

6

**INTELEKTUALIZM A WOLUNTARYZM**

~~BIBLIOTEKA  
Państwowego Liceum Pedagogicznego  
w GLIWICACH~~

~~Nr. 6~~



### PRACE TEGOŻ AUTORA:

1) „Stosunek władz szkolnych do władz administracyjnych dawniej, a dziś“ — Włocławek, 1930 r. Skład główny: „Nasza Księgarnia“, Warszawa, Świętokrzyska 18.

2) „Zagadnienie formalizmu na gruncie nauczania“ — w druku.

3) Artykuły i rozprawy w „Życiu Szkolnem“ i „Głosie Nauczycielskim“.

WŁADYSŁAW HOROCH ]

INTELEKTUALIZM  
A  
WOLUNTARYZM  
NA GRUNCIE PEDAGOGJI

Wydanie II.

WARSZAWA — 1932 r.



37-01



Hor  
Int.  
6  
1



DRUKARNIA  
NOWOGRODZKA  
WARSZAWA, Tarczyńska 4



SN 17655

## PRZEDMOWA.

Stoimy w obliczu przebudowy szkolnictwa, a w związku z tem—reformy dotychczasowego systemu nauczania. Reforma ta sięgnie w pierwszym rzędzie do szkolnictwa powszechnego, jako fundamentu wychowania narodowego. Dziś narazie trudno przewidzieć, jakie ewentualności kryje w sobie przyszłość, to też najprzedniejszym obowiązkiem szerokich sfer nauczycielstwa jest gruntowne poznanie „nowych dróg“, na jakie potężna fala życiowa szybko, a niezawodnie nas wprowadzi. Wprawdzie nauczycielstwo szkół powszechnych może się poszczycić pięknymi rezultatami na gruncie metod nauczania, ale z drugiej strony odczuwa ono dotkliwy brak po prostu podstawowych wiadomości, umożliwiających dostęp do najnowszych prądów wychowawczych.

Niniejsza broszura pragnie w tym względzie przyjść z pomocą szanownym czytelnikom i jednocześnie rozbudzić ich zainteresowanie do lektury dzieł źródłowych, opracowanych przez nasze powagi w świecie pedagogicznym.

Jeśli więc przedłożona praca przyczyni się choć w nieznacznej mierze do osiągnięcia zakreślonego celu, to tem samem mój skromny wysiłek zostanie sownie wynagrodzony.

AUTOR.

## PRZEDMOWA DO DRUGIEGO WYDANIA.

Praca niniejsza ukazuje się po raz drugi na półkach księgarskich. Pierwszy nakład, wykonany zresztą w niewielkiej ilości egzemplarzy, został w ciągu jednego roku całkowicie wyczerpany. A ponieważ zainteresowanie wśród sfer nauczycielskich oraz zapotrzebowanie na wymienioną książeczkę wciąż wzrasta, czego dowodem są liczne zapytania pod adresem autora — przeto zdecydowałem się na zrealizowanie nowego wydania.

Wierzę mocno, że skromna ta praca będzie w dalszym ciągu pożyteczną lekturą, wprowadzającą czytelnika w orbitę pierwszorzędnych zagadnień pedagogicznych, ułatwiając mu temsamem orientację w tych skomplikowanych problemach i prądach aktualnych, które ożywiają nowoczesną pedagogję.

AUTOR.

Warszawa, 22 września 1932 r.

## ROZDZIAŁ I.

### *Zarys historyczny intelektualizmu.*

Gdy rzucimy okiem na dzieje wychowania, to przekonamy się, że w tej dziedzinie istnieją pewne zagadnienia zasadnicze, od rozwiązania których zależy nasz pogląd na wychowanie, nasze metody postępowania i wogóle nasz pogląd na rolę szkoły w społeczeństwie. Do takich właśnie zagadnień należy intelektualizm i woluntaryzm. Cóż to są za kierunki? Otóż przedewszystkiem należy zauważyć, że zarówno intelektualizm jak i woluntaryzm nie są kierunkami występującymi wyłącznie na gruncie pedagogiki. Są to raczej ogólne prądy umysłowe, które zjawiają się perjodycznie w różnych dziedzinach myśli i życia ludzkiego, chociaż specjalnie wyodrębniają się na gruncie wychowania. Udziałem tych kierunków jest odwieczna walka wzajemna, która ze zmiennem szczęściem toczy się aż do dnia dzisiejszego. Kto jest intelektualistą odnosi się negatywnie do woluntaryzmu i odwrotnie. Słowem cały świat pedagogiczny dzieli się w perspektywie dziejowej na dwa wrogie obozy: jedni hołdują kierunkowi intelektualistycznemu, drudzy zaś kroczą pod sztandarem woluntaryzmu.

Przyjrzyjmy się tym kierunkom z punktu widzenia historycznego. Zacznijmy od intelektualizmu. Termin intelektualizm pochodzi od łacińskiego wyrazu „*intellectus*“, co oznacza „*umysł*“. Jak więc sama nazwa wskazuje, kierunek ten wysuwa na czoło zagadnień wychowawczych kształcenie intelektu, wychodząc z założenia, że człowiek wykształcony intelektualnie jest jednocześnie typem dodatnim w sensie moralnym. Prąd ten sięga głębokiej starożytności. Już Sokrates i Platon głosili, że człowiekiem „*cnotliwym*“ jest ten, kto posiada „*mądrość*“, czyli zdobył należyte wykształcenie. Rzecz oczywista, że intelektualizm na gruncie starożytnym ma nieco odrębne znaczenie niż u nas. Sprowadza się on tam do pewnych poglądów na dobro i zło, słowem posiada za barwienie wybitnie etyczne. Mianowicie, zarówno Sokrates jak i Platon twierdzą, że człowiek wówczas tylko postępuje dobrze w sensie moralnym, jeśli jest mądrym. Nawiasem należy podkreślić, że „*cnota*“ w interpretacji myślicieli starożytnych miała zupełnie inne znaczenie niż obecnie. Nie była to „*cnota*“ w sensie cnoty teologicznej, jak ją pojmowano w średniowieczu, lecz dzielność i sprawność życiowa. Człowiekiem więc „*cnotliwym*“ dla starożytnych był człowiek dzielny, to znaczy umiejący sobie radzić we wszystkich okolicznościach życia i odznaczający się uczciwością obywatelską.<sup>1)</sup>

Powstaje teraz pytanie: jaką drogą można dojść do zdobycia takiej cnoty? *Oto na drodze intelektualnej* — odpowiadają wymienieni myśliciele. *Człowiek bowiem postępuje „cnotliwie“ czyli etycznie*

---

<sup>1)</sup> „*Protagoras*“ — Platona.



*mówczas tylko, jeśli rozumie, jak należy postępować. I odwrotnie, jeśli tego nie pojmuje, jeśli nie umie odróżnić dobra od zła, wtedy postępuje ujemnie w sensie moralnym.* Według filozofów starożytnych sama „cnota“ posiada tak wiele walorów dla człowieka, natomiast zło sprowadza na niego tyle nieszczęść, że trudno poprostu przypuścić, by człowiek świadomie unikał dobra i szedł w kierunku zła. Stąd też, jeśli w postępowaniu ludzi spotykamy niekiedy unikanie dobra, to — jest to, według Platona, jedynie jakieś nieporozumienie intelektualne, brak umiejętności rozróżniania dobra od zła. Słowem teza Platona polega na tem, że dobrze postępuje ten, kto *umie odróżnić dobro od zła*, a źle w sensie moralnym postępuje ten, kto tej orjentacji nie posiada. Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o ideologii platońsko - sokratesowskiej, dochodzimy do wniosku, że teorię ich możnaby nazwać *intelektualizmem etycznym*, ponieważ w ich interpretacji cała wartość etyczna człowieka sprowadza się li tylko do wiedzy, czyli „mądrości“, jak ją nazywano.

