dokonanym fakcie zdać z tego sprawę. Trzeba się więc liczyć z omyłkami, ewentualnem powtórzeniem doświadczenia, aby materiał do dalszej wspólnej pracy myślowej był jednolity.

Podczas sprawozdań należy uważać na to, aby dzieci się nauczyły odróżniać rzeczy ważne od mniej ważnych. Naprzykład stale trzeba zwalczać opowiadania jak: „Wzięłam probówkę, nasypałam proszku, trzymałam probówkę w płomieniu i ogrzewałam“ „Które z tych zdań jest najważniejsze?“ „Że wsypałam proszku i ogrzewałam probówkę“. „To można jeszcze krócej wyrazić!“ „Ogrzewałam proszek w probówce“. „Dlaczego te drugie zdania zbyteczne?“ „Bo jeśli ogrzewała, to się samo przez się rozumie“. Dzieci zwykle mówią: „to każdy wie, że musiała wziąć probówkę i nasypać proszku“.

2. Po stwierdzeniu faktów następuje próba tłumaczenia obserwowanych zjawisk. Bardzo ważną rzeczą jest doprowadzenie do zrozumienia różnicy pomiędzy wrażeniami zmysłowymi a wnioskami.

Mógłby ktoś powiedzieć, że ścisłość ta jest wprawdzie konieczna w szkole średniej, która jest też szkołą ogólnokształcącą lecz przygotowuje między innymi do pracy naukowej, że jednak взгляд ten nie jest tak ważny w szkole powszechnej.

Jestem innego zdania. Szkoła powszechna ma [ten przywilej, że jest w najistotniejszym znaczeniu tego słowa szkołą ogólnokształcącą. Nie przygotowuje do innej szkoły, lecz przygotowuje do życia. Większa część dzieci opuszczających szkołę powszechną

już innej szkoły nie zazna. W tem tkwi znaczenie i wielkość zadania nauczyciela szkoły powszechnej, lecz także ciężar jego odpowiedzialności. Od niego głównie zależy stopień kultury ludowej w kraju. Nie można więc pozwolić sobie na zaniedbywanie w szkole powszechnej tego, co jest podstawą do logicznego myślenia. Kto nie umie rozróżnić tego, co spostrzegł, od tego, co jego wyobraźnia twórcza dodała, ten żadnej sytuacji trzeźwo ocenić nie będzie umiał. A orjentowanie się w sytuacji jest chyba każdemu potrzebne, nie tylko uczonemu. Dziecko dziś powie: „Widziałam, że się tlen wytwarzał, chociaż tylko widziało, że się zatłona drzazga rozpałała, a jutro powie, że ktoś kradł, chociaż tylko widziało, że ten lub ów przedmiot miał w ręce.

Dlatego po każdym doświadczeniu konieczność pytań: „Co spostrzegłeś?“ „Co wnioskuje?“ „Na mocy czego tak wnioskujeś a nie inaczej?“ Oby dziecko dobrze sobie uprzytomniło, że się trzeba namyślić, czy się ma prawo do takiego lub owego wniosku. I nie będzie to bynajmniej uszczerbkiem dla lekcji, jeśli nauczyciel przy sposobności fałszywych wnioskowań przyrodniczych lub nieściśłego wyrażania się zwróci uwagę na moralne niebezpieczeństwo przyzwyczajania się do lekkomyślnego sądzenia i niedokładnego wyrażania się. Naprzykład dzieci wykonują doświadczenie w celu usunięcia tlenu z zamkniętej ilości powietrza przez palenie fosforu pod kloszem na pływającej na wodzie miseczce.

Po skończeniu doświadczenia: „Jakie zjawiska spostrzegłeś?“ „Tuż po zapaleniu fosforu woda w kloszu opadła, powstały białe dymy, później woda zaczęła się podnosić i stoi teraz wyżej niż w naczyniu zewnętrznym, w końcu białe dymy znikły.“

Dzieci powinny rysować nie tylko aparat przed doświadczeniem, lecz: a) aparat przed doświadczeniem (równy poziom wody), b) aparat tuż po zapaleniu fosforu (woda wewnątrz stoi niżej), c) stan rzeczy przy końcu doświadczenia (t. j. po zrównaniu się temperatury, kiedy woda wewnątrz już się podniosła).

Te trzy rysunki uprzytomnią dzieciom kolejność zjawisk. Tylko to co widzą, mogą rysować, a potem niech się zabiorą do tłumaczenia, wniosku itp.

Zdolniejsze dzieci wykonają to zadanie samodzielnie, bo kwestja jest jasno postawiona: „Należy szukać wytłumaczenia wszy-

stkich obserwowanych zjawisk, jednego po drugim!“ Mniej samodzielny umysł dopomoga zdolniejsze przez podział zadania na pytania obejmujące mniej treści, np.: „Dlaczego po zapaleniu fosforu poziom wody pod kloszem się obniżył?“ „Wytłumacz powstanie białych dymów!“ itd. Wszystkie dzieci przyzwyczajają się do tego, że zjawiska wywołane pracą ręczną są materiałem do pracy myślowej, że należy dochodzić przyczyny zjawisk, że w pracy myślowej należy postępować stopniowo, ostrożnie, celowo.

3) Jeśli podczas stwierdzenia obserwowanych zjawisk wykazało się, że w niektórych grupach były odchylenia od normalnego przebiegu procesu, to teraz pora, aby dzieci próbowały znaleźć powody tych odchylen i dodatkowych zjawisk. Dana grupa zdaje sprawę z tego, co było odmienne, a wszystkie szukają wytłumaczenia. Jest to dla nauczyciela świetna sposobność do rozpoznania umysłowości uczniów, czy się orientują szybko lub wolno, czy szukają przyczyn wszechstronnie lub czy zadawała się rozumowaniem w jednym utartym kierunku. Jeśli by naprzykład w naszym wypadku różnica polegała na tem, że woda w jednym kloszu podniosła się tylko nieznacznie, a nie jak w innych o mniej więcej $\frac{1}{5}$ pierwotnej objętości klosza na wodę, to dowodziłoby już nie ciasnego rozpatrywania sprawy, gdyby dziecko uwzględniło dwie rzeczy: „Może spaliłyśmy za mało fosforu, tak że nie wszystkie tlen został zużyty, a może korek nie szczelnie zamyka i już powoli następuje wyrównanie“.

O ile doświadczenie się nie udało, lub przyrządy zostały uszkodzone, to dochodzimy, czy powodem tego była niezgrabność pracujących, czy nieodpowiednie zachowanie się innych, brak szybkiej pomocy z ich strony, lub tp. Naprzykład podczas ogrzewania kolbki z nadmanganianem potasu i zbierania tlenu, kolbka pękła. „Co było powodem?“ Może nierówne ogrzewanie lub niebaczne pryskanie wodą ze strony ucznia zbierającego tlen, lub usunięcie palnika, podczas gdy rurka została w wodzie.

Naoczne stwierdzenie niedomagań tuż po popełnionym błędzie i możliwe obliczenie straty przekonywa najlepiej o konieczności skupienia i wyłączenia uwagi na przyszłość.

Tak przez krytykę i porównywanie wyników pracy u poszczególnych grup przekonywamy dzieci, że praca pracy nie równa, od jak wielu czynników dobre wykonanie pracy zależy, rugujemy

mniemanie, u nas zbyt rozpowszechnione, jakoby przy pracy ręcznej można sobie pozwalać na bezmyślność, budzimy poczucie odpowiedzialności, że za każdy czyn odpowiada cały człowiek, jego dusza i jego ciało.

Aby krytyka była owocna i przekonywująca, nie wolno przeprowadzać jej w pośpiechu. Możliwie wielka ilość uczniów powinna mieć sposobność do swobodnego wypowiedzenia swego zdania lub pisemnego sformułowania go, aby w spokoju, możliwie samodzielnie odnajdywali przyczyny niepowodzenia, aby się wzajemnie przekonywali. Dlatego potrzebujemy koniecznie podwójnych godzin do pracy doświadczalnej, bowiem po kilkudniowej, nawet jednodniowej przerwie błędy popełnione nie stoją już tak żywo w pamięci, krytyka ich nie wywiera już tak głębokiego wrażenia.

4) Nareszcie czas stwierdzić wyniki. Jeśli otrzymaliśmy nowe ciało, to należy je scharakteryzować, t. zn. uprzytomnić sobie, w czym się różni od innych, w czym do nich podobne, aby pojęcie było jasne, a potem zapoznać dzieci z nazwą. Naprzykład w kłoszu otrzymaliśmy „powietrze bez tlenu“. Jego własności: gaz bezwonny różni się od tlenu tem, że nie podtrzymuje palenia, od wodoru tem, że się nie pali itd. W niższych klasach wystarczy stwierdzenie jednej lub kilku własności odróżniających nowopoznane ciało od innych znanych, w wyższych klasach dążymy do więcej wyczerpującego zestawienia własności.

Jeśli doświadczenia doprowadziły do poznania jakiegokolwiek prawa przyrody, to należy nacisk położyć na uprzytomnienie dzieciom konieczności ścisłego sformułowania go. Jednym z najskuteczniejszych środków jest konsekwentne wykazywanie znaczenia każdorazowej bezmyślności w wyrażaniu się na przykładach. Przyjmijmy, że dziecko mówi: „Ciśnienie powietrza wynosi mniej więcej 1 kg.“ Nauczyciel: „Przekrój poprzeczny rurki naszego barometru rtęciowego wynosi 2 cm². Oblicz ciężar słupa rtęci nad tą powierzchnią!“ „Porównaj ten wynik z twym twierdzeniem, że ciśnienie powietrza wynosi 1 kg!“ itd., aż dziecko sobie uprzytomni ważność dodatku „na 1 cm²“

Jeśli terminy przyrodnicze są wyrazami, z którymi się dzieci przy innych sposobnościach nie spotykają, należy zaraz przy wprowadzeniu nazwy zapoznać dzieci z ortografią nowo poznanych wyrazów, ich odmianą gramatyczną i ewentualnie ich etymologią.

5. Z własności nowopoznanych ciał, z istoty praw przyrodniczych wynika: ich zastosowanie. Jeśli naprzykład dzieci poznały proces i warunki palenia, ciała łatwo- i trudnopalne, środki utleniające, to niech próbują na podstawie nowych zdobyczy umysłowych rozwiązać następujące zadania: „Wykaż związek pomiędzy budową lampy naftowej a warunkami palenia!“ albo: „Wykaż na przykładach, jak można w trojaki sposób gasić płomień!“ albo: „Wytlumacz znaczenie poszczególnych składników prochu strzelniczego!“ itd. itd.

Szersze rozprowadzanie ostatnich punktów (II 4 i 5) jest zbyt trudne, ponieważ wykazują wyraźne analogie z końcówkami pięciu znanych stopni formalnych (asocjacja, system, metoda), jak je dotychczasowa literatura charakteryzuje*).

Nasuwa się pytanie, czy również część I i II naszych uwag aż do punktu 3 włącznie nie pokrywa się podobnie z dwoma pierwszymi stopniami formalnymi, t. zw. analizą i syntezą. „Analizie“ odpowiadałaby część I (przygotowanie doświadczeń), „syntezie“ wykonanie doświadczenia (tutaj pominięte), opis przebiegu doświadczenia lub zestawienie spostrzeżonych zjawisk, wytłumaczenie ich i krytyka pracy.

Wynik porównania, które nie leżało w planie niniejszego sprawozdania lecz nasunęło się w toku pracy, jest następujący: Przedstawiony typ jednostki metodycznej, opartej na doświadczalnej pracy wykonanej przez uczniów, różni się w pierwszej części (przygotowanie i podanie nowego materiału) znacznie od struktury jednostki metodycznej nie opartej na pracy mięśniowej, w dalszym ciągu różnica się zaciera i te dwa typy lekcji zbliżają się do siebie.

Czy wszystkie wymienione etapy powinny być uwzględnione w każdej lekcji, względnie w każdej dłuższej jednostce metodycznej?

Jednym z największych błędów w wychowaniu umysłowym jest mechanizacja. Wszystkie sposoby pracy umysłowej, które są znane, do których wiek uczniów nauczyciela upoważnia, i których

*) Por. np. W. Rein „Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik“ wyd. II. 1904, tom II str. 878 i. n.

cel szkoły żąda, mają by ćwiczone. Lecz dziś materiał naukowy daje lepszą sposobność do jednego — lub umysły są podatniejsze do niego — jutro do drugiego.

Trzeba pamiętać o tem, że ochota do pracy jest pierwszym warunkiem powodzenia, lecz nie zapominać także o zasadzie, którą jeden z genialnych przyrodników (J. Liebig) mniej więcej tak sformułował: „Mało zdziałamy w dziedzinie, do której mamy zdolność i naturalną skłonność, jeśli się nie zmusimy do pracy także w tych kierunkach, w których nam postęp trudność sprawia“.

Należy pracować gruntownie, lecz trzeba czasem także umieć skończyć, a raczej przerwać pracę, nie osiągnawszy teoretycznie przewidzianego wyniku — stosownie do słów Carlyla: „Niezbędnym warunkiem piękności sprawy, którą się człowiek zajmuje, jest ten, by ją umieć skończyć. Niejeden człowiek dręczy się bez skutku, nie mogąc znaleźć odpowiedniego gestu, aby skończyć, co rozpoczął. Taki człowiek nie jest mistrzem, lecz nieszczęśliwym partaczem. Osiągnięcie bezwzględnej doskonałości nie jest już raz naszym udziałem. Żaden murarz nie wykonał jeszcze nigdy matematycznie ściśle prostego kąta, a jednak każdy murarz wie, kiedy kąt jest wystarczająco prosty i nie pracuje nad nim dłużej i nie traci swego zarobku, chcąc go zbyt dokładnie wyciosać. Kto sobie za wiele trudu zadaje, zdradza podobną chorobliwość ducha jak ten, kto pracę lekceważy. Człowiek sprawny, zdrowy na duchu będzie się starał każdej sprawie tyle czasu poświęcić, na ile ona zasługuje, a potem bez skrupułów uważać ją za załatwioną.“

Właśnie w zawodzie nauczycielskim przerwanie pracy lub niespodziewane nadanie jej innego kierunku ze względu na chwilową niedyspozycję uczniów jest czasem pożyteczniejsze w skutkach niż zbytnia systematyczność kosztem gwałcenia umysłów i nerwów dzieci.

Przygotowanie tematu powinno jednak zawsze być wszechstronne i systematyczne; wtenczas odchylenia i ustępstwa nastąpią tylko z konieczności niezależnych od nauczyciela, a dążenie do zwrotu na przewidzianą drogę będzie zapewnione.

Poznań.

E. Mędlewska.

SZKOŁA PRACY — A ROBOTY RĘCZNE.

Dobro ludu, dobro narodu i państwa wymaga jak najlepszej szkoły. Boć — jednostka tej wielkiej rodziny — „człowiek jest, powiada Kant, tylko tem, co zeń uczyniło to wychowanie“, czyli szkoła. A wieszcz nasz Mickiewicz tak się do nas odzywa: „Naród choćby zbudował sobie najsilniejsze państwo — zmarnieje, jeśli nie zbuduje człowieka“. Słowa te, wypowiedziane przez natchnionego wieszczą w chwili głębokich rozważań nad zagadnieniami bytu narodów — stać się powinny — w szczególności w dobie obecnej — gwiazdą przewodnią dla wszystkich tych, którym nie są obojętne losy Ojczyzny naszej, a przede wszystkim dla nauczycielstwa, które rzeźbi dusze tych przyszłych obywateli Rzeczypospolitej.

Po wszystkie czasy pragnieniem poszczególnych narodów było wychowanie jak najdoskonalszego typu człowieka. Szukano lepszych, dogodniejszych dróg i środków do osiągnięcia tego celu. Te dążenia stwarzały nowe idee, nowe prądy. Najnowszą ideą w dziedzinie wychowania i nauczania jest tak zwana *szkoła pracy*, która z żywiołową mocą coraz silniej uderza o mury dotychczasowej szkoły.

Jeżeli się mówi o szkole pracy — ma się często na myśli „roboty ręczne“ i odwrotnie, czyli identyfikuje się dwie zupełnie różne rzeczy. Tak pisze np. p K. w czasopiśmie „Kształt i Barwa“: „Przy reformowaniu szkoły, idąc utartym już dawno systemem zagranicą, wprowadzono u nas pracę ręczną jako jeden z przedmiotów obowiązkowych, stwarzając przez to *szkołę pracy*“! Warto więc zastanowić się nad tem, czem jest właściwie szkoła pracy, a czem są roboty ręczne.

Szkoła pracy, czyli prądy, grupujące się dookoła anglosaskiego hasła „learning by doing“ (nauczanie przez czyn), jest dość nieudolną przeróbką powyższego hasła i przypomina nam poza tem niemiecką „Arbeitsschule“. Dużo świeżych powiewów pedagogicznych przedostawało się bowiem do nas głównie za pośrednictwem Niemców, i otóż może właśnie dlatego pomieniona nazwa. Nazwy jako takie nie mają istotnego znaczenia, jednakże nasuwają one ludziom, nieobeznany dokładniej z odnośną materją, niewłaściwe skojarzenia i nieodpowiednią interpretację. Szkoła pracy

dąży tylko do zmiany sposobu nauczania, wprowadzenie zaś do szkoły oddzielnych przedmiotów w postaci różnych działań robót ręcznych ma wprawdzie duże znaczenie dla wychowania i kształcenia, nie stanowi jednakże istoty szkoły pracy. Jedno z drugim nie ma absolutnie nic do czynienia. Pod nazwą *szkoła pracy* rozumiem zasadę działania i pracy samodzielnej dziecka. Zasada ta przenikać musi całe życie szkolne i tworzyć rdzeń wszystkich metod i środków stosowanych w nauczaniu i wychowywaniu. Szkoła pracy dąży do przyjęcia pracy nie jako przedmiotu w nauce, lecz jako metodycznej zasady. W szkole pracy panować musi praca, i to praca zarówno fizyczna jak i psychiczna o charakterze wychowawczym. Kierunek ten nazwałby można systemem wychowania naturalnego — praktycznego, szkołą samodzielności, nauczaniem twórczym, produkcyjnym. — Niestety nazwa *szkoły pracy* mimowoli nasuwa myśl, że w niej uprawia się głównie tylko pracę fizyczną, i najbardziej płytki pogląd na szkołę pracy polega na mniemaniu, że przez wprowadzenie do szkoły nauki lepienia, wycinania, naklejania, wyplatania, strugania itd. zamieniono dotychczasową szkołę na szkołę pracy. Może najlepiej określić istotę szkoły pracy przez zobrazowanie lekcji według jej zasad. Jak wygląda więc taka lekcja? — Uczeń otrzymuje jakiś temat, jakieś zadanie, jakiś problem do rozwiązania. Uczeń musi sobie najpierw zdać sprawę z tego, czego się od niego żąda. Wytwarza się u niego zainteresowanie. Z chwilą zaś ujęcia celu pracy i zainteresowania się poczyną uczeń szukać za odpowiednimi środkami, prowadzącymi do tego celu, napotyka on na różne przeszkody w tem swoim dążeniu, co go znów powoduje do wyszukania środków celem usunięcia tych przeszkód. Po załatwieniu się z tem przystępuje uczeń do wykonania, i przy pomocy wysiłku psychicznego względnie fizycznego cel zostaje osiągnięty.

Z tego wynika zarazem, że istotną cechą pracy fizycznej jest czynność psychiczna podczas wykonania tej pracy. Wobec tego wykonanie jakichś ruchów — bez ujęcia celu, bez rozwiązania co do środków i sposobów, bez wysiłku duchowego jest niczem więcej, jak tylko czynnością mechaniczną, i jako taka nie zawiera ona żadnych momentów kształcących i rozwijających. Taką czynnością może stać się np. bezmyślne odrysowywanie z gotowych

wzorów, wycinanie itp. Jaka jest przy tem rola nauczyciela? — Jeżeli powyższy sposób nauczania ma wyzwalać siły dziecka, to nie może on ograniczać się do czynnej roli nauczyciela a biernej ucznia, lecz nauczanie takie polegać musi na wspólnej pracy, na wspólnej naradzie. Uczniowie pytają — poprawiają — współdecydują w swobodnej dyskusji, w której nauczyciel prowadzi — a uczeń jest prowadzony. Tematem tych wspólnych obrad są drogi i środki, wiodące do rozwiązania stawionego problemu, rozpatrywanie nasuwających się trudności i wyszukiwanie sposobów do ich przezwyciężenia. W takiej dyskusji powstaje najpierw niemożliwy chaos. Nieznacznie jednak a umiejętnie kieruje nią nauczyciel i podkreśla to — co już osiągnięto i wykazuje wszelkie braki. Na podstawie krzyżujących się mniemań wyłaniają się wspólne poglądy, dyskusja zacieśnia się coraz więcej — aż wreszcie rozwiązuje się dany problem, bądź to już wyłącznie w zakresie intelektualnym — bądź to przy pomocy planowej obróbki jakiegoś materiału fizycznego. Oczywiście lekcje, w takim duchu prowadzone wymagają od nauczyciela wszechstronnej wiedzy i metodycznego wyrobienia. Dla dzieci zaś mają one bardzo wielkie korzyści, bo pobudzają je do pracy produktywnej, do działania. A ponieważ i dziecko doznaje zadowolenia w chwili tworzenia, dlatego są takie lekcje dla nich prawdziwą rozkoszą.

Celem jeszcze dokładniejszego określenia istoty szkoły pracy pozwolę ją sobie porównać krótko ze szkołą teraźniejszą. Wyrobił się u nas tak wielki szacunek dla książki, że wydaje się niektórym, jakoby książka była jedynym źródłem wszelkiej mądrości. Takie postawienie sprawy jest fałszywe i niezmiernie szkodliwe dla szkoły. Nie należy przecież zapominać o tem, że wszelka wiedza rodzi się jedynie z życia, i, że przez oderwanie od niego marnieje i staje się pustą. Nauka polega jeszcze dziś na wtlaczaniu zadrukowanych kartek w młodzińcze mózgi, przy małym uwzględnieniu życia. Odrywa się więc młodzież od życia i chowa się ją tak, że staje ona potem wobec życia bezradna i ślepa, nie umiejąca czytać tego pisma, którem napisane są wszystkie prawdy, a zwłaszcza te, których niema w żadnej książce. Różnicę między jedną a drugą szkołą sprowadzić można do tego, że *szkoła pracy* posługuje się metodami czynnymi, druga zaś przeważnie biernymi. *Szkoła pracy* zwraca się do samodzielnego

rozumowania ucznia, szkoła dzisiejsza zaś głównie — a często wyłącznie — do pamięci ucznia. Stanisław Szczepanowski pisze: „Cały teraźniejszy system udzielania nauki i wychowania jest tylko jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów i chęci czynu dziecka polskiego, podczas, kiedy on powinien być pielęgnowaniem wszystkich zarodków czynności. Nie wolno nam wytwarzać charakterów biernych, bo w walce o niepodległość i odrodzenie narodu, te wszystkie bierne charaktery, chociażby nawet były niewiedzieć jak uczone, są niczem, są zerem poprostu. My powinniśmy wychowywać obywateli czynnych, a do tego prowadzi zupełnie inny system wychowania, uwzględniający jeszcze w wyższym stopniu to, co było charakterystyczne w układzie Czackiego, tj. praktykę w laboratorjach, muzeach, na polach, w warsztatach mechanicznych“. Dzisiejszej szkole można zarzucić lekceważenie natury dziecka, a mianowicie jego ciekawości, jego wrodzonego popędu do ruchu i działania, jego wyobraźni i zdolności twórczych.