Przejdźmy teraz do charakterystyki innej postaci intelektualizmu, a mianowicie do *intelektualizmu psychologicznego*. Twórcą tego kierunku był Herbart znany pedagog niemiecki z pierwszej połowy wieku XIX. Wychodzi on ze słusznego punktu widzenia, że w psychologii rozróżniamy trzy działy: psychologję umysłu (intelektu), psychologję uczuć i psychologję woli. Opierając się na tem założeniu, stwierdza on w psychice ludzkiej trzy odrębne pierwiastki: intelektualny, uczuciowy i pierwiastek woli. *Porostaje teraz pytanie, który z tych elementów jest*

*dominującym w całości kształcie naszego życia duchowego.* Różni psychologowie dawali w tej sprawie różne odpowiedzi. Jedni sprowadzali pierwiastek intelektualny do uczucia i woli — inni natomiast wysuwali na czoło władz psychologicznych człowieka pierwiastek intelektualny, przyznając tem samem innym władzom rolę drugorzędną i pochodną. Otóż, kto uważa, że podstawowym pierwiastkiem naszej psychiki jest intelekt, natomiast uczucie i wola są tylko pochodnymi od niego, ten jest wyznawcą intelektualizmu psychologicznego. Jako przykład właśnie takiego ujmowania duchowości człowieka jest psychologja Herbarta. Pedagog ten skonstruował cały gmach psychologji, którego charakterystyczną cechą jest intelektualizm. Według Herbarta psychika ludzka składa się z wyobrażeń (*Vorstellungen*) i pojęć, które, jak obrazy kinematograficzne raz zjawiają się na widowni naszej świadomości, to znowu zapadają w podświadomość, aby w pewnym momencie poraz wtóry wynurzyć się na powierzchnię. Gra tych wyobrażeń (znikanie i zjawianie) nie odbywa się bynajmniej chaotycznie, lecz opiera się na pewnych prawach, jak to się okaże z dalszych wywodów psychologicznych wspomnianego pedagoga. Według Herbarta istnieją różnego rodzaju wyobrażenia: takie, które są do siebie podobne i takie, które się wzajemnie wykluczają. Otóż w naszej świadomości odbywa się wieczna rywalizacja tych różnych wyobrażeń, względnie pojęć. Wyobrażenia podobne w treści łączą się razem w jakąś jedną większą całość, natomiast pojęcia i wyobrażenia o charakterze wykluczającym się — walczą z sobą na

śmierć i życie. Naturalnie, w walce tej zwycięża zazwyczaj konkurent silniejszy. I oto zbliżamy się do istoty rzeczy. Herbart powiada, że podstawową rzeczą w procesie duchowym człowieka są właśnie te wyobrażenia, względnie pojęcia i ich wzajemna zgodność lub walka. Zależnie bowiem od tego, czy są one z sobą zgodne, czy się między sobą kłócą, powstają w naszej psychice różnorakie uczucia. Ale w jaki sposób? Odpowiedź bardzo prosta: jeśli wyobrażenia harmonizują z sobą, to oczywiście z takiej harmonii powstają uczucia przyjemne, jeśli zaś wykluczają się nawzajem, to doznajemy wówczas uczuć przykrych. Dla ilustracji tego twierdzenia weźmy przykład. Jeśli ktoś przysłuchuje się charakterystyce jakiegoś człowieka i z tego opowiadania wynosi obraz danej osoby, a potem zetknąwszy się z tą osobą w rzeczywistości widzi zgodność swych wyobrażeń zaczerpniętych z opowiadania z wyobrażeniami rzeczywistymi, to wówczas zjawia się siłą rzeczy uczucie przyjemne, jako wynik harmonii wyobrażeń uprzednich ze spostrzeżeniami konkretnymi. I odwrotnie, jeśli się okaże, że te wyobrażenia opowiadaniowe nie pokrywają się ze spostrzeżeniami rzeczywistymi, wówczas powstaje między nimi walka, która w konsekwencji daje nam uczucie nieprzyjemne.

Słowem, z myśli (gry wyobrażeń) powstają uczucia, z uczuć tworzą się pewne normy postępowania i wreszcie samo postępowanie.

Reasumując teorię Herbarta należy stwierdzić, że elementem podstawowym naszego życia duchowego jest według niego, intelekt, czyli pierwiastek po-

znawczy. Następnie różnorakie uczucia powstają z harmonji wyobrażeń, wola wreszcie jest realizacją perwonych norm ustalonych przez intelekt w pierwszym rzędzie, a następnie uczucie.

Trzecią odmianą intelektualizmu jest t. zw. inelektualizm pedagogiczny. Jest on kombinacją intelektualizmu etycznego i psychologicznego. Z jednej bowiem strony wychodzi z założenia, że jeśli *chcemy jednostkę wykształcić pod względem etycznym, to musimy przedewszystkiem rozwinąć jej umysł*. A to, jak wiemy, jest postulatem intelektualizmu etycznego, który uzależnia całkowicie stronę moralną człowieka od stopnia posiadanej wiedzy. Z drugiej znowu strony intelektualizm pedagogiczny twierdzi, że im bogatsze jest życie intelektualne, tem bogatsza jest również dziedzina uczucia i woli. Słowem, mamy tu główną tezę intelektualizmu psychologicznego, która streszcza się w twierdzeniu, że intelekt jest pierwszą i podstawową władzą psychologiczną.

Tak pojęty intelektualizm ma swoją bogatą przeszłość. Już w humanizmie odnajdujemy pewne jego cechy. W epoce tej bowiem ideałem wychowawczym jest człowiek „uczony“, innemi słowy, człowiek, który poznał gruntownie całą skarbnicę kultury starożytnej. Otóż tak sformułowany ideał jest intelektualizmem czystej wody, ponieważ uczoność zdobywa się niewątpliwie na drodze kształcenia intelektualnego.

Pierwiastki intelektualistyczne przekazuje humanizm następnym wiekom. Na czoło wysuwa się tutaj wiek osiemnasty, który wyraźnie staje na

gruncie dokładnie sformułowanej tezy intelektualistycznej. W epoce tej ideałem wychowawczym jest człowiek „oświecony“. Ideał ten pokrywa się mniej więcej z ideałem humanizmu, z tą jedynie różnicą, że humanizm kładzie nacisk na sumę wiedzy, gdy tymczasem wiek oświecony, uwzględnia przede wszystkim jakość wiedzy. Słowem, wiek osiemnasty na gruncie pedagogiki podkreśla wyraźnie pierwszeństwo intelektu.

To pierwszeństwo rozumu widzimy we wszystkich dziedzinach myśli ludzkiej w danej epoce. I tak Kartezjusz, filozof francuski, bierze za punkt wyjścia do swego systemu filozoficznego przesłankę rozumową: „Myślę, więc jestem“ („Cogito ergo sum“). Podobny punkt widzenia reprezentuje t. zw. deizm. Nowy ten kierunek religijny wychodzi z założenia, że tylko rozum może stworzyć religję, która zadowoli całą ludzkość. Opierając się na tej przesłance, deizm odrzuca wszelkie religje objawione z całym arsenałem obrzędów, nie widząc w nich nic, prócz konglorematu naiwnych baśni ludowych. Cóż więc uznaje deizm, jako swe „credo“ niewzruszone? Oto tylko rzeczy dla każdej religji podstawowe i dające się uzasadnić rozumowo, jak: wiarę w Boga, nieśmiertelność duszy i karę lub nagrodę w życiu przyszłym. Mamy tu więc znowu rys wybitnie intelektualistyczny, ponieważ nowy ten kierunek wysuwa rozum jako czynnik decydujący w sprawach religijnych.

Wreszcie w epoce tej odnajdujemy wybitne cechy intelektualne na gruncie pedagogiki. Wiemy, że wiek oświecony hołduje t. zw. pedagogice natu-

ralnej. Cóż to jest za kierunek wychowawczy? Otóż, jak sama jego nazwa wskazuje, kierunek ten wysuwa postulat uzgodnienia, wychowania i nauczania z naturą dziecka. Napozór zdawaćby się mogło, że tu chodzi o wszechstronne kształcenie wszystkich władz duchowych człowieka. Przy głębszem jednak wnikięciu w system twórcy tego kierunku Rousseau'a okaże się, że cała jego pedagogika opiera się głównie na rozumie. Do czego bowiem zamierza t. zw. „wychowanie naturalne“? Oto do tego, że w pierwszym rzędzie trzeba kształcić *rozum*, czyli to, co stanowi naturę ludzką. Słowem przez wykształcenie intelektualne kształci się i rozwija również natura ludzka. Oto teza Rousseau'a. Widać ją przejrzysto w niepospolitem dziele tego myśliciela p. t. „Emil“<sup>1)</sup>. Ideałem wychowawczym dla pedagoga nie jest przygotowanie młodzieńca do jakiegoś określonego zadania socjalnego, lecz urobienie go przede wszystkim na *człowieka* w całym tego słowa znaczeniu, by w przyszłości mógł sprostać wszelkim nieprzewidzianym obowiązkom, jakie mu mogą przypaść w udziale. Rzecz oczywista, że osiągnięcie takiego ideału nie da się pomyśleć bez kształcenia formalnego, a to ostatnie, jak wiemy skądinąd, pokrywa się całkowicie z intelektualizmem na gruncie wychowania.