Ze zadowoleniem stwierdzić należy, że nauczycielstwo polskie coraz więcej zbliża się do poglądu, że wymieniony sposób nauczania, dotychczasowy werbalizm jak i też uczenie się najróżniejszych faktów na pamięć, zastąpiony być musi samodzielną obserwacją, samodzielnym eksperymentowaniem, samodzielną, twórczą pracą ucznia.

Uważam, że władze nasze powinny zorganizować w większych ośrodkach specjalne klasy, w którychby prowadzono naukę wyłącznie na zasadach *szkoły pracy*, dając przez to nauczycielstwu możliwość zapoznania się z tym kierunkiem w praktyce.

Nauka robót ręcznych zaś, czyli nauka zręczności albo też t. zw. slöjd — od skandynawskiego wyrazu „slögh“, oznaczającego wprawność w rękę, jest tak w *szkole pracy* jak i też w każdej innej szkole środkiem pedagogicznym, środkiem ogólnokształcącym, mającym na celu harmonijny rozwój ciała, ducha i serca. Niektórzy uważają przedmiot ten za wynik modernistycznych prądów na niwie wychowania, i przypisują mu kilkanaście lat istnienia, rzecz ta sięga jednak czasów najdawniejszych. Już Solon był np. gorącym zwolennikiem pracy fizycznej, Komeński domagał się nauki zręczności, Rousseau żądał, aby wychowanek zdobywał wszelką wiedzę przez własne dociekanie na przyrządach przez

siebie zbudowanych, powiada bowiem: „Jeżeli zajmiemy dziecko w warsztacie zamiast je przykuć do książki, to wtedy pracują ręce jego na korzyść ducha“. U pedagogów — idących za głosem Pestalozziego — napotykamy na zasadę, że zajęcia fizyczne, a więc roboty ręczne, mają być punktem środkowym wszelkiej innej nauki. Herbart tak się wyraża o nauce zręczności: „Nauka zręczności służy duchowi. Człowiek starać się powinien o to, aby ręce pracowały i nabierały zgrabności, bo ręce stawiają człowieka wysoko ponad zwierzęta“. Widzi on w nauce tej ważny środek kształcenia samodzielności i charakteru, który to wpływa zawsze z pewnego działania. Według Bartha jedynie roboty ręczne równocześnie kształcić mogą umysł i rękę, czego żaden inny przedmiot naukowy nie może dokonać. W Polsce, Piramowicz i Staszic zrozumieli — pod wpływem nowych teorii pedagogicznych Zachodu — konieczną potrzebę i wychowania praktycznego, choć może nie tak bardzo z punktu widzenia ogólnokształcącego jak przygotowania do rzemiosła.

W rozwoju historycznym wyłoniły się w nauce robót ręcznych różne kierunki. Kindermann — jego zwolennicy i częściowo też Pestalozzi wysuwali jako cel robót ręcznych „przygotowanie wychowanka do przyszłego zawodu i dania mu podstawy do uprawiania przemysłu domowego“. Według Komeńskiego, Frankego, Locke'go i Salzmanna — celem robót ręcznych jest „kształcenie ręki i rozbudzanie zamiłowania u ucznia do pracy, wyrobienie u niego zmysłu praktycznego“. Zwolennikom trzeciego kierunku zależy przedewszystkiem na rozwoju duchowym i fizycznym, a wedle mniemania zwolenników Heusingera i Fröbela „nie należy przypisywać pierwszeństwa w życiu duchowym człowieka — intelektualności — lecz jedynie woli“. Człowiek poznaje tylko to dokładnie, co w nim wywołuje zainteresowanie, do czego zwraca się jego wola. Czynność ręki zaś jest wynikiem wrodzonego dziecku popędu do ruchu — do pracy. Zapomocą tej nauki można więc wywołać u dziecka zainteresowanie i do tych wiadomości, któreby bez niej zostały dla niego obojętnymi. Zupełnie jasno określony jest cel slöjdu szwedzkiego, a mianowicie rozwijanie sił moralnych — duchowych — i fizycznych dziecka. Slöjd wyrobić ma w dziecku samodzielność, wytrwałość, dokładność i pilność.

Ten cel przyjęło też i nasze ministerstwo, i według jego programu i wskazówek „roboty ręczne w szkole nie powinny być traktowane ani jako zabawka ani jako rzemiosło, lecz wyłącznie jako przedmiot ogólnokształcący, rozwijający zarówno duszę jak i ciało dziecka“.

Wiemy, że ruch jest warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka pod względem fizycznym. Przedewszystkiem dzieci, siedzące cicho podczas wykładów teoretycznych, potrzebują koniecznie ruchu, aby rozprostować ściągnięte mięśnie. Obok gimnastyki nadaje się do tego nadzwyczaj slöjd.

Przez odpowiednie wyzyskanie skłonności dziecka do ruchu i przez czynności wogóle można je temi zajęciami zainteresować do tego stopnia, że praca stanie się ich potrzebą i nierozdzielną towarzyszką,

W slöjdzie uczą się dzieci nie tylko pracować lecz także pracę cenić — tak swoją jak też i obcą. Dzieci poznawają, że i praca fizyczna jest ważną tak dla jednostek jak i też całego narodu, uczą się zatem pracę fizyczną szanować. Przez slöjd więc skutecznie zwalczamy uprzedzenie do zajęć fizycznych, do rzemiosła, a obudzają i utrwalać zamiłowanie do pracy fizycznej i jej poszanowanie.

U nas — zwłaszcza w sferach wyższych, roboty ręczne zeszyły w wychowaniu na dalszy plan, jako coś niższego. Dzieci wzrastają w przekonaniu, że prace ręczne do nich nie należą. Dzieci te na pewno wyrosną na ludzi niezaradnych, którzy w życiu praktycznym, będą bezradni i nie będą mogli oddać żadnych usług.

Mówi przecież przysłowie, oparte na obserwacji: „Czem skorupka nasiąknie za młodu, tem na starość trąci“. Dusza dziecka nasiąka tem, co je otacza, co do niego przemawia, co wywołuje u niego zaciekawienie.

Wszelkie roboty ręczne od najniższej klasy począwszy, kształcą znakomicie dotyk, wzrok i pomysłowość. A proszę spróbować wyciąć trójkąt lub prostokąt, przeciąć po linii prostej i stwierdzić swą nieudolność. Już do tych drobnostek potrzebne są wyćwiczone palce i wyrobione oko. Co do pomysłowości proszę dzieci obserwować przy wycinankach, układaniu szlaków, (wzorów), kompozycjach wycinankowych — jak wogóle przy rozwiązywaniu postawionych problemów.

Roboty ręczne wyrabiają w dziecku zręczność, o której Salzmann powiedział: „Człowiek, który nie nabył zręczności w swych rękach za młodu, jest tylko w połowie człowiekiem, gdyż przez całe życie będzie od innych zależnym“.

W robotach ręcznych można sposobem przystępnym i praktycznym zapoznać dzieci z nauką o miarach, kątach i bryłach. Dzieci przyswajają sobie te pojęcia o wiele łatwiej i skuteczniej, gdy one oparte są na okazach i pracach przez nie wykonanych. Tego sposobu wykładu nie zastąpi najbarwniejszy opis, najdokładniejsze wyjaśnienie. Bo u dziecka działa wzrok najsilniej. To co dziecko widzi — silniej je uderza, niż to co słyszy. Poza tem stosunek pomiędzy działaniem mięśni a wzrokiem i dotykiem jest wielkiej wagi, ponieważ ilość otrzymanych wrażeń powiększa i wzmacnia się w miarę napięcia nerwu wzrokowego i dotykowego.

W nauce zręczności można robotę opieszłą, niedbale wykonaną należycie skrytykować, ocenić. Przez to przyzwyczajają się dzieci do ładności, porządku, sumiennej, czystej i dokładnej pracy, czyli urabia się w dziecku te tak nadzwyczaj ważne cechy charakteru. Dalej wyrabiamy w dziecku przez roboty ręczne samodzielność, uwagę, wytrwałość, pilność i ogólną zręczność. Dziecko nie może się bowiem zaniedbywać, ono musi myśleć nad zadaną mu robotą i nad sposobami jej wykonania, musi pracować, bo zaniedbanie się zanadto uwidoczni się przy porównaniu jego roboty z robotami pilniejszych uczniów. W wykładzie teoretycznym trudno jest dziecko zmusić do istotnej uwagi. Dziecko może mieć często tylko pozór uważnego. Inaczej jest w nauce robót ręcznych. Dziecko musi uważać — zmuszone przez istotę pracy — inaczej nie będzie umiało wykonać należycie swej pracy. Przez doświadczenia stwierdzono, że dzieci nieuważne nabierają właśnie przy slöjdzie uwagi i zachowują ją w równym stopniu we wszystkich swoich zajęciach.

Ponieważ do dokładnego wykończenia jakiegoś przedmiotu potrzeba dłuższego czasu, dlatego ćwiczy się dziecko w wytrwałości, tak bardzo nam Polakom potrzebnej. Jeżeli zaś dziecko coś zbuduje, to ono się cieszy z tego, i w ten sposób wyrabiamy w dziecku zamiłowanie do wszelkiej pracy. Kto zaś pracę pokochał, ten oddaje się jej przez całe życie pilnie i wytrwale. Przez to wykorzeniamy próżniactwo, uwalniamy społeczeństwo od paso-

rzytów. W Danji i Szwecji, gdzie się kładzie wielki nacisk na praktyczne wychowanie, jest mało włóczęgów i żebraków. Tam ślepi i kulawi pracują z pożytkiem dla siebie i całego narodu a nie są ciężarem dla społeczeństwa. Oczywiście społeczeństwo to nauczyło ich też pracować.

Slöjd przynosi przyszłym obywatelom także korzyści materialne i dopomaga w urabianiu ludzi pod względem moralnym. Tak wśród robotników jak i też rzemieślników mamy dużo partaczy, którzy swoją fuszerką — złą robotą — tworzą nieuczciwą konkurencję porządnym i sumiennym pracownikom. Bardzo często ogół nie umie odróżnić dobrej roboty od fuszerki i daje się wyzyskiwać, w błąd wprowadzać. Przez roboty ręczne podnosimy wiedzę praktyczną, wychowujemy dzieci na uczciwych pracowników, ludzi umiających odróżniać złą robotę od dobrej. Poza tem i o tej korzyści powinniśmy pamiętać, że dziecko niejedną rzecz sobie samo zrobi. Będzie to u jednostek oszczędnością, nie krzywdzącą bynajmniej rzemieślnika, któremu pozostanie jeszcze wiele prac, których amator z braku narzędzi itd., nie będzie mógł wykonać. Chłopiec zaś, mający kurs robót ręcznych poza sobą, obeznany z narzędziami, miarami, posiadający już pewną zręczność, będzie wykonywał w czasie wolnym samodzielnie różne przedmioty, przez co pozbędziemy się tych „dzieci ulicy“. A jeżeli dobrze rozumiemy nasz własny interes i dobro całego kraju to winniśmy dążyć do tego, by tych „dzieci ulicy“ nie było wcale, by wszystkie znalazły się przy pracy.