Do podobnego wniosku dojdziemy, gdy zwrócimy uwagę na poglądy religijne Emila, zawarte w jednej z ksiąg wspomnianego dzieła<sup>2)</sup>. Według tego

<sup>1)</sup> Rousseau — „Emil ou l'education“.

<sup>2)</sup> „Emil“—Profesion de foi du vicaire savoyard—Rousseau.

wyznania wychowanek Rousseau'a do 15 roku życia nie wie ani o Bogu, ani o duszy. Dopiero później dochodzi przez rozważanie otwartej księgi przyrody i *ćwiczenia rozumu* do przekonania, że jakaś rozumna i wszechpotężna wola, rządzi światem i że wolę tę najwyższą nazywamy Bogiem. Wiara więc w jedynego Boga (deizm), osiągniętą na drodze dociekań rozumowych, jest jedyną religją, jaką wyznaje i propaguje Rousseau w swej teorii wychowawczej. A nie trzeba chyba dowodzić że tak pojęta religja całkowicie pokrywa się z intelektualizmem wieku oświeconego.

Wreszcie pogląd na etykę w wieku oświeconym odpowiada założeniom intelektualistycznym. Wiek oświecony powiada, że trzeba człowiekowi wyjaśnić, co jest dobre, a co złe, wtedy tylko będzie postępował moralnie. Innemi słowy: dobrze postępuje ten, kto wie, jak ma postępować — źle natomiast postępuje ten, kto tej orientacji (wiedzy) nie posiada. Taki punkt widzenia, jak wiemy z rozważań poprzednich, analogiczny jest do tego, jaki był u Platona. Słowem cała pedagogja wieku osiemnastego kroczy pod hasłem kształcenia rozumu, widząc w nim najwyższą instancję we wszystkich dziedzinach myśli i życia ludzkiego..

Do tych haseł starano się również dopasować i metody nauczania. Wiemy z historii wychowania, że epoka ta na gruncie nauczania forsuje całą parę t. zw. metodą poglądową. Rzecz oczywista, że wprowadzenie tej metody nie wynikało bynajmniej ze znajomości psychologii dziecka, lecz z założenia a-priorycznego, że trzeba kształcić intelekt i szukać

środków, dobitnie przemawiających do tego intelektu.

Ideologję wieku oświeconego na gruncie wychowania dziedziczy wiek dziewiętnasty, który jest epoką t. zw. intelektualizmu psychologicznego. Jak zaznaczyliśmy już poprzednio, twórcą tego kierunku był pedagog niemiecki Herbart. Poznaliśmy w swoim czasie jego oryginalną teorię psychologiczną, tu zaś nasuwa się konieczność sumarycznego omówienia jego ideału wychowawczego. Otóż Herbart wysuwa dla swej epoki odmienny cel wychowawczy. Gdy dla wieku oświeconego ideałem wychowania jest człowiek „oświecony“ — to dla Herbarta tym ideałem będzie człowiek „moralny“. Mamy tu więc do czynienia z różnymi celami. Jednak z tego faktu rozbieżności w celach nie wypływa wniosek, jakoby pedagogika wieku dziewiętnastego hołdowała nowemu kierunkowi. Przeciwnie, gdy wnikiemy głębiej w jej ducha, to przekonamy się, że ideologja wieku oświeconego przechodzi do wieku dziewiętnastego w zmienionej tylko postaci. Cóż więc mają wspólnego obie te epoki? Oto zarówno wiek oświecony, jak i pedagogika Herbarta wysuwają kształcenie *rozumu*, jako konieczność na gruncie wychowania. Zachodzi tylko różnica w ujęciu samego zagadnienia. Gdy dla wieku oświeconego kultura rozumu jest *celem* wychowania, tymczasem dla szkoły Herbarta kształcenie rozumu jest tylko *środkiem* do wychowania.

Jak widzimy z powyższego, obie epoki hołdują zasadniczo kierunkowi intelektualistycznemu. To samo można stwierdzić, gdy zwrócimy uwagę



na argumenty, jakimi operują obie epoki na uzasadnienie swych teoryj. Wiek oświecony, kładąc nacisk na intelekt, wychodzi z założenia natury filozoficznej, że rozum jest podstawą istoty ludzkiej—podczas gdy wiek dziewiętnasty wychodzi z przesłanek o charakterze psychologicznym. Wiemy z teorii psychologicznej Herbarta, że pedagog ten wysuwa *rozum* na czoło władz duchowych człowieka. Jeśli więc zasadniczym elementem naszej psychiki jest pierwiastek intelektualny, to chcąc dobrze wychować człowieka, trzeba przedewszystkiem wykształcić dobrze intelekt. A więc i w tej epoce mamy do czynienia z intelektualizmem, chociaż uzasadnienie jego opiera się na innych przesłankach i zmierza do innych celów.

Tak więc pedagogika Herbarta opiera się na założeniach intelektualistycznych. Chcąc dobrze wychować człowieka — powiada ten pedagog — trzeba wykształcić przedewszystkiem samą podstawę jego psychiki, t. j. intelekt. Tezę tę, naturalnie trzeba zrozumieć w pewnym określonym sensie. Herbart niejednokrotnie zaznacza, że społeczeństwu nie chodzi bynajmniej o to, by wychować ludzi oświeconych, lecz przedewszystkiem *moralnych*. Na uzasadnienie tego postulatu powołuje się on na często stwierdzany fakt, że niezawsze kultura rozumu idzie w parze z energją moralną. Innemi słowy, często się zdarza, że człowiek *rozumie* wprawdzie swoje obowiązki, ale *nie umie* ich wypełniać, bo jest słaby w sensie moralnym.

Jak widać z powyższego, Herbartowi nie wystarcza zwykła oświata, zmierzająca li tylko do wy-

robienia intelektualnego, gdyż to nie daje podstaw moralnych. Cóż więc należy uczynić, by osiągnąć te cele moralne? Otóż, według Herbart'a, jeśli nauczanie ma spełnić swoją rolę i urobić charakter człowieka, to musi być „nauczaniem wychowującym“. Ten zaś postulat da się osiągnąć jedynie wówczas, gdy nauczanie oprzemy na zainteresowaniu.

Słowem, *zainteresowanie* jest kamieniem węgielnym pedagogiki Herbart'a. Według niego nauczanie bez zainteresowania może wprowadzić wykształcić umysł człowieka, ale nigdy nie rozwinię w całej pełni życia moralnego jednostki.

W zestawieniu pedagogika Herbart'a nie różni się zasadniczo od prądów wychowawczych wieku oświeconego. Zarówno tu, jak i tam, podkreśla się pierwszorzędną rolę intelektu w wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń.

Słowem, wiek dziewiętnasty dziedziczy całkowicie fizjognomję intelektualistyczną wieku oświeconego i rozwija ją dalej w tymże kierunku. W związku z tem powstaje cały szereg zróżniczkowanych typów szkół, z których każda uprawia na swój sposób intelektualizm. I tak budzą się z wiekowego uśpienia humaniści, powołując do życia t. zw. szkołę neo-humanistyczną z przewagą języków starożytnych. Zwolennicy tego typu szkół wychodzą z założenia, że języki klasyczne zawierają najwięcej elementów kształcących intelekt człowieka. Z drugiej znowu strony nie zasypiają sprawy realiści, którzy, sądząc, że najlepiej kształcą umysł realja, wprowadzają szkołę realną z przewagą przedmiotów matema-

tyczno-przyrodniczych. Na tle tych sprzecznych poglądów powstaje zażarta walka wśród zwolenników obydwu typów szkół. Narazie zwycięża w szkolnictwie kierunek humanistyczny, tembardziej, że w sukurs przychodzą mu gdzieś władze państwowe, przyznając szkole humanistycznej wyłączny dostęp do uniwersytetów. Z biegiem jednak czasu zwolennicy obu obozów wyczerpują się i w rezultacie dochodzą do fatalnego kompromisu. Kompromis ten polega na tem, że do szkół humanistycznych wprowadzono przedmioty matematyczno - przyrodnicze i odwrotnie — łacinę do szkół realnych. Jakie następstwa miała ta dziwna mieszanina programów — nie trudno się domyśleć. Oczywiście następuje przeładowanie materiału w obu szkołach i obie tracą swoje podstawy wychowawcze. Wskutek przeładowania wiadomościami uczeń zmuszony był ujmować materiał pamięciowo i mechanicznie, nie troszcząc się o gruntowne opanowanie przedmiotów.