Coraz więcej odczuwamy skutki zalewania nas wyrobami przemysłu obcego. Na czem to polega? W pewnej mierze i na tem, że przemysł nasz niestety nie otrzymuje dostatecznie przygotowanych pracowników, tak robotników jak i rzemieślników i że wydajność ich pracy tak pod względem ilościowym jak i też jakościowym nie wytrzymuje wskutek tego konkurencji zagranicy. Ten niepożądany import wyrobów zagranicznych wpływa jak wiadomo ujemnie na nasz bilans handlowy. Dlatego też podkreśla się dziś tak stanowczo konieczność podniesienia wiedzy technicznej, konieczność skierowywania młodzieży naszej na tory pracy praktycznej, abyśmy dla różnych dziedzin techniki nie potrzebowali ludzi sprowadzać z zagranicy. Do osiągnięcia tego celu może się i szkoła w bardzo poważnej mierze przyczynić, jeżeli,

w niej kształcenie ducha w najszerszem tego słowa znaczeniu pójdzie zupełnie równoległe z kształceniem ciała, i to przez naukę robót ręcznych, przez którą społeczeństwo otrzyma ludzi silnych, zręcznych, chcących i umiających samodzielnie i twórczo pracować. Rzemieślnicy nasi otrzymają materiał uczniowski przygotowany do wyspecjalizowania się w danej gałęzi przemysłu naszego. Żyjemy obok narodu, który co do techniki stoi na bardzo wysokim poziomie, zatem naszym obowiązkiem jest współzawodniczyć z nim o ile tylko można. Gdy w Szwecji zaprowadzono roboty ręczne, wtenczas rzemieślnicy tamtejsi uważali to za zamach na rzemiosło i nie chcieli przyjmować w naukę chłopców, mających poza sobą kursy slöjdu. Przekonali się jednak wkrótce, że roboty ręczne nie przynoszą rzemiosłu żadnego uszczerbku, przeciwnie godne są ogólnego uznania i szacunku.

Pytamy się nieraz, w jaki sposób może się szkoła zaopatrzyć w odpowiednie przyrządy do fizyki, chemji, wogóle koniecznie potrzebne pomoce naukowe? Oto w slöjdie, przy pomocy uczniów i nauczycieli robót ręcznych. Ponieważ jednak roboty ręczne mają cele własne, dlatego wyrabianie wspomnianych przyrządów nie może i nie powinno zakłócać normalnej i metodycznej pracy w nauce robót ręcznych. O ileby bowiem nauczyciele slöjdu uwzględniać będą musieli wszystkie życzenia szkoły bez względu na to, czy wiążą się one z pracą programową uczniów czy też nie, wtenczas pracownia robót ręcznych stałaby się prawdziwym warsztatem reparacyjnym, a nie byłaby kuźnią fizycznych i duchowych zalet młodzieży, pobudzającą ją do pracy samodzielnej — twórczej.

Według wskazówek programu ministerstwa (str. 9) pożądaną jest rzeczą, aby nauczyciele przedmiotów ogólno-kształcących pozostawali w stałym kontakcie z nauczycielami robót ręcznych, a wtedy da się łatwo pogodzić pracę metodyczną z potrzebami bieżącemi życia szkolnego. Jeżeli np. dzieci przerabiają pewne ćwiczenia na pudełkach z tektury lub drzewa, to oczywiście mogą im nadać kształty i wymiary, odpowiednie do umieszczenia w nich okazów mineralogicznych itp., zasadą przecie jest — przerabiać nie przepisanych ćwiczeń na przedmiotach, podanych przez nauczyciela względnie dowolnie obranych przez uczniów.

Z powyższego wynika, że roboty ręczne rozwijają wszechstron-

nie, są przedmiotem ogólno-kształcącym, sposobem pracy społecznej, przynoszącej korzyści tak pod względem moralnym jak i też materialnym.

Stwierdzić mi wypada, że roboty ręczne nie stoją u nas na odpowiednim poziomie, i to z powodu braku nauczycieli, przygotowanych należycie do udzielania tego przedmiotu, którego to braku nie da się tak prędko usunąć. Domagać musimy się zatem 1) aby nauki tej udzielano przede wszystkim w seminarjach nauczycielskich, 2) by miarodajne czynniki, więcej niż dotąd, zainteresowały się tym przedmiotem, wtedy i u nas słöjdowni przyzna się w liczbie ogólno-kształcących przedmiotów to miejsce, które zajmuje w szkolnictwie zagranicy.

Poznań.

Jan Sobolewski.

DODATEK.

W uzupełnieniu powyższych artykułów, wygłoszonych w czasie „Tygodnia Szkoły Pracy“ przez autorów-referentów, podajemy jeszcze dwie prace p. Dr. Nittmana, odnoszące się do tego zagadnienia:

- 1) *Spoleczna doniosłość haseł związanych z pojęciem „szkoły pracy“.*
 - 2) *„Szkoły pracy“ Kerschensteinera.*
-

SPOŁECZNA DONIOSŁOŚĆ HASEŁ ZWIĄZANYCH Z POJĘCIEM „SZKOŁY PRACY“.

Pojęcie t. zw. „szkoły pracy“ zrodziło się w Ameryce. Powstała ona jako reakcja przeciw nadmiernemu intelektualizmowi bez uwzględniania w dostatecznej mierze natury dziecka.

Szkoła biernego słuchania zamienić się winna na szkołę czynu.

System tej nowej szkoły powiązaćby można genetycznie z kierunkiem myśli i idei zrodzonych na gruncie amerykańskiej szkoły filozoficznej, zwanej pragmatyzmem. Przedstawiciele tego kierunku filozoficznego, reprezentowanego najwybitniej przez znanego uczonego Jamesa, wypisali na swoim sztandarze myślowym słowo „czyn“ (po grecku: pragma) i stąd nazwa pragmatyzm na oznaczenie całej tej grupy myślicieli, którzy przede wszystkim usiłują skierować metodę swego myślenia i badania ku celom i zadaniom życia realnego, praktycznego. Idee głoszone przez pragmatyków amerykańskich znalazły silny oddźwięk przede wszystkim w Niemczech, a przeniesione na grunt zagadnień pedagogicznych, dały popęd, pobudziły dążności reformatorskie i na polu wychowania publicznego, wywołały ową ewolucję, która wnet zagroziła wprost w Europie zachodniej podstawowym fundamentom dotychczasowej szkoły, opartej głównie na oddziaływaniu na młodzież przez zmysł słuchu i wzroku. Najwybitniejsi pionierowie tych dążeń reformatorskich to Amerykanin Dewey, Belgijczyk Omer Buyse, Francuz Binet, Szwajcar Seidel, Bawarczyk Kerschensteiner i Włoszka Dr. Marja Montessori. Pragnąc wpoić w społeczeństwo zrozumienie potrzeby pracy, wysiłku, czynu i wytrwałości — wypowiedzieli oni otwartą walkę metodzie dawnej szkole, polegającej ich zdaniem głównie na werbalizmie.

Powolywali się przytem na nowsze zdobycze na polu psychologii — wykazujące, że dziecko z powodu nierozwiniętych sił psychicznych zupełnie inaczej pojmuje i uczy się, aniżeli człowiek dorosły. Postanowili też uwzględnić p o-

pośd do ruchu i pracy, tak bardzo u dzieci rozwinięty, wyzyskać chęć do pracy ręcznej małych dzieci dla wychowania i nauczania.

Wiara, że tajemnicę szczęścia stanowi radość, wynikająca z pracy, wiara — jak zaś sceptycy twierdzą przesad — (zdanie pedagoga Scheibnera) w doniosłe wychowawcze znaczenie pracy fizycznej — to założenie, z którego np. Kerschenstein (wybitny pedagog niemiecki) wyprowadził wszystkie dalsze ogniwa swojego rozumowania i opartego na niem programu pedagogicznego. Wyszkolony przez pracę fizyczną uczeń potrafi — zdaniem Kerschensteina — być podobnie jak Anglik lub obywatel Stanów Zjednoczonych, zarówno dobrym robotnikiem jak i kramarzem wędrownym, lub wielkim kupcem, czy też przemysłowcem, rolnikiem jak i dziennikarzem, urzędnikiem, kaznodzieją, nauczycielem, posłem parlamentarnym itd.

Człowiek, który w młodości nauczył się pracy fizycznej, zdobędzie najlepsze przygotowanie do życia przez chęć do pracy i silną wolę, dzięki czemu znowu nie zwątpi, nie zmarnuje się nigdy w życiu, nawet gdyby doznał niepowodzenia w obranym przez się zawodzie.

Potrzeba pracy związana jest zresztą prawie fizjologicznie z organizmem człowieka. Dowodem tego przejawy w tym rodzaju jak np. znane fakty, iż więźniowie skazani na przymusowe zamknięcie, bez względu na wiek i charakter swego poprzedniego zajęcia, wynajdują sobie sami pracę. Uczą się więc rzemiosł, zamiatają dziedzińce więzienne i korytarze, proszą o przeniesienie ich do warsztatów, nawet do tak zwanych robót ciężkich.

Pracują chętnie na swój sposób, częstokroć i nieszczęśliwcy, zamknięci w domach dla obłąkanych.

Rwą się do pracy także i dzieci, nie znoszą tylko, podobnie jak i ludzie dojrzały, pracy bez celu. W beczynności nie lubuje się ani dziecko, ani człowiek normalny. Uwzględniając tę właściwość człowieka, którą psychologowie tej miary, jak np. Morgan lub Loeb, uważają wprost za wrodzony instynkt równej wartości, co instynkt samozachowawczy, twierdzi Kerschensteiner, iż najcenniejszą rze-

czą, którą dać możemy uczniowi — to nie jest wiedza, tylko zdrowy, zgodny z naturą ludzką sposób zdobywania własną pracą wiedzy, popęd do samodzielnego czynu, działania.

Myśl o pracy, jako o zasadzie szkolnego wychowania, nie jest zupełnie nowa. Spotykamy ją u klasycznych pisarzy pedagogicznych, u Bakona, Komeńskiego, Pestalozzi'ego, Froebła, Diesterwega itd.

W niedoścignionej, choć skromnej rozmiarami i ujęciem rzeczy, książeczce jednego z najgłębszych pedagogów, ze świetnej dla naszego szkolnictwa epoki Komisji Edukacyjnej — w „P o w i n n o ś c i a c h n a u c z y c i e l a“ — Grzegorza Piramowicza — znajdziemy wiele zdań i wskazań, przypominających hasła dzisiejszej „szkoły pracy“.

Warto je przytoczyć, jak chociażby owo zalecenie Piramowicza (str. 76) „by dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, by miały wolność zadawania pytań i odpowiedzi“ itd... szczegóły, których uważne przestudjowanie przekona nas, że już Piramowicz wyznaczał wychowaniu publicznemu pod niejednym względem podobny zakres i metodę postępowania, jakiej dziś pragną zwolennicy nowej szkoły. Różnić się ma ona od dotąd istniejącej: metodą czynnego nauczania, w miejsce biernego uczenia za pomocą wykładu, werbalizmu, stawiania pytań, w których większa część odpowiedzi jest już zawarta. Wynikające stąd — często bezmyślne paplanie słów, dające nieraz złudzenie pewnej samodzielności uczniów, wyrugować pragnie „szkoła pracy“, żądając zamiany biernego słuchania i patrzenia, na szkołę czynu, szkołę wytwarzającą istotną samodzielność umysłu, bystrość spostrzegania i dzielność woli.

Zrealizowaniem tych postulatów, w sposób umiarkowany, lub bardziej skrajny, zajął się w Niemczech szereg szkół specjalnie zorganizowanych na zasadzie samodzielnej pracy dzieci, a założonych w Monachjum, Lipsku, w Dreźnie, Wrocławiu, Dortmundzie, w Berlinie itd. Pozakładano też specjalne stowarzyszenia, wydano mnóstwo książek z zakresu teorii i praktyki w niedawno zorganizowanych szkołach, powstały nawet pisma periodyczne, poświęcone wy-

łącznie tej nowej szkole, no i naturalnie wypisuje się setki artykułów na ten temat w pismach zawodowych a nawet i codziennych. Zwolennicy „szkoły pracy“ powołują się niejednokrotnie i na wysokie ekonomiczno-społeczne znaczenie nauki pracy ręcznej. Cytują np. w tym celu słynne niegdyś określenie Tolstoja: że zagadnienia społeczne nie pierwszej zostaną rozwiązane, dopóki nie nabędziemy przekonania, iż heblowanie drzewa lub obróbka żelaza stanowią pracę równie szacunku godną, jak przepisywanie aktów w kancelarji, albo też liczenie pieniędzy w kasie bankowej. Przypominają także zdanie szwedzkiego pedagoga Palnara, który twierdził: że wyższy poziom etyczny kobiet pochodzi w znacznej mierze z tej przyczyny, iż są one przyzwyczajone do prac fizycznych domowych i do ożywiania duchem swoim rękoczynów, podczas gdy mężczyźni ze sfery inteligencji, obracają się przeważnie w dziedzinie abstrakcji. Najczęściej jednak cytowany bywa Pestalozzi, który w dziele swoim: „Jak Gertruda uczy dzieci“ — pisze między innymi uwagami — „że wszelkie nauczanie prawdziwe kształci tylko wtedy, gdy opiera się na tem, co wydobywamy z dzieci i co one same wytwarzają własną pracą i zachodem“ — lub przez usta nauczyciela z Bonnal — Glülphiego — przekazuje nam twierdzenie, „iż praca fizyczna, zmagania się i działalność, to jedynie prawdziwy, święty i wieczny środek ku zespoleniu całego zakresu naszych sił, do jednej wspólnej, wypadkowej siły, dającej nam znamiona prawdziwego człowieczeństwa.

Myśli Pestalozzi'ego, ideały zrodzone w XVIII wieku, zrealizować ma — zdaniem zwolenników reformy — po dwuwiekowych tarciach i przeszkodach, dopiero wiek XX, właśnie przez t. zw. „szkoły pracy“.

W szkołach tych nie chodzi o pewną wyznaczoną pracę, ale jedynie o m e t o d y c z n ą z a s a d ę, którą wogóle należy zastosować.

Reforma nie ma na celu, jak niektórzy sądzą, wprowadzenia pracy ręcznej do szkoły, ale sięga głębiej, usiłuje zmienić zarówno formę nauczania jak i metodę. P r z e ż y w a

nie, zdobywanie własną pracą — oto momenty zasadnicze, które przedewszystkiem bywają wysuwane.

Praca fizyczna pożądana jest, bo wytwarza nastrój odpowiedzialni u dzieci, wywołuje podatność do przyjmowania materiału naukowego przy pomocy świadomie czynnej woli. Dla tej przyczyny im lepiej jest zespolona praca ręczna z umysłową, tem szczęśliwiej jest zorganizowana szkoła i tem lepiej rozwijają się w niej zdolności umysłowe dzieci.

Angielscy i francuscy zwolennicy pracy fizycznej w szkole, podkreślają ze szczególniejszym naciskiem znaczenie wychowawcze faktu przyzwyczajania uczniów, przez posiłkowanie się całym szeregiem narzędzi i umiejętnie ich zastosowanie, do wcielania w życie indywidualnych, samorzutnych pomysłów. Młodzieniec, który wychodzi ze szkoły obarczony przytłaczającą ilością wiadomości, potrafi jedynie bujać od czasu do czasu na skrzydłach fantazji w zakresie nieziszczalnych nieraz projektów, pozatem będzie zawsze niewolnikiem życia i nie zdoła go przeważnie opanować, na swoją modłę urobić. Człowiek, który zetknął się w zaraniu młodości z pracą fizyczną, a dzięki temu nauczył się pomysły swoje realizować, potrafi w najtrudniejszych warunkach zawsze zapanować nad niemi, nie straci przy byle okazji ufności we własne siły, nie uczuje się złamanym i rozgoryczonym, choćby nawet ciężko musiał zmagać się z losem i przeciwnościami.

Nauczanie robót ręcznych w szkole, nieujęte jedynie w system odrębnych godzin slójdowych, skandynawskiej szkoły w Nääs spopularyzowanej w Ameryce przez Larrsona — ale wprost wcielone organicznie do normalnego programu szkolnego, użyte w znaczeniu nowego metodycznego środka pedagogicznego, oto zasada, na której podłożu zorganizowano pracę dzieci w t. zw. „szkołach pracy“. Jako cel ostateczny wytknęły one sobie wyzyskanie wrodzonej energii potencjonalnej dziecka, tkwiącej w nim w widocznym instynkcie pracy, przyczem chodzi nie tylko o rozwinięcie fizycznej, ale i duchowej sprawności.

Przy pracy tej, użytej jako wyrozumowany środek metodyczny, wysuwają reformatoremie na pierwszy plan dwa

główne momenty: 1) wytknięcie celu i 2) wspólność pracy uczniów z nauczycielem. Cel winien występować jako zadanie, to znaczy winien wywołać u ucznia pragnienie wypełnienia pewnych braków w jego jaźni, lub usunięcia pewnych wątpliwości, zarysowanych w jego umyśle. Dotychczasowa nauka, opierająca się na metodzie Herberta i Zillera podawała wprawdzie również cel, nie liczyła się jednak z zakresem interesu ucznia. Zapowiadał więc nauczyciel np. uczniom: że dziś poznamy duże litery, albo też w innej klasie, że będzie mowa o chrzcie Mieczysława, lub znowu, że będzie się przerabiać ustęp o wielbłądzie i renie itd. Podczas podawania w ten sposób celu, uczeń nie odczuwał bardzo często wewnętrznego popędu do pracy. Obojętność podobną tłumaczą nowsze badania psychologiczne, dopatrujące się tylko w napięciu woli bodźca do wszystkich czynności. Kładą one zarazem największy nacisk na wewnętrzne, mimowolne zmuszanie się do pracy, potrzebę utrzymania umysłu dziecięcego w stanie pewnego napięcia przez oddalenie od niego myśli niepotrzebnych, które paczą i wyczerpują umysł — jak to często zaobserwować można.

W nowej szkole — o której właśnie mowa — liczą się jej twórcy z właściwościami duszy dziecięcej, a wychodząc z założenia, że popęd do pracy fizycznej wrodzony jest dzieciom, pracę tę wciągają do programu nauki, a zarazem stawiają uczniom tylko takie cele, które — ich zdaniem — zdołają zająć całą osobowość młodzieży i nie będą przekraczały umysłowych jej sił, nie będą zniechęcały do pracy, przytępiały umysł.

Dla skontrolowania, czy zamierzony cel został osiągnięty, winni uczniowie przedstawiać pracę umysłową w jakiejś formie konkretnej, wyrażonej pracą ręczną, np. rysunkiem, modelem z gliny czy plasteliny, wycinkami itd. Odpowiada to najlepiej naturalnym potrzebom dzieci, które pragną zawsze nie tylko przyjmować, ale i tworzyć. Właściwość to już ich duszy, że wszystkiemu co zmysły pojęły, każdemu poznanemu przedmiotowi, radziby nadać jakąś widomą formę. Dowodem tego chociażby bazgraniny na

przeróżnych zeszytach, książkach, tak surowo nieraz karcone przez nauczycieli zwłaszcza dawniej.

Drugi zasadniczy moment nauczania w nowej szkole: to wspólnota pracy z nauczycielem. Zasada ta, przedstawiana jako ideał nawet w literaturze pięknej, pociąga za sobą w naturalnej konsekwencji fakt, iż uczniowie przestaną być jak to dawniej nieraz miało miejsce, głównie jednostkami przyjmującymi i odpowiadającymi, których traktowało się często jak podatnika, mającego opłacić pewną sumę, ale przeciwnie z istot przeważnie biernych, przejdą pod względem psychicznym do stanu aktywnego. Będą więc nauczyciela zapytywali i wspólnie z nim rozstrzygali, pragnąc pokonać stojące na przeszkodzie trudności w dążeniu do osiągnięcia wytkniętego celu. Miejsce zatem dawnej katechezy, metody katechetycznej, polegającej na pytaniach i odpowiedziach, zajmie w „szkole pracy“ metoda dyskusyjna tj. wolna, swobodna dyskusja. Uczniowie nie będą prowadzeni krok za krokiem, ale sami będą pytali, sami będą sobie na pytania odpowiadali, naprawiali złe, dokonywali pewnego rodzaju wyboru pomiędzy różnymi możliwościami, nasuwającymi się przy rozmyślaniu nad wyszukaniem drogi do osiągnięcia zamierzonego celu.

Praca nauczyciela będzie naturalnie trudniejsza; zdolności dydaktyczne musi on mieć wielkie, o ile zechce dyskusję poprowadzić celowo, a zarazem w jedynie racjonalnej formie, tj. podporządkować swoją indywidualność pod osobowość ucznia, swoje własne „ja“ myślowe i uczuciowe pod myśli i uczucia wychowanków.

Zorganizowaną na tych zasadach „szkołę pracy“ w Dortmundzie, w Niemczech, określił wybitny jej zwolennik i współpracownik, Daubenspeck, w następujących słowach: „pod »szkołą pracy« rozumiemy naukę, przy której uczniowie własną pracą zdobywają w granicach możliwości wiedzę swoją, zarówno realną jak i historyczną, już to przez obserwację, już też przez robione doświadczenia, przy pomocy modelowania z gliny, rysowania i innych robótek, albo także przez czytanie i pytania samodzielnie stawiane.“ A inny znowu z jej pionierów, Dr Ryszard Sey-

ferf tłumaczy istotę i podstawę tej szkoły znamiennymi słowy: „uczyć przez stwarzanie — i uczyć, aby stwarzać.“

Na tej drodze wyrobi się jedynie nowy typ rzutkiego człowieka, rozumiejącego potrzebę wysiłku, czynu i wytrwałości. A zatem kształcenie nietylko umysłu, ale i zmysłów, uwagi, nawet mięśni; kierunek wychowawczy pokrewny do pewnego stopnia przynajmniej, idei generała Baden-Powell, twórcy skautingu, a dalej głośnym szkołom angielskim w Abbotsholmie, czy w Bedales i licznym dziś już w Niemczech „Landeserziehungsheimom“, tylko, że nie przeznaczonym dla garstki dzieci ludzi jedynie bogatych, ale dla całej masy szerokich kręgów społecznych i przeszczepiony do fundamentów narodu tj. do szkoły ludowej.

I w tem właśnie tkwi doniosłość społeczna haseł związanych z pojęciem t. zw. „szkoły pracy“ — o ile naturalnie zechcemy się w nie wmyśleć, dostosować do naszych potrzeb i stosunków i naprawdę zdołamy przy odpowiednio przygotowanym doborze sił nauczycielskich uczynić ze szkoły powszechnej w Rzeczypospolitej polskiej szkoły twórczego uczenia się.

Lwów.

Dr Karol Nittman.

Wychowawca uwzględniać powinien dwa czynniki podstawowe, których wzajemne stosunki stanowią właśnie zagadnienie pedagogiczne; są to mianowicie: z jednej strony dziecko, istota, która się rozwija; z drugiej — pewne idee, cele i wartości, nabyte przez dojrzałe doświadczenie człowieka dorosłego.

Celem, jaki powinna sobie postawić każda teoria wychowania, jest dojść do ułatwienia i uczynienia owocniejszymi i wszechstronniejszymi wzajemnych stosunków dwóch tych sił.

John Dewey.

„SZKOŁY PRACY“ KERSCHENSTEINERA.

Zrealizowaniem zasad wiążących się z pojęciem *szkoły pracy* zajęły się dziś w Niemczech liczne zakłady naukowe.