Słowem, zasadniczym rysem szkoły wieku dziewiętnastego jest powierzchowność, ten typowy dyktantyzm, pod brzemieniem którego ugina się i dzisiejsza szkoła polska.

## ROZDZIAŁ II.

### *Wartość intelektualizmu w świetle pedagogiki eksperymentalnej.*

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o intelektualizmie, widzimy, że zasadniczą wadą tego kierunku jest jego *jednostronność*, wypływająca

ze szkodliwej tendencji do wyłącznego kształcenia rozumu z pominięciem innych władz duchowych człowieka. Mało tego, kierunek ten spowodował szalone przeładowanie materiału w programach szkolnych, co szczególnie uwydatniło się w szkolnictwie wieku dziewiętnastego, a co gorsza, przeszło jako grzech dziedziczny do szkoły współczesnej.

Nic więc dziwnego, że kierunek ten został wreszcie zachwiany przez samo życie. Już pod koniec ubiegłego stulecia rozpoczyna się poważna krytyka, sięgająca samych podstaw intelektualizmu. Pierwszym pedagogiem, który śmiało wypowiedział walkę intelektualizmowi, był znakomity pedagog niemiecki Foerster. Opierając się na poważnych studjach i głębokiej znajomości duszy ludzkiej, stwierdza on w swych dziełach bankructwo teorii intelektualistycznej.

Obserwując współczesne sobie pokolenie, widzi on, że panujący kierunek wychowawczy wykształcił i rozwinął w nim tylko *cechy bierne*, natomiast pozostawił odłogiem cechy czynne, jak: samodzielność, inicjatywę osobistą, odwagę cywilną i t. p. A właśnie w tym kierunku, według Foerstera, ma zmierzać wychowanie, ponieważ te cechy czynne składają się przedewszystkiem na to, co nazywamy pospolicie „charakterem“<sup>1)</sup>. Jak widzimy, zarzut ten godzi w same podstawy intelektualizmu, ponieważ odmawia słuszności jego założeniom teoretycznym. W związku z tem warto się zastanowić,

---

1) „Szkoła a charakter“ Foerstera.

na czym polega błąd zasadniczy kierunku intelektualistycznego z dzisiejszego punktu widzenia.

Ażeby rozwiązać to zagadnienie, musimy się cofnąć wstecz. Widzieliśmy, że intelektualizm herbartowski wysuwa na gruncie wychowania konieczność kształcenia intelektu. *Przyczem uzasadnia się ten postulat rzekomym faktem jakoby z myśli o czynie*“ miały powstawać czyny. *Innemi słowami, intelektualiści twierdzili, że w szkole trzeba uświadomić ucznia o jego obowiązkach społecznych i państwowych, t. j. wprowadzić do jego umysłu myśli o ewentualnych czynach*, a rezultatem tego będą niewątpliwie konkretne czyny społeczne i państwowe. Powstaje teraz pytanie, w jakim stopniu pierwiastek intelektualny wpływa na naszą decyzję, a z drugiej znowu strony, jaki stosunek zachodzi między decyzją, a wykonaniem. Otóż z dzisiejszego punktu widzenia zdaje się nie ulegać wątpliwości, że *wpływ myśli na decyzję istnieje*. Aby się o tem przekonać, wystarczy podkreślić choćby taki fakt, że nigdy nie poweźmiemy decyzji, która nam się wydaje niemożliwą do wykonania. Żaden np. biegacz o sławie światowej nie zdecyduje się przebiec 10 kilometrów w ciągu jednej minuty. Dlaczego? Bo oto zgóry jest przekonany, że taka decyzja nigdy nie zostanie przezeń wykonana. Słowem, zanim zdobędziemy się na pewną decyzję, musimy już uprzednio wydać sąd, że realizacja naszego celu jest możliwa. A wiemy skądinąd, że wszelkie sądy należą do sfery intelektualnej. Stąd też, jeżeli chodzi o pytanie, czy między intelektem (poznaniem) a sferą woli (działaniem) istnieje współza-

leżność — to odpowiemy, że istnieje w tym sensie, że każda decyzja, zanim zapadnie, musi się opierać na sądzie stwierdzającym, że nasze postanowienie możliwe jest do osiągnięcia.

Jak widzimy, dotychczasowy intelektualizm ma pewne uzasadnienie teoretyczne. Ale idźmy dalej. Pozostaje teraz odpowiedzieć na pytanie, czy do wykonania jakiegokolwiek czynu wystarcza przeświadczenie (sąd), że dany czyn możliwy jest do zrealizowania. Otóż na to pytanie współczesna pedagogika eksperymentalna odpowiada przecząco. Bo oto najnowsze badania psychologiczne wykazują, że wykonanie takiego lub innego czynu zależy w pierwszym rzędzie od pewnego rodzaju *nastawienia uczuciowego*, które się rozwija wtedy, kiedy jest *działanie*. Jeśli np. stworzymy uczniowi w szkole odpowiednie warunki wychowawcze, umożliwiające mu wykazanie własnej inicjatywy, przedsiębiorczości, to niewątpliwie dzięki takim ćwiczeniom i w późniejszym życiu samodzielnym wykaże inicjatywę na gruncie życia obywatelskiego i społecznego. I odwrotnie, jeśli szkoła poprzestanie jedynie na teoretycznych wskazaniach wychowawczych, pomijając ćwiczenia praktyczne, to w rezultacie wytworzy charakterystyki bierne, pozbawione samodzielności. Dla ilustracji tego twierdzenia weźmy konkretny przykład. Czy rozwiniemy, dajmy na to, siły fizyczne ucznia, poprzestając wyłącznie na teoretycznych pouczeniach, w jaki sposób te siły się pomnażają? Oczywiście nie, konieczna tu jest bowiem nie *znajomość* teoretyczna zasad higieny, lecz *działanie*.

Słowem, gdy spojrzymy na intelektualizm poprzez pryzmat dzisiejszej psychologii, to musimy stwierdzić, że kierunek ten nie da się utrzymać, ani teoretycznie, ani praktycznie. W związku z tem, już pod koniec wieku dziewiętnastego powstają nowe prądy, które, przeciwstawiając się kierunkowi intelektualistycznemu, starają się pchnąć wychowanie na nowe tory. Wszyscy pedagogowie, zarówno teoretycy, jak i praktycy, zgadzają się, że szkoła o zabarwieniu intelektualistycznym nie przygotowuje ludzi do życia, nie kształci ludzi energicznych, z inicjatywą — lecz biernych, pozbawionych chęci tworzenia i przedsiębiorczości. Wszyscy więc szukają wyjścia z tej sytuacji. Zawdzięczając im, powstają zagranicą dość liczne szkoły nowego typu, jako organizacje próbne, eksperymentalne. Tam też dokonywane są wszelkiego rodzaju doświadczenia, badania dziecka w celu głębszego poznania jego psychiki i odpowiedniego traktowania go przy nauczaniu. Wysiłkom tym z pomocą dziś przyszła psychologia eksperymentalna i fizjologia. Na tych danych powstaje nowy, żywy gmach zasad i sposobów kształcąco - wychowawczych, objęty ogólną nazwą *woluntaryzmu*.

### ROZDZIAŁ III.

#### *Woluntaryzm i jego podstawy naukowe.*

*Woluntaryzm* (od łac. *voluntas*), jak sama nazwa wskazuje, oznacza prąd, który na gruncie wychowania, wbrew omawianemu już kierunkowi, wysuwa konieczność kształcenia nie intelektu, lecz *woli*. Idea szkoły woluntarystycznej stała się dziś

jednym z najpotężniejszych prądów wychowawczych, w duchu którego wszystkie narody kulturalne starają się zreformować swoje szkolnictwo.

Woluntaryzm jest więc tym potężnym prądem wychowawczym, który stara się tchnąć nowego, świeżego ducha do suchej, skostniałej szkoły intelektualistycznej. Prąd ten, jako dorobek ogólnoludzki, nie jest dziś kierunkiem jednolitym i skrytalizowanym. Pomimo to wszystkie koncepcje woluntarystyczne zgadzają się na jedną myśl zasadniczą, a mianowicie, że w systemie wychowawczym pierwsze miejsce należy przyznać nie *intelektowi*, lecz *woli*.