Nauczycielom podejmującym się nauki w tych szkołach pozostawiają władze pewne swobody w wyborze i w wyczerpaniu przepisane materiału naukowego. Wolno im naprzykład postępować znacznie powolniej, aniżeli w innych szkołach — najczęściej jednak pozostawia się im swobodę w okresie tylko dwuletnim, to znaczy, że po dwu latach nauki mają obowiązek wykazać się, pod względem wyczerpania materiału naukowego, wynikami analogicznymi z nauczycielami innych szkół.

W klasie pierwszej wolno im w niektórych szkołach z początku uprawiać tylko metodę rozmówek, zabaw, robótek, w guście froebliowskich, a naukę czytania i pisania rozpoczynać dopiero po kilku miesiącach. Skrajni zwolennicy *szkoły pracy* idą tak daleko, że domagają się, ażeby wogóle w klasie pierwszej nie uczyć ani czytania, ani pisania, tylko dzieci rozwijać. Pogląd ten nie zyskał jednak aprobaty ze strony wytrawniejszych i rozważniejszych czynników.

Teoretycy, pionierzy nowych szkół wypowiadają wiele żądań słusznych, miewają nieraz pomysły trafne, ale nie brak też i postulatów problematycznej wartości, utopij niemożliwych do zrealizowania.

Wiele też głosi się wskazań bardzo obosiecznych, a nawet wprost niebezpiecznych dla dalszego kulturalnego rozwoju ludzkości, zwłaszcza wśród odłamów skrajnych, bardziej radykalnych.

Nie solidaryzuje się z nimi nawet tak gorący rzecznik *szkoły pracy* jak Dr Kerschensteiner z Monachjum, twórca i organizator owych szkół w stolicy Bawarii.

Najtrudniejszy szkopuł w realizowaniu umiarkowanego nawet programu t. zw. *szkoły pracy*, stanowi postulat ograniczenia liczby uczniów w klasach zorganizowanych na podstawie wytycznych zasad szkoły tego typu. Otóż w Monachjum waha się liczba uczniów w szkołach urządzonych przez Kerschensteinera między cyfrą 44 a 50, uczniowie bywają jednak podzieleni na dwa oddziały przy nauce niektórych przedmiotów. Wzamian zato ograniczono znowu liczbę godzin naukowych.

Dr Kerschensteiner obrał tę drogę pośrednią, jako jedynie możliwą, ze względów finansowych *).

Zdaniem jego nie jest wcale potrzebne, ażeby liczbę uczniów w *szkole pracy*, ograniczać do cyfry jakich 20-tu kilku, jak tego żądają niektórzy, szkoła ta bowiem ma na celu nie tylko wprowadzać młodzież do świata wiedzy, ale ponadto powinna praktycznie wyćwiczyć młodzież w nabytych wiadomościach i uzdolnieniach. Przy tych praktycznych ćwiczeniach ilość uczniów nie odgrywa żadnej roli, nadto zaś pozostają zawsze jeszcze przedmioty, jak np. religja, historia, pewne dziedziny języka ojczystego itd., których i w nowej szkole uczyć się musi drogą słowa i przy pomocy książki. Przy nauce tych przedmiotów można zatrzymać liczniejsze klasy. Podziału na oddziały w klasie pierwszej jak poucza podany poniżej podział godzin (tabl. 1). dokonano w szkołach monachijskich jedynie:

1. w dwóch godzinach nauki z poglądu;
2. w dwóch godzinach nauki rachunków;
3. w dwóch godzinach czytania i pisania;
4. i w dwóch godzinach pracy fizycznej (Handfertigkeitsunterricht).]

Uczniowie mieli ogółem tygodniowo tylko 17 godzin nauki, nauczyciel zaś 23,5 godzin, uczył bowiem w obydwu oddziałach; ponadto przypadało 4 godziny dla nauczyciela zawodowego (rzemieślnika), który uczył pracy fizycznej t. j. stolarki. Oddział A przychodził zwyczajnie o godzinie 9-tej rano do szkoły, oddział B o 10-tej.

Tylko w środę i sobotę zaczynały obydwa oddziały naukę wspólną o 9-tej, poczem o 11 1/2 rozdzielały się, oddział B szedł w środę do domu, a oddział A miał jeszcze 1/2 godziny rachunków, w sobotę zaś pozostawał do 12-tej; w ten sam sposób oddział B (po wspólnej nauce do 11 1/2).

W inne dni łączono obydwa oddziały tylko od 10 do 11 1/2. O tej godzinie opuszczał szkołę oddział A, podczas gdy oddział B pozostawał do 12 1/2 dla odbycia tych lekcyj, które miał już oddział A między

*) a) Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Verlag von B. Teubner, Leipzig. — b) Georg Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. Verlag von B. Teubner, Leipzig.

TABLICA I.

PODZIAŁ GODZIN DLA KLASY I.

	poniedziałek	wtorek	środa	czwartek	piątek	sobota
PRZED POŁUDNIEM						
9—10	Rachunki 30 Czyt. pis. 30	Nauka pogład. 60	Czyt. pis. 30 Śpiew 30	Rachunki 30 Czyt. pis. 30	Nauka pogład. 60	Czyt. pis. 30 Śpiew 30
10—11	Religja 60	Czyt. pis. 40 Gimnast. 20	Rachunki 40 Gimnast. 20	Religja 60	Czyt. pis. 40 Gimnast. 20	Rachunki 40 Gimnast. 20
11—12	Nauka pogład. 30	Rachunki 30	Nauka pogład. 30 Rachunki (Oddz. A) 30	Nauka pogład. 30	Rachunki 30	Nauka pogład. 30 Rachunki (Oddz. B) 30
POPOŁUDNIU						
2—3	Czyt. pis. 40 Gimnast. 20			Czyt. pis. 40 Gimnast. 20		

9-10. Po południu odbywała się nauka tylko w poniedziałki i czwartki w jednej godzinie; dla oddziału A od 2 do 3, a dla oddziału B od 2⁴⁰ do 3⁴⁰. Godziny wspólnie odbywane oznaczone są na załączonym podziale godzin kursywą, godziny, na których dzielono uczniów na oddziały, oznaczono zwykłym drukiem. Cyfry podane obok przedmiotu wskazują czas trwania nauki poszczególnych przedmiotów np. 30 minut, 20 minut itd.

Podział drugiej klasy na grupy przy kilku przedmiotach przeprowadzono w sposób analogiczny jak w klasie I-szej (tabl. 2).

Uczniowie mieli w tej klasie 18 godzin nauki, nauczyciel klasowy 23 godzin, nauczyciel - rzemieślnik 4 godziny. Wolnych od nauki popołudniowej było w tej klasie 5 dni, podczas gdy w I-szej klasie było ich tylko cztery. W klasie III-ciej trzymano się również podobnych zasad. Chłopcy mieli 22 godziny nauki, dziewczęta 24 godziny, nauczyciel klasowy 25 godzin, nauczyciel rzemieślnik 4 godziny, nauczycielka robót kobiecych dla dziewcząt 2 godziny (tabl. 3).

Plany powyżej podane ilustrują praktyczne przeprowadzenie podziału na grupy w klasach II i III w przedmiotach, dla których nieodzowną była mała liczba uczniów. Z powodu tych podziałów można było bez szkody dla młodzieży zmniejszyć ilość godzin nauki, skutkiem czego znowu mógł objąć naukę w obydwu oddziałach jeden i ten sam nauczyciel, przez co i budżet wydatków na szkoły nie uległ zachwianiu.

Co do zakresu nauki w monachijskich *szkołach pracy*, to został on ustalony przez plan, który wydało bawarskie ministerstwo oświaty jeszcze przed wojną w roku 1911. Zasadniczą nowość w tamtejszych *szkołach pracy*, stanowi wprowadzenie do nich, obok nauczycieli klasowych, osobnych nauczycieli fachowych, rzemieślników. Uczą oni chłopców pracy fizycznej łącznie z nauką poglądową o rzeczach (Anschauungsunterricht).

Z nauką o rzeczach łączy się ściśle cały wogóle materiał naukowy w *szkole pracy*.

Czytanie, pisanie, rachowanie itd. nie występują tu, jak w dawnych szkołach, jako przedmioty osobne, tylko zawsze w związku i jako część nauki o rzeczach. Nauka ta, w połączeniu z rysunkami i robotami ręcznymi sprawia — zdaniem Kerschensteinera — że własne doświadczenia dzieci stają się punktem wyjścia i nieja-

TABLICA II.

PODZIAŁ GODZIN DLA KLASY II.

	poniedziałek		wtorek		środa		czwartek		piątek		sobota	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
PRZED POŁUDNIEM												
8—9	Religia 60		Obrab. drzewa 60		Religia 60		Rach. 30	Rach. 30				Rach. 30
9—10	Ortografia 30 Śpiew 30		Obrab. drzewa 60		Czytanie 30 Ortografia 30		Gimnast. 30	Nauka pogląd. 30 Śpiew 30				Czytanie 30
10—11	Czytanie 30 Kaligrafia 30		Rach. 30 Obrab. drzewa 60		Gimnast. 30 Nauka pogląd. 30		Kaligrafia 30	Nauka pogląd. 30				Ortografia 30 Gimnast. 30
11—12			Rach. 30 Obrab. drzewa 60				Rach. 30					Rach. 30
POPOŁUDNIU												
2 ¹ / ₂ —3	Rach. 30											Rach. 30
3—4	Wyci- nanie 60											Roboty kob. 60

TABLICA III. PODZIAŁ GODZIN DLA KLASY III.

	poniedziałek		wtorek		środa		czwartek		piątek		sobota	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
8-9	Religia 60	Rach. 60			Obrab. drzewa 60		Religia 60		Rach. 60			Czytanie 60
9-10	Ortografia 60		Stylistyka 60		Obrab. drzewa 60	Rach. 60	Ortografia 60		Gimnast. 30 Dzieje ojcz. 30			Gimnast. 30 Gramatyka 30
10-11	Dzieje ojcz. 30 Czytanie 30		Gramatyka 30 Gimnast. 30		Rach. 60	Obrab. drzewa 60	Gimnast. 30 Czytanie 30		Stylistyka 60			Dzieje ojcz. 60
11-12	Roboty kobiece 60		Kaligrafia 30 Biblia 30			Obrab. drzewa 60	Roboty kobiece 30		Śpiew 60			Kaligrafia 30 Biblia 30
POPÓŁDNIU												
2-3		Rach. 60							Rach. 60			
3-4		Dzieje ojcz. 60							Dzieje ojcz. 60			

ko ogniskiem, około którego skupiają się naukowo-wychowawcze zagadnienia całej szkoły.

Nauce pogładowej wyznacza plan monachijski następujące zadania: a) budzenie i kształcenie myślącego spostrzegania na podstawie ćwiczenia władz zmysłowych, b) objaśnienie wyobrażeń posiadanych przez młodzież, uzupełnianie ich i porządkowanie, a wreszcie c) poddawanie nowych zasadniczych wyobrażeń i pobudzanie do tworzenia pojęć. Źródłem doświadczeń dzieci winno być zarówno życie ich szkolne jak i domowe. Pracę w szkole monachijskiej rozpoczynano od zadawania ćwiczeń, zdążających do późniejszej pracy fizycznej. Materiału do nich dostarczyło w znacznej mierze dzieło Dr Marii Montessori p. t. „Il Metodo della Pedagogia scientifica“.

Ćwiczenia stamtąd zaczerpnięte miały zazwyczaj charakter zabaw dziecinnych. Nie spuszczano ich z oka i później, łącząc je w stosownym czasie z odpowiednimi czynnościami.

Dla charakterystyki tych ćwiczeń warto wymienić bodaj kilka, na przykład poznanie barw i kształtów, ocenianie dźwięków z uwzględnieniem wysokości tonu, ocena wagi rozmaitych ciał, nabycie wyobrażeń o rozmaitych materiałach zapomocą dotykania, orjentowanie się we wrażeniach wywołanych ruchem itd. Posługiwano się przy tem różnemi środkami.

Nauka pracy fizycznej, łącząca się organicznie i ściśle z nauką pogładową obejmowała w klasie I: szycie, roboty pończoszkowe, wyplatanie, roboty drzewne (stolarstwo), roboty w ogrodzie i tak zwane zajęcia domowe. Zarówno chłopcy jak i dziewczęta pobierali tę samą naukę pracy, pierwsi np. uczyli się wraz z dziewczętami szycia i robót pończoszkowych, podczas gdy dziewczęta współuczestniczyły w robotach drzewnych.

Zakres tych ostatnich występował u jednych i drugich na pierwszy plan dopiero w klasie drugiej, chociaż wykonywano je już w pierwszej klasie.

Poza tem zatrudniano w osobnej godzinie chłopców rysunkami i wycinaniem, dziewczęta zaś wyplataniem tudzież robotami pończoszkowymi. Uwzględniano również stale pracę w ogrodzie tudzież zajęcia domowe. Z biegiem czasu przystępywano do praktycznych robót, zorganizowanych na zasadzie wspólności pracy.

Roboty takie już miały wyższe momenty na oku, a mianowicie: przyzwyczajanie dzieci do wzajemnych usług i pomocy, a ponadto wpojenie przekonania o konieczności wspólnego podporządkowania się dla osiągnięcia wytkniętego celu.

Jako myśl przewodnia w układaniu programów robót przyświecała organizatorom tych szkół nietylko chęć rozsądnego zajęcia uczniów i wyrobienie potrzebnej w życiu zręczności, ale co więcej i co ważniejsza, usiłowanie przeobrażenia naturalnego u dziatwy popędu do zabawy na popęd do pracy. Ażeby uzyskać obraz, w jaki sposób łączyła się wprawa w pracy ręcznej z problemem nauki poglądowej, wymienię bodaj kilka z wyznaczonych planem naukowym zadań na I klasę.

- I tak na przykład I zadanie, przeniesione na teren sali gimnastycznej (boiska) wyznaczało: sporządzenie drążków z opiłowanymi wierzchołkami, sporządzenie drabin, wreszcie stojaków ze szpulek nicianych.
- II zadanie, związane z ulicą obejmowało: sporządzenie ze szpulek na nici i deseczek kostek drewnianych, ogrodzenia drzewnego, tudzież zwyczajnego wozu ciężarowego.
- III zadanie (ogród w jesieni). Sporządzenie podpór kwiatowych z drzewa, zycie z gazy woreczków na nasiona.
- IV zadanie (Święta Bożego Narodzenia). Sporządzenie pewnych przedmiotów, pozostających w związku z lokalnymi zwyczajami świątecznymi.
- V zadanie (śnieg i lód). Robota saneczek, itd.
- VI zadanie (w kościele na Wielkanoc). Kraszenie pisanek.
- VII zadanie (ogród szkolny na wiosnę). Sporządzenie skrzyń na kwiaty, ogrodzenia do tych skrzyń. Sianie i przesadzanie kwiatów w skrzynkach. Plecenie koszów na kwiaty itd.
- VIII zadanie (u owocarki). Próby modelowania owoców itd.

Obok tych prac ręcznych wykonywano równocześnie różne zajęcia domowe. Do rzędu ich należało np. utrzymywanie porządku i czystości w izbie szkolnej i pracowni, zamiatanie, czyszczenie, a nawet pranie.

Praca w ogrodzie ograniczała się porą jesienną z powodu częstej niepogody do zbierania nasion, przesadzania kwiatów i ce-

bulek kwiatowych w doniczki. Z wiosną wyjmowano wazonki z ziemi, a kwitnące rośliny cebulowe zdobiły potem izby szkolne przez długie tygodnie.

Latem uprawiały dzieci oprócz nowozasadzonych kwiatów pod przewodnictwem uczennic VIII kl. własny ogród szkolny.

W klasie II przerabiano podobne zadania, tylko o zakresie nieco wyższym. Konieczność streszczania się nie pozwala wymieniać wszystkich. Ale bodaj kilka dla przykładu. Dajmy nato IV zadanie (zegar) obejmowało już wykonanie tarcz zegarowych z kartonu z ruchomymi wskazówkami; wykonanie zegaru słonecznego itd. Przy zadaniu V (w kuchni), wykonano w stolarni stolnicę z wałkami, a dziewczęta dziergały ściierki.

W związku z IX zadaniem założono w obecności uczniów szkolne akwarjum, poczem dzieci robiły skrzynki na owady, obserwowały rozwój gąsienic, rysowały motyle itd.

Przy zadaniu X - zatytułowaniem: „Nad Izarą“ - podjęto wycieczkę nad rzekę. Przedtem zaś chłopcy i dziewczęta uszyli choraćgię, użyte podczas tej wycieczki. Następnie sporządzono w stolarni model mostu widzianego na rzece.

Poza tem spełniano jak w klasie I zajęcia domowe, a chłopcy i dziewczęta prześcigali się w utrzymywaniu porządku i czystości w izbie szkolnej i w pielęgnowaniu kwiatów. Poszczególne jednostki miały powyznaczane specjalne czynności.

Poza nauczaniem pracy ręcznej łączącej się z problemem nauki poglądowej, udzielano w monachijskich *szkołach pracy* innych przedmiotów metodą różną aniżeli w dawniejszych szkołach. Warto przedewszystkiem zatrzymać się przy rachunkach, tudzież przy nauce czytania i pisania. Rachunków uczono w ten sposób, że w klasie pierwszej, gdzie plan naukowy wyznaczał zakres od 1—20, postarano się, ażeby każde dziecko miało do dyspozycji środki do uzmysłowienia, przy pomocy których dzieci uwiadczyły sobie samodzielnie dane zagadnienia. Celem wyrobienia u dzieci najprostszycich pojęć liczbowych, zniewalano je od samego początku nietylko do oceniania wartości wyrażonych liczbami, ale ponadto i do dokładnego mierzenia. Tekturki, guziki, patyczki, nanizane perełki, monety miedziane i niklowe, przechowywane w sporządzonych przez dzieci sakiewkach, a ponadto i przedewszystkiem całokształt pracy fizycznej przy obrabianiu drzewa, pracy połączo-

nej z ustawicznym ocenianiem, mierzeniem i porównywaniem, służyły konsekwentnie do realizowania, uwzględniania pierwiastka pracy przy nauce rachunków.

W klasie drugiej, obejmującej zakres od 1—100, nie było już potrzeby tak różnorodnego uzmysławiania zagadnień rachunkowych. Wielkie i małe liczydła, ocenianie wartości liczbowych przy obserwacjach, mierzenie i liczenie w warsztacie, tudzież w izbie szkolnej, a jeszcze więcej kupowanie i odważanie towarów, w umieszczonym w klasie kramiku kupieckim, dostarczały obficie konkretnych sposobności do ćwiczeń z zakresu rachunkowego. Do mierzenia używano taśm mierniczych i naczyń mierniczych na płyny.

Urządzenie kramu składało się z wagi wraz z ciężarkami i zrobionych przez dzieci torebek papierowych, napełnionych różnymi towarami.

Zagadnienia kupiecko-rachunkowe przeprowadzono zawsze przy najwyższym współudziale wszystkich dzieci szkolnych, naśladujących w ławkach czynności wykonywane przy kramiku przez dwóch uczniów do tego zawezwanych. W ten sposób przeprowadzono praktycznie, wzorowane na codziennym życiu, zagadnienia rachunkowe.

W trzecim roku wyposażono wszystkie dzieci w ręczne wagi, celem umożliwienia im dokonywania samoistnego ważenia. Na tym stopniu zwracano najwięcej uwagi na wymiary kostkowe, sześciennie, celem wprawienia uczniów i pod tym względem w ocenianiu tudzież porównywaniu przedmiotów (ciężar gatunkowy).

Nauka czytania i pisania odbywała się również w sposób pod niejednym względem różny i dosyć oryginalny. Wstęp do niej stanowiły pewne specjalne ćwiczenia w klasie pierwszej, zaczerpnięte z dzieła Dr Marji Montessori. Ćwiczenia te polegały na użyciu form geometrycznych powierzchni, których kontury rysowały dzieci na papierze, pociągając ołówkiem wzdłuż granic modelu. Uzyskany w ten sposób rysunek na papierze, np. trójkąt, czworobok, rąb itd., wypełniały dzieci coraz staranniej kolorowymi kredkami. Na tej drodze przyzwyczajały się dzieci do obserwacji konturów danych figur, do zachowywania oznaczonych granic, do pojmowania rozmaitych form, zarysów itd., przez co pośrednio przyswajały one sobie powoli i rozmaite ruchy rąk, potrzebne do pisania. Po tych wstępnych ćwiczeniach używano skrzynki do

składania z pisanymi literami, która w dalszym ciągu oddawała niemałe usługi, wyrabiając u dzieci w wysokim stopniu samodzielność w poznawaniu liter.

Naukę pisania poszczególnych liter prowadzono w następujący sposób: uczący pisał powoli, z zachowaniem wszystkich wybitnych, potrzebnych ruchów ręki, pewną literę na wzór. Dzieci szukały tej litery w skrzynce swojej, poczem odrysowywały ją na nielinjowanej tabliczce, lub takim papierze, w formacie możliwie wielkim. Po dokonaniu tego polecano dzieciom dotykać palcami wyrysowane przez nich litery, a dalej pociągać palcem wzdłuż tych liter, aż do nabycia mechanicznej wprawy w odnośnym wypadku. Po tych ćwiczeniach wypisywano literę na dużych tablicach ściennych, pokrywających trzy ściany izby szkolnej, następnie zaś przeprowadzano wspólną korekturę liter, pisanych równocześnie przez dzieci, na dziesięciu tablicach ściennych. Na zakończenie ćwiczyły się dzieci w pisaniu wyuczonej litery jeszcze na swoich małych tabliczkach łupkowych.

Obok tych ćwiczeń odbywały się równocześnie ćwiczenia w zakresie czytania i ortografii. Tok postępowania był następujący: nauczycielka pisała literami, jakich się używa w druku, pewne zdania na dużej tablicy szkolnej, dzieci zaś szukały w swojej skrzynce do składania z alfabetem pisany odnośnych liter, poczem odpisywały już z pamięci te same zdania, pismem, jakiego się używa przy pisaniu, na tabliczkach swoich lub w zeszytach.

Elementarz kończono przy takim toku postępowania na dwa miesiące przed końcem roku szkolnego, zużytkowując resztę czasu na czytanie bajeczek z książki.

W klasie drugiej przeznaczono na język ojczysty 5 godzin, podczas gdy w innych szkołach monachijskich dawnego typu było 9. Z tych 5 godzin poświęcano 2 na czytanie, 2 na ortografię, a 1 na kaligrafię. Rezultat nauki, jaki osiągnięto przy 5-ciu godzinach tygodniowo, był zupełnie taki sam, jak w innych szkołach o 9-ciu godzinach.

Przy czytaniu kładziono nacisk na szybkie obejmowanie i zrozumienie treści, ponadto wymagano od uczniów mimicznego przedstawienia opisanego w ustępie zdarzenia. Celem takiego postępowania miało być usiłowanie rozbudzania uczuć u dzieci i pobudzania ich do tem żywszego zainteresowania się danem opowia-

daniem. Przy nauce ortografii wielkie usługi oddawały tablice, pokrywające trzy ściany klasy, na których pisało równocześnie po 15-tu uczniów. Wspólna korektura takich wypracowań była również bardzo pożyteczna.

Metodyczną zasadę samodzielnego zdobywania, drogą obserwacji i rozbudzonej fantazji twórczej, stosowano nawet przy nauce religii.