Nie od rzeczy będzie tu podkreślić, że hasła woluntarystyczne nie są właściwie rzeczą zupełnie nową <sup>1)</sup>. Już w Sparcie i starożytnym Rzymie w kwestjach wychowawczych kładziono większy nacisk na *wykonanie* (czyn), niż na *teorię*. Biorąc więc rzeczy zasadniczo, należałoby stwierdzić, że i tam już hołdowano kierunkowi woluntarystycznemu. To samo należy powiedzieć o tych sporadycznych głosach różnych pedagogów, a niekiedy i próbach konkretnych, które przewijają się poprzez wszystkie wieki, głosząc walkę z wychowaniem teoretycznym, oderwanem od życia, walkę z wiedzą książkową.

Na tej podstawie śmiało rzec można, że wszyscy ci pedagogowie są prekursorami kierunku woluntarystycznego. Pomimo to woluntaryzm ich, ja-

---

<sup>1)</sup> Patrz artykuł autora: „Szkoła pracy w rozwoju hist.”  
Życie szkolne. Rok 1925, zeszyt 10.



ko charakterystyczna mieszanina pierwiastków intelektualistycznych z woluntarystycznymi nie jest woluntaryzmu w ścisłym tego słowa znaczeniu i nie posiada uzasadnienia teoretycznego.

To też przystępując do woluntaryzmu współczesnego, mimowoli nasuwa się pytanie, na jakich to założeniach naukowych opiera się ten prąd wychowawczy. Innymi słowy, jakie czynniki wpłynęły na triumf tego kierunku na gruncie wychowania.

Ażeby odpowiedzieć na to zagadnienie, musimy sięgnąć do samych podstaw ewolucji dziejowej i jej istotnych sprężyn dynamicznych, które prowadzą ludzkość po drodze postępu. Wiemy, że każda epoka stwarza sobie swoiste formy wychowania, przystosowując je do pewnych koncepcyj filozoficznych, panujących w danej epoce, oraz do nowych warunków życiowych i potrzeb społeczeństwa. Wychodząc z tego założenia, należy stwierdzić, że i współczesny woluntaryzm jest wynikiem różnych czynników — zarówno teoretyczno-naukowych, jak i praktyczno - społecznych, działających w dobie obecnej. W związku z tem zastanowimy się kolejno nad ich uzasadnieniem, a to nam ułatwi zrozumienie istoty dzisiejszych prądów woluntarystycznych.

Pierwszym czynnikiem, który poważnie wpłynął na powstanie kierunku woluntarystycznego, jest nowy prąd filozoficzny, który nosi nazwę „pragmatyzmu“. Kierunek ten powstaje na gruncie amerykańskim w drugiej połowie wieku dziewiętnastego. Głównym przedstawicielem jego jest

znany pedagog i psycholog Wiliam James, który zebrał i uzasadnił swoje „credo“ pragmatyczne w dziełku p. t. „Pragmatyzm“<sup>1)</sup>).

Na czemże polega ten nowy kierunek? Otóż pragmatyzm filozoficzny jest w pierwszym rzędzie nową *metodą badań*, która wysuwa nieznane dotychczas kryterjum do oceny wartości całokształtu myśli ludzkiej. Dotychczas, mianowicie, sądzono, że wszelkie zagadnienia naukowe, posiadające czy to charakter teoretyczny, abstrakcyjny — czy też praktyczny, związany z życiem, zasługują na jednakową ocenę i powinny być przedmiotem badań filozoficznych. Na innym gruncie staje pragmatyzm. *Każde zagadnienie — powiada on — trzeba badać z tego stanowiska, czy ono dla działalności człowieka i jego rozwoju jest ważne, czy nie.* Jeśli rozwiązanie zagadnienia wpływa na zmianę naszej działalności, albo postępowania, to bezsprzecznie winno być przedmiotem dociekań umysłowych. Jeśli obraca się wyłącznie w dziedzinie abstrakcji, to należy je skreślić z horyzontu myśli ludzkiej, gdyż nie jest to spór o rzecz samą, lecz o puste słowa. Pragmatyzm więc odrzuca wszystko, co nie wytrzymuje próby życia, to wszystko, z czego nie można wyciągnąć żadnej konkretnej konsekwencji. Słowem pragmatyzm — jak powiada James — „zmierza ku konkretności i ścisłości, ku fak-

---

<sup>1)</sup> James. „Pragmatyzm“. Przetłumaczył z angielskiego W. M. Kozłowski. Warszawa 1911.

tom, ku czynom i ku potędze“. („Pragmatyzm“ — James). Jak widzimy z powyższego, pragmatyzm jest pewną metodą, zapomocą której osądzamy, czy warto się nad czemś zastanawiać, czy nie.

Dalej, pragmatyzm filozoficzny stara się odpowiedzieć na wiecznie aktualne zagadnienie: „co jest prawda?“. (Quid sit veritas?). Jest więc pewnego rodzaju teorią prawdy. Zgodnie z tradycją zazwyczaj mówimy, że prawdą jest to, co może się wykazać uzasadnieniem logicznym; albo prawdą jest takie twierdzenie, które się zgadza z rzeczywistością. Na innym całkowicie gruncie staje pragmatyzm. Według niego prawdą jest taki pogląd, względnie takie twierdzenie, które w zastosowaniu praktycznym przynosi człowiekowi *pożytek*.

I odwrotnie, fałszem jest pogląd, który w praktyce nie daje nam *nic konkretnego* lub przynosi *szkodę*. Jak widzimy, według tej teorii sprawdzianem fałszywości względnie prawdziwości ludzkich sądów jest wyłącznie utylitaryzm (użyteczność) indywidualny lub społeczny.

James, zastanawiając się nad wartością obiektywną różnorodnych zagadnień, tak rozumuje: (Pragmatyzm str. 110). „Przypuśćmy, że pewna idea lub przeświadczenie jest prawdziwe; jaka konkretna różnica wyniknie stąd w mojem życiu aktualnem? Jak się urzeczywistni ta prawda? Jakie doświadczenia będą odmienne od tych, któreby miały miejsce, gdyby pogląd ten był błędny? Na to pytanie daje pragmatysta taką odpowiedź: „Ideami prawdziwymi są te, które możemy przy-

swoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić. Błędne mi zaś są te, względem których nie możemy tego uczynić“.

Jak widać z powyższego, pragmatyzm przeciwstawia się całkowicie filozofji intelektualistycznej, odrzuca myślenie spekulacyjne, a hołduje wyłącznie myśleniu, opartemu na faktach konkretnych — rozważa każdą ideę w związku z jej wartością w życiu i przyznaje jej słuszość o tyle, o ile zawiera w sobie elementy twórcze.

Drugim czynnikiem, który w znacznej mierze przyśpieszył zwycięstwo kierunku woluntarystycznego w wychowaniu, jest nowy, oryginalny *sposób ujmowania psychiki ludzkiej*. Mianowicie, na gruncie psychologii zwolennicy współczesnych prądów wychowawczych twierdzą, że kręgosłupem psychiki ludzkiej *nie jest intelekt*, jak to sądziła pedagogika tradycyjna, lecz *wola*. Przyczem, przez „wolę“ rzecznicy tej teorii rozumieją nie jakąś odrębną władzę w człowieku, lecz jako czynne „ja“, które ześrodkowuje w sobie całość życia psychicznego. Zagadnienie to jest podstawą najnowszych kierunków wychowania i nauczania.

Ojcem psychologii woluntarystycznej jest znany nam już pedagog i psycholog amerykański William James. Napisał on poważne i obszerne dzieło, w którym ujął całokształt zagadnień, związanych z psychiką ludzką <sup>1)</sup>. Tutaj zastanowimy się jedy-

---

<sup>1)</sup> „Psychology by Wiliam James, professor of psychology in Haraward University“. Przetłóżył z angielskiego na rosyjski J. J. Łapszyn. Petersburg 1911 r.

nie nad jego poglądami w dziedzinie woli, ponieważ kwestja ta wiąże się ściśle z naszym tematem.