W związku z nauką opartą na poglądzie uczono przedewszystkiem szczegółów obrzędowo-liturgicznej natury. Zwiedzano w tym celu kościoły, zakrystje, obserwowano obrzędy religijne i przedmioty tamże napotymane, jak np. ołtarze, krzyże, chorągwie, żłobek Pana Jezusa w okresie Świąt Bożego Narodzenia, Boże groby we Wielkim Tygodniu itd.

Rzeczy widziane ilustrowano następnie rysunkiem w klasie, niekiedy zaś naśladowano, jak np. hołd dla dzieciątka Jezus, nabożeństwo majowe, rozpamiętywanie przy drodze krzyżowej, oglądane w jednym z kościołów monachijskich itp.

Rozbudzanie uczuć religijno-moralnych drogą poglądu, traktowane było zawsze w związku z życiem działwy, zarówno na ulicy jak i w domu, czy też w szkole, lub na boisku zabawowem.

Ku temu samemu celowi, to jest ku rozbudzeniu pierwiastka uczuciowego, służyła w monachijskich *szkołach pracy* — również i nauka śpiewu. Wiązała się ona ściśle przez stosowny dobór tematów z pewnemi uroczystościami szkolnemi, lub miejscowemi zwyczajami, albo też z zabawami młodzieży.

W ten sposób nauka śpiewu, podobnie jak i nauka innych przedmiotów, pozostawała w ściślejszj łączności z nauką o rzeczach, stanowiącą główny przedmiot wszystkich tak zwanych *szkół pracy*.

Jako szczegół charakterystyczny przy nauce śpiewu, warto wymienić, zaprawianie dzieci z klasy pierwszej do jasnego pojmowania rytmu, drogą pobudzania ich, ażeby same odnajdywały takt w odśpiewywanych pieśniach.

Na gimnastykę przeznaczono w pierwszej klasie codziennie 20 minut, już to w czasie nauki porannej, (2 razy na tydzień: w poniedziałek i czwartek), już też w godzinach popołudniowych. Poranne lekcje gimnastyki zapobiegać miały umysłowemu wyczerpaniu czy znużeniu, lekcje zaś popołudniowe miały na celu głównie kształcenie woli przez odpowiednie ćwiczenia.

Do programu ich należały swobodne ćwiczenia dla wyrobienia właściwej postawy i ruchów, gry ruchowe i zapasy.

Przed południem odbywały się najczęściej zabawy połączone z bieganiem, śpiewem i naśladowaniem. Co do ostatnich, to pozostawały one w związku z przerabianym materiałem naukowym i bywały nieraz samodzielnie przez dzieci obmyślane, jak np. zabawa osnuta na tle oglądanego obrazka: „Moje kwiaty usychają z pragnienia“, „Wojna“, „Ruch uliczny“, „Na prawo pochod“ (Rechtsgehen) „Pani Holle“ itd.

W klasie drugiej przeznaczano na naukę gimnastyki cztery lekcje 30-tominutowe, zwracając jeszcze więcej uwagi na kształcenie woli drogą przyzwyczajania do dokładnego i ścisłego wykonywania wszelkich ruchów gimnastycznych.

Uwzględniano również i społeczno-wychowawcze cele, wyrabiając poczucie świadomości korzyści wypływających ze wspólnej pracy, a ponadto wdrażając umysły dziecinne do dobrowolnego, karnego ulegania woli jednostek doświadczonych. Poza tem poświęcano codziennie jedną pauzę 5- lub 10- minutową w każdej klasie na ćwiczenia fizyczne, mające zapobiegać skrzywieniu kręgosłupa (*skoliozie*), tudzież infekcji tuberkulicznej.

Najbardziej wybitną, a zarazem oryginalną właściwość monachijskich *szkół pracy* stanowiły roboty drzewne, stolarskie, tworzące osobny, obowiązkowy przedmiot naukowy, przy zatrzymaniu dla dziewcząt i robót kobiecych.

Dr Kerschensteiner podaje w swojej książce*) szczegółowe motywy, dla których wybrał roboty drzewne, wyłączając kartonowe i metalowe.

Wśród motywów tych warto wymienić przynajmniej niektóre, jak np. możność poprawnego wykonywania robót drzewnych już od samego początku, łatwość kontroli nad udaniem się dzieła ze strony samego ucznia, możność wykonywania coraz trudniejszych zadań, a wreszcie wielkie zainteresowanie się zarówno chłopców jak i dziewcząt przedewszystkiem robotami drzewnymi. Program tych robót kładzie wielki nacisk na staranność wykonania, tudzież na dobór zadań, które winny być dostosowane do duchowych i fizycznych sił ucznia.

*) Dr Kerschensteiner: *Begriff der Arbeitsschule*. Verlag v. B. Teubner. Leipzig.

W pierwszej i drugiej klasie pouczyła praktyka, iż do udania się pracy dziecięcej koniecznym było, by każde dziecko posiadało własny model. Na trzecim roku nauki szkolnej model służył już tylko jako środek do poglądu, resztę zaś pracy wykonywali uczniowie raczej podług miary, co nastęczało na tym stopniu bardzo produktywnie pole do praktycznych obliczeń, potęgujących nadspodziewanie ochotę i zdolności rachunkowe.

U chłopców i dziewcząt objawiało się równe zainteresowanie dla prostych zadań obróbki drzewa, coraz wyraźniej jednak występowało wybitniejsze uzdolnienie chłopców, gdy chodziło o zrozumienie elementów konstrukcyjnych. Według informacji fachowego nauczyciela poczynało wiele dzieci już w pierwszym roku nauki nabyte zręczności stosować w wykonywaniu domowych prac. Ilość takich uczniów wzrastała z roku na rok, a około Bożego Narodzenia przychodzili rodzice częstokroć do fachowego nauczyciela w celu robienia zamówień na różne narzędzia.

Począwszy od trzeciego roku nauki przynosiły dzieci dobrowolnie swe roboty wykonywane w domu. Wyroby te były najczęściej dobre w pomysle, a błędne w konstrukcji. Wynikało to z braku doświadczenia, z braku stosownie przygotowanego materiału, a ponadto z braku jednego ważnego narzędzia, hebla, którego z powodu niedostatecznego rozwoju sił fizycznych nie można było wprowadzić przed rozpoczęciem klasy czwartej. Również i cięcie piłką ograniczało się co najwyżej do przecinania 5 cm szerokich deszczulek.

Największą uciechę okazywały dzieci z pracy, gdy wspólny cel pracę ich jednoczył. Działo się to bardzo często, gdyż forma i zakres poszczególnych zagadnień zniewalały wprost do wykonywania wspólnych robót. Zainteresowanie dzieci budziły głównie przedmioty użytkowe.

Oddziały liczyły przy wykonywaniu tych robót po 25 uczniów, każde więc narzędzie było 25 razy w obiegu. Spis tych narzędzi, ilustrujących zakres pracy przedstawiał się następująco: imadło zesuwne, wspornica z oporą, lisica ze stalką grzbietową, raszpla półokrągła, pilnik półokrągły, pilnik płaski, młotek, obcęgi małe, obcęgi płaskie, krętak gwoździowy, pomiarka, ołówek, a nadto 12 ścisków żelaznych, 6 krętaków małych, 1 drylownik i 2 krętaki amerykańskie śrubowe, ślimakowe.

Przy użyciu tych narzędzi wykonywano takie naprzykład roboty w klasie pierwszej.

1. Odcięcie piłką 10 — 15 małych kostek ze świerkowej 10 mm grubej listwy, w przekroju czworobocznej (dwie godz. pracy).

2. Toż samo z listwy 15 mm grubej, przyczem stępiano naroża pilnikiem (dwie godziny pracy).

3. Drażek olchowy 200 mm długi, 18 mm gruby, 7 mm szeroki, nabity naprzemian 10-ma paryskimi i 4-ma mosiężnymi gwoździami (cztery godziny pracy).

4. Liczydło o 20-tu gądkach 26 cm długie, 14 cm wysokie z listewek bukowych i świerkowych, na zwrotnych, w poprzek ustawionych podstawkach o rozmiarze 20 mm² (18 godzin pracy).

Ćwiczenie to okazało się na tym stopniu jako zabierające wiele czasu, wykonywano je jednak w celu dostarczenia liczydła dla każdego dziecka w klasie.

5. Laska dla ćwiczeń gimnastycznych, 80 cm długa, zrobiona z okrągłego kija o 20 mm średnicy. Laskę tę zaokrąglono na obu końcach, wygładzono i opoliturowano (cztery godziny pracy).

6. Drabinka 28 cm długa, 7 cm szeroka, o 6 szczeblach (ośm godzin pracy).

7. Wóz pomostowy.

8. Sanie.

9. Skrzynka budowlana z 32-ma klockami budowlanymi.

10. Przykładnica z linją z drzewa świerkowego.

11. Ogrodzenie ogrodowe itd.

Ogółem wyznaczono w tej klasie 81 godzin na prace stolarskie.

W klasie drugiej przeznaczono na ten sam cel 72 godzin szkolnych. Robót wykonano także mniej, bo tylko 7. Program ich przedstawiał się następująco:

1. budowa domu drewnianego, wykonana przy zastosowaniu zasady wspólności pracy;

2. tarcza zegarowa;

3. stolnica;

4. wałek do stolnicy;

5. taboret z wyplecionym siedzeniem itd.

Roboty w klasie trzeciej obejmowały:

1. Sporządzenie skrzyni na piasek, którą się posługiwano przy nauce o rzeczach ojczystych. (Dostarczało ją dwóch uczniów.)

2. Sporządzenie skrzynki na gąsienice, potrzebnej do tego samego celu.

Dalej robiono inne przedmioty, pozostające również w związku z nauką krajoznawstwa, np. tablicę na ogłoszenia inseratowe, krzyż przydrożny, tratwę, rogiatkę, służę, drogowskaz. Roboty te, zarówno w klasie trzeciej jak i w innych, mogą zdaniem odnośnych zarządów szkolnych, w następnych latach być zastąpione przez inne.

Twórca monachijskich *szkół pracy* Dr Kerschensteiner zaznacza w swoich pismach wyraźnie, że cały plan naukowy stosowany w zorganizowanych szkołach, służyć winien jedynie jako przykład, w jaki sposób można teorię w czyn zamieniać, nadawać hasłom realny kształt.

Wśród odmiennych warunków i przy innych środkach, można analogiczne cele osiągnąć innemi drogami; wszystkie zaś będą dobre, jeżeli tylko dadzą się pogodzić z wytycznymi zasadami *szkoły pracy*, wychodzącej z założenia, iż dziecko i jego właściwości należy uczynić punktem środkowym wszelkiej nauki. Drogi, metody postępowania dobre będą, jeżeli postawią sobie za cel, rozbudzenie zapomocą faktycznej pracy uczniów ich fantazji twórczej, jeżeli będą dawały prócz rozwijania zręczności fizycznej, także możliwość bezpośredniej obserwacji materiału i pracy samej.

Do osiągnięcia tych zadań wychowawczych, „opartych na czynie” — potrzeba jednak przede wszystkim nauczycieli przejętych należytem zrozumieniem ducha *szkoły pracy*.

Jako świetne źródło informujące pod tym względem, służyć może w pierwszej linii dzieło John Deweya: *How we think* (Jak myślimy).

Cenne wskazówki co do samej organizacji szkół tego nowego typu, co do środków metodyczno-pedagogicznych, jakimi posługują się w nich różni nauczyciele, zawierają bardzo liczne już dziś publikacje, dające nieraz wielce instruktywny obraz praktycznego przeprowadzenia nowego kierunku w metodzie nauczania na każdym stopniu nauki. Tytuły tych prac znaleźć można łatwo w bibliografjach podających nowości z dziedziny pedagogicznej w danym języku. Najwięcej posiadają ich Anglicy i Niemcy. U nas niestety literatura odnośna wykazuje ogromne ubóstwo.

Lwów.

Dr Karol Nittman.