*Cóż nazywamy wolą i na czem polega jej istota?* Na to pytanie psycholog tak odpowiada:<sup>2)</sup> „Pragnienie, chęć, akt woli są stanami naszej świadomości, dobrze znanymi każdemu, jednak nie dającymi się ująć w jakąkolwiek definicję“. Jak widzimy z powyższej notatki, James, celem uniknięcia nieścisłości, jakich się dopuszczają różni psychologowie z obozu intelektualistycznego, zgóry zaznacza, że żadna definicja naukowa nie da się dopasować do tak złożonego stanu psychicznego, jakim jest wola. Nie należy jednak stąd wyciągać wniosku, jakoby wola miała być tylko nazwą konwencjonalną, czemś, co nie da się uchwycić i sprecyzować, jako konkretna własność duchowości ludzkiej. Nie należy również sądzić na podstawie tego wyurzenia, że wymienione przezeń stany psychiczne, jak „chęć“, lub „pragnienie“, pokrywają się z tem, co nazywamy popularnie wolą. Przeciwnie, w dalszym ciągu wywodów okazuje się, że James stara się oczyścić pojęcie woli przez wyeliminowanie z tego pojęcia tych pierwiastków, które mają wprawdzie pewien związek uczuciowy z wolą, jednakże w ścisłym tego słowa znaczeniu *wolą* nazwane być nie mogą.

Cóż więc nazywamy „pragnieniem“, „chęcią“ i wreszcie „aktem woli“ w interpretacji Jamesa? Otóż, z „pragnieniem“ — powiada psycholog —

---

<sup>2)</sup> Patrz przekład J. J. Łapszyna Roz. 26 str. 362.

związane jest zazwyczaj poczucie, że przedmiot naszych marzeń jest nieosiągalny. Jeśli zaś cel, do którego zmierzamy jest możliwy do zrealizowania, to wówczas mamy do czynienia ze stanem psychicznym, który nazywamy „chęcią“. Wreszcie „akt woli“ jest konsekwencją „chęci“, która nas popycha do czynu bezpośrednio lub pośrednio, to znaczy po dokonaniu pewnych czynności przygotowawczych.

W związku z tem powstaje pytanie, *w jaki sposób wola się objawia*. Otóż, jak doświadczenie nas uczy, jeśli chcemy realizować jakąś dążność, to mimowoli wyłania się *konieczność wykonania pewnych czynności bezpośrednich*, lub pośrednio zmierzających do zrealizowania pomyślanej dążności. Fakt ten jest tak oczywisty, że nie wymaga przykładów. Stąd też za punkt wyjścia do swej teorii o woli przyjmuje *James przesłankę, że jedynem, bezpośrednio uzeronętrzeniem naszej woli są ruchy naszego własnego ciała*, wypływające z centralnego czynnego „ja“.

Oczywiście, należy tu odróżnić *ruchy instynktowne* naszego ciała od *ruchów woli*. Dla ilustracji tej różnicy weźmy konkretny przykład. Przypuśćmy, że pewien człowiek, cierpiący na oko, poddaje się zabiegom lekarskim. Podczas opatrunku lekarz poleca mu zamknąć powiekę. — Powstaje teraz pytanie, czy pacjent wykonywa polecenie z udziałem świadomości, czy też instynktownie? Odpowiedź będzie niedwuznaczna. Usłyszawszy polecenie, powstaje w nas *myśl* o wykonaniu, a w kon-

sekwencji chęć wykonania i wreszcie samo wykonanie polecenia. Jak widać z powyższego, mamy tu do czynienia z typowym przykładem *świadomego* ruchu naszego ciała, poprzedzonego pewną refleksją. Inaczej się rzecz ma z ruchami wykonywanymi instynktownie. Jeśli np. grozi nam uderzenie w oko—to wówczas bez namysłu, automatycznie zamykamy je. To zaś świadczy, że ruch ciała wykonany był bez udziału naszej świadomości, czyli instynktownie, a więc nie jest aktem woli. Słowem, warunkiem powstawania ruchów dowolnych, czyli aktów woli, jest uprzednie nagromadzenie *pojęć motorycznych* o wszelkich możliwych ruchach, które już wielokrotnie przez nas wykonywane były, a tem samem utrwaliły się w naszej pamięci, jako obrazy tych lub innych czynności. Te pojęcia o ruchach bywają dwojakiego rodzaju: bezpośrednie i pośrednie. To znaczy, że w naszej psychice mogą powstawać pojęcia motoryczne w chwili samego wykonywania pewnych ruchów, albo też te pojęcia mogą być tylko uświadamiane jako ewentualnie możliwe i konieczne do wykonania takiej lub innej czynności. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z pojęciami motorycznymi *bezpośrednimi*, w drugim zaś — z pojęciami *pośrednimi*.

Powstaje teraz pytanie, co jest źródłem aktów woli? Na to pytanie odpowiada psycholog w ten sposób: „Chociaż na początku naszego zapoznania się z jakąś czynnością uczymy się ją wykonywać, a więc występują w naszej świadomości bezpośrednio motoryczne pojęcia, to jednak można przyjąć za zasadę, że z biegiem czasu pod wpływem wielo-

krotnego powtarzania zaciera się stopniowo świadomość tego aktu i zaczynamy działać bez refleksji, automatycznie<sup>1)</sup>). Dla ilustracji tego twierdzenia weźmy konkretny fakt. Wiemy na przykład, że dla dziecka czynność rozbierania się jest bardzo skomplikowanym konglomeratem aktów woli. Inaczej rzecz się dzieje u dorosłych. Jeśli sobie powiemy: „trzeba się rozebrać“, to natychmiast bez namysłu na podstawie wielokrotnych ćwiczeń odpinamy automatycznie guziki, zdejmujemy marynarkę itd. Mamy tu przykład działania pośrednich ruchów ciała przy wykonywaniu pewnej czynności. Cały ten proces jest dla nas jednym łańcuchem automatycznym bez cienia myśli. A dlaczego? Bo oto — jak powiada James — wskutek powtarzania zatraciliśmy pierwotną świadomość aktów, związanych z tą czynnością, i wskutek tego zaczynamy działać automatycznie.

W związku z powyższem wyłania się zagadnienie, czy do wykonania pewnej czynności potrzebny jest pierwiastek intelektualny pod postacią tak zw. decyzji albo zgody, względnie innego analogicznego nakazu, mającego swe źródło w naszej myśli? Na to pytanie daje psycholog taką odpowiedź: „W większości wypadków, gdy mianowicie chodzi o codzienne zwykłe czynności, takiej decyzji o charakterze myślowym niema: każde pojęcie motoryczne wywołuje automatycznie odpowiedni ruch.

---

1) Patrz przekład ros. 77. Łąpszyzna str. 375. Psychologja James'a.



Inaczej się rzecz ma z czynnościami skomplikowanymi, lub jeśli przed naszą świadomością zjawiają się sprzeczne alternatywy. W tym jedynie wypadku bierze udział element myślowy, który jednak zazwyczaj decyduje się iść po tej linii, która jest związana z ogólnym kierunkiem naszej działalności<sup>1)</sup>).

Słowem, według tej psychologii na pierwszym planie w życiu psychologicznym człowieka stoi wola, myślenie zaś jest czemś wtórnem, ponieważ zjawia się ono wówczas, gdy nasza wola napotyka na pewne przeszkody w swem działaniu. Wówczas to sięgamy do sfery poznawczej i stamtąd czerpiemy środki do urzeczywistnienia naszych celów.

Przechodząc teraz od tych ogólnych i teoretycznych wywodów na teren praktyczny, widzimy, że najnowsze badania psychologiczne wskazują nieznaną dotychczas drogi i środki, zapomocą których współczesna pedagogja stara się urzeczywistnić ideał *człowieka woli*, człowieka zdolnego do czynu. Przez długie stulecia pomijano ten czynnik woli, uwzględniając w nauczaniu tylko część psychiki, a mianowicie pamięć, ponieważ, jak wiemy, wyłącznym zmysłem, jakim się posługiwano przy nauczaniu, był zmysł *sluchu*.

Przy takim nauczaniu, oczywiście, dziecko zachowywało się zupełnie biernie, przyjmując gotową wiedzę, podawaną mu przez nauczyciela.

To też dużym krokiem naprzód na gruncie

---

<sup>1)</sup> Psychologja James'a. Przekład Łapszyua, s. 375.

nauczania było uwzględnienie przez Komeńskiego także i zmysłu *wzroku*, zapomocą którego dziecko poznawało świat otaczający. Niestety mylnie sądzono, że rzeczywistość może być całkowicie zastąpiona obrazami i modelami. Dopiero dziś pod wpływem badań psychologicznych zrozumiano, że nauczanie na podstawie okazów sztucznych jest właściwie surogatem uzmysławiania. To też dzisiejsza dydaktyka posunęła się jeszcze o jeden krok naprzód, głosząc zasadę, że dziecko powinno samodzielnie wykonywać doświadczenia.

Jest w tem widoczny wpływ woluntaryzmu. Zresztą, postulat ten wiąże się z naturalnymi popędami dziecka do *ruchu i działania*, ponieważ tylko własne przeżycia, wynikające z owych działań, pozwolą mu gruntownie poznać otaczające zjawiska.

Kierunek woluntarystyczny jest nie tylko koncepcją filozoficzną, względnie psychologiczną, ale jest on też wynikiem i koniecznością rozwoju stosunków społecznych w naszej epoce.

Wychowanie, jak wiemy, jest procesem ściśle społecznym, ponieważ zadaniem jego jest przygotowywanie przyszłych członków społeczeństwa do udziału w życiu zbiorowem. Stwierdzając ten fakt, nie należy jednak sądzić, że wychowanie powinno uwzględniać wyłącznie interesy społeczeństwa, a nie wychowywanych jednostek. O takiej antytezie dwóch tych czynników nie może być mowy, ponieważ interesy jednostek są nieodłączne od interesów społeczeństwa i odwrotnie. Jeśli zaś w szczegółach wychowanie odbiega od potrzeb i dążeń jednostki,

to zależy to w pierwszym rzędzie od grupy społecznej, do której ta jednostka ma wejść, od zabiegów wychowawczych tej grupy, oraz od indywidualności wychowanka. Dla ilustracji wpływu społeczeństwa, jego ustroju i warunków życiowych na wychowywaną jednostkę—wystarczy przytoczyć chociażby taki fakt, że każda jednostka dojrzała, żyjąca w pewnym społeczeństwie cywilizowanym, należy do wielu różnych organizacji społecznych i zawodowych. Otóż nie ulega wątpliwości, że każda z tych organizacji wywiera na swego członka swój specyficzny wpływ. To samo należy powiedzieć i o wychowanku, który dopiero kandyduje do życia społecznego. Każda z grup społecznych stara się tak oddziaływać na przyszłego członka, aby wyrobić w nim cechy dla siebie pożądane, i odwrotnie—usunąć te wszystkie wpływy, które ze stanowiska danej grupy społecznej są szkodliwe. Wpływ czynnika społecznego na wychowanie nie jest rzeczą nową, lecz sięga głębokiej starożytności. *Już w starożytnym Egipcie spotykamy szkoły religijne i świeckie, co właśnie dowodzi tego wpływu państwa i religji na wychowanie.* To samo obserwujemy w średniowieczu, kiedy to Kościół wywiera przemożny wpływ na szkolnictwo, organizując je na swój wyłączny użytek. Obok Kościoła stan rycerski tworzy swój własny system wychowawczy dla celów wyłącznie kastowych. Po tej samej wreszcie linii idzie stan chłopski i rzemieślniczy, zamykając się pod względem wychowawczym w ramach swego stanu.

Jak widzimy z powyższego, charakterystyczną

cechą wychowania starożytnego, a zwłaszcza średniowiecznego jest wybitna tendencja przygotowywania młodego pokolenia do ściśle zgóry określonego stanu, względnie zawodu. W związku z tą tradycyjną rolą społeczną szkoły stała jej organizacja wewnętrzna. Ponieważ poszczególnym grupom społecznym chodziło o zabezpieczenie wychowanków od ewentualnych zgubnych wpływów zewnętrznych, więc szkoła dla należytego wykonania swych zadań musiała być izolowaną od innych grup społecznych. Otóż taki system wychowawczy w odległych czasach, wobec niezbyt skomplikowanych zagadnień społecznych, miał swoje uzasadnienie historyczne.

Dziś jednak ta szkoła tradycyjna nie odpowiada potrzebom społeczeństw cywilizowanych. W dobie obecnej, w związku z rozwojem skomplikowanego życia społecznego, niema grup społecznych, któreby mogły egzystować w odosobnieniu, przeciwnie każdą grupę łączą najrozmaitsze węzły kulturalne i ekonomiczne z innymi grupami. Stąd wypływa wniosek, że wychowanie stanowe, względnie klasowe straciło swoją rację bytu. Wprawdzie i dziś jeszcze każda grupa społeczna, jak państwo, kościół, klasa starają się urabiać swoich przyszłych członków w pożądanym dla siebie kierunku, pomimo to wszystkie zainteresowane czynniki akcentują wciąż konieczność uzgodnienia celów i środków, w przeciwnym bowiem razie podsycane antagonizmy doprowadziłyby do ruiny społeczeństw.

Słowem rosnące w szybkim tempie różniczkowanie i zmienność życia społecznego przeniknę-

ły w naszych już czasach do świadomości szerokich warstw kulturalnych, wysuwając zgodne hasło wychowania, przygotowującego do udziału w pracy nie dla tej lub innej grupy społecznej, lecz do życia społecznego wogóle.

Dzisiejszy bowiem ustrój społeczny potrzebuje nie jednostronnych fanatyków, lecz ludzi z szerokim światopoglądem, ludzi z inicjatywą i uzdolnieniem do czynnego udziału w różnorodnych przejawach życia zbiorowego, ludzi, którzyby umieli nietylko przystosować się do pewnego środowiska, lecz wytwarzać nowe wartości kulturalne, odpowiadające nowym postulatom życia zbiorowego. W związku z tendencjami socjalnymi dzisiejsza teoria wychowania zwalcza również tradycyjny stosunek ucznia do szkoły, który polegał wyłącznie na absolutnym autorytecie. W szkole tradycyjnej rola ucznia ograniczała się do ślepego, niewolniczego przyjmowania tego wszystkiego, co mu mistrz „ex cathedra” podał.

To też w szkole tradycyjnej sprawdzianem wartości moralnej ucznia była jego *uległość* w stosunku do autorytetu szkolnego i *suma wiadomości*, o ile chodzi o nauczanie. Natomiast dziś odwrotnie, wskutek radykalnego przekształcenia się stosunków społecznych miarą wartości współczesnego człowieka są *konkretne wyniki jego pracy i zdolność do życia w gromadzie*. Waleń tych nie da się osiągnąć bez uwzględnienia w wychowaniu hasła samodzielności, które jest kamieniem węgielnym pedagogji woluntarystycznej. Reasumując przesłanki woluntaryzmu, widzimy, że kierunek

ten jest przede wszystkim wynikiem praktycznej filozofji życiowej, która na każde zjawisko patrzy pod kątem wartości realnej, jaką dane zjawisko przedstawia dla „człowieka działającego“. Pragmatyzm odrzuca więc prawdy abstrakcyjne, wszelki schematyzm i formalizm, głosząc zasadę, że prawdą, a tem samem rzeczą pożyteczną jest to, co się łączy dodatnio z działalnością człowieka. Tego rodzaju pogląd pociągnął za sobą poważne konsekwencje, przede wszystkim na gruncie psychologii. Dotychczasowa psychologia intelektualistyczna rozwijała się pod znakiem formalizmu, dążąc konsekwentnie do formalistycznego ujednostajnienia psychiki ludzkiej, do wytworzenia ogólnego jej schematu, który byłby miarodajny dla wszystkich ludzi. Dziś odwrotnie: współczesna psychologia woluntarystyczna pomija rzeczy wspólne, a zwraca przede wszystkim uwagę na rzeczy różne. Tu też należy szukać źródeł psychologii różnicowej. Badania więc woluntarystów nie idą po linii tradycyjnej, zmierzającej do wytwarzania schematów, lecz raczej w kierunku przystosowania psychologii do różnic indywidualnych. Wychodzi się tu bowiem z założenia, że czynne „ja“ jest nie tylko ośrodkiem działalności człowieka, lecz ponadto to, że w każdym człowieku inaczej to „ja“ się ujawnia.

Wreszcie kierunek woluntarystyczny jest wynikiem nowoczesnego ustroju socjalnego ze swem bujnym życiem gospodarczem. W dobie dzisiejszej urzeczywistniają się coraz śmielsze wynalazki techniczne, a masowa produkcja, dochodząca do niebywalej specjalizacji, pochłania całkowicie człowie-

ka, starając się wyzyskać wszystkie jego siły. W żartej walce o byt mogą się ostać tylko jednostki dobrze przygotowane do życia produktywnego. To też wartości intelektualne o charakterze filozoficzno - estetycznym, tak cenione do niedawna, tracą dziś swe praktyczne uzasadnienie. W związku z tem powstają nowe hasła na gruncie wychowania — hasła wychowania społecznego. Utrwała się mianowicie pogląd, że jednostka sama przez się i dla siebie nie istnieje, natomiast istnieją w rzeczywistości tylko grupy zbiorowe, których wytworem jest człowiek.

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o podstawach woluntaryzmu, widzimy, że kierunek ten nie jest gołosłowną antytezą intelektualizmu, lecz opiera się na poważnych założeniach, mających swe uzasadnienie zarówno w nauce, jak i we współczesnej strukturze socjalnej.

### *Pedagogja woluntarystyczna Dewey'a.*

*Geneza koncepcji Dewey'a.* Jeśli chcemy zrozumieć istotę współczesnych prądów nowatorskich w wychowaniu i nauczaniu, to musimy sięgnąć do skarbnicy myśli tych pedagogów, którzy są twórcami i pionierami woluntaryzmu. Otóż największym teoretykiem „szkoły nowej“ na gruncie amerykańskim jest John Dewey, profesor filozofji w uniwersytecie Kolumbijskim w New-Yorku. Punktem wyjścia dla teorii pedagogicznej Dewey'a jest radykalna zmiana stosunków społecznych. Wiemy już z poprzednich rozważań, że w ostatniem stuleciu, a zwłaszcza w dobie dzisiejszej, wielki prze-

myśl wysunął się na czoło pierwszorzędnych zagadnień gospodarczych. Zmiana ta stała się oczywiście, źródłem niesłychanych wynalazków, które pozwoliły opanować i zużytkować siły przyrody w najszerszym zakresie i z najmniejszym wysiłkiem. Z tego to źródła—powiada myśliciel—wypłynął podział świata na dwa obozy: wielkie centrum fabryczne z jednej strony, a rynek wszechświatowy z drugiej strony. *Według Dewey'a zmiana ta jest jedną z największych rewolucyj w dziejach świata.* W jednym ze swoich dzieł, zastanawiając się nad tem zagadnieniem, tak o tem powiada:<sup>1)</sup> „Nie chce się wprost wierzyć, aby w historii mogła się odbyć rewolucja tak gwałtowna, tak rozległa, tak zupełna. Dzięki jej oblicze ziemi uległo zupełnemu przeobrażeniu nawet w swem fizycznym ukształtowaniu. Granice polityczne są przekreślane i przesuwane, jak gdyby rzeczywiście były tylko linjami na mapie; ludność ze wszystkich krańców świata śpieszenie i tłumnie ciśnie się do miast; sposób życia zmienia się szybko i radykalnie. Nawet nasze moralne i religijne pojęcia i zainteresowania, zwykle najbardziej konserwatywne, zostały w swych najgłówniejszych zasadach poruszone“.

Tu powstaje pytanie, jaki związek zachodzi pomiędzy koncepcją Dewey'a, a poruszonem powyżej zagadnieniem społecznem? Otóż związek ten będzie widoczny wówczas, gdy zwrócimy uwagę na takie zjawisko. Wiemy, że przed wprowadzeniem przemysłu fabrycznego, nie więcej jak sto lat

---

<sup>1)</sup> Dewey. „Szkoła a społeczeństwo“, str. 9.



temu wstecz, dom był środowiskiem, przy którym się skupiały wszystkie typowe formy pracy z dziedziny przemysłu.

W takich warunkach każdy członek rodziny musiał brać osobiście udział w pracy. Dzieci w miarę zdobywania sił były stopniowo wdrażane pod kierunkiem rodziców w tajniki rozmaitych czynności. Rzecz oczywista, że taki sposób życia kształtował dodatnio charakter dziecka, wprowadzając doń takie wartości bezsprzeczne, jak: zamilowanie do porządku i pilności, poczucie odpowiedzialności i sumiennego spełniania obowiązków, oraz poszanowanie autorytetu. Wreszcie nie należy zapominać, że przy tego rodzaju czynnościach dziecko miało ustawiczny kontakt z przyrodą, z konkretnymi materjałami, obserwowało aktualny ich proces przetwarzania i użyteczność w życiu. We wszystkim tem tkwiły nieocenione siły wychowawcze, których nie zastąpiłaby największa ilość lekcyj poglądowych.

Otóż dziś te wielkie wartości wychowawcze wskutek skoncentrowania przemysłu i podziału pracy zupełnie zniknęły z horyzontu. Dzisiejsze młode pokolenie, usunięte z jednej strony od zajęć praktycznych w domu, a w dodatku karmione niezdrowym materjałem formalistycznym w szkole — kroczy niechybnie ku zagładzie zarówno fizycznej jak i moralnej. Słusznie więc tu i owdzie dają się słyszeć utyskiwania na temat dobrych dawnych czasów, kiedy to młodzież cechowała pracowitość, skromność, posłuszeństwo i szacunek w stosunku do starszych. Nie czas jednak na żale, bo historia

i życie mają swój bieg nieubłagany, którego żadna siła powstrzymać nie zdoła. Należy raczej śmiało spojrzeć rzeczywistości w oczy i obmyśleć środki zaradcze. Cóż tedy pozostaje uczynić, aby te wartości wychowawcze wskrzesić i wrócić ludzkości minioną tężyznę i energję? Oto należy, według Dewey'a, usunąć ze szkoły skostniały intelektualizm tradycyjny, oprzeć natomiast całe wychowanie i nauczanie na pracy osobistej w warsztatach i domowym gospodarstwie. Wychowanie takie wskrzesi dawne mocne charaktery — z drugiej zaś strony lepiej przygotuje do skomplikowanego życia społecznego.

Postulat ten — podkreśla pedagog — jest nie tylko koniecznością społeczną, lecz nadto naturalnym wynikiem instynktów, zmierzających do ustawicznego działania. Przemawia za tem stwierdzone eksperymentalnie przeświadczenie, że praca oparta na działaniu, na aktach woli zawiera w sobie jakąś dziwną moc ożywczą, dającą uczniowi coś, co nie może być osiągnięte na żadnej innej drodze. W świecie bowiem współczesnym, w którym obecnie żyjemy, każdy członek społeczeństwa pełni określoną funkcję, ma coś do roboty. Jedni stoją na czele, muszą kierować pracą zbiorową, inni zaś muszą im podlegać i wykonywać ich polecenia. Dla tych względów zarówno dla jednych jak i dla drugich wynika konieczność zdobycia takiego wychowania, któreby im pozwoliło wniknąć w znaczenie swej codziennej powszedniej pracy i wydobyć w całej pełni tkwiące w niej ludzkie pierwiastki. Tych wartości nieocenionych, tkwiących u podstaw pow-

szedniej pracy nie daje dzisiejszy system szkolny. Współczesna szkoła wycisnęła na swych wychowankach wyraźne piętno pogardy dla konkretnej i realnej pracy. Świadczy o tem bodaj taki fakt, że przygotowanie do zawodu o charakterze intelektualnym uważa się pospolicie za wyraz kultury, natomiast studja przygotowawcze, np. na rzemieślnika, mechanika lub kolejarza zalicza się zazwyczaj do zajęć podrzędnych i podejrzaney wartości, do zajęć niegodnych człowieka kulturalnego.

Oczywiście, stanowisko takie nie da się usprawiedliwić chociażby dla tej jedynej racji, że za ledwie 5% ludzi — jak twierdzi Dewey — poświęca się kierunkowi zdecydowanie intelektualnemu, natomiast olbrzymia większość poprzestaje na wykształceniu elementarnem.

Z tego zjawiska wypływa logiczny wniosek, że ta większość nie ma zainteresowań intelektualnych, lecz instynktownie dąży do działania, do pracy realnej, traktując umiejętności szkolne, jako rzecz codziennego użytku, jako coś, co jest niezbędne do o-  
pędzenia swych skromnych potrzeb życiowych.

Reasumując genezę swojej teorii pedagogicznej, Dewey stwierdza, że życie społeczne uległo radykalnej przemianie, jeśli więc i wychowanie ma mieć jakiś sens życiowy, to musi bezwzględnie pójść po linii tej doniosłej społecznej ewolucji, a tem samem ulec zupełnemu przeobrażeniu.

### *Czynniki mychowania w szkole tradycyjnej a nowoczesnej.*

Po omówieniu genezy koncepcji woluntary-

stycznej nasuwa się konieczność przejścia na teren praktyczny i przyjrzenia się tym nowym środkom i zabiegom wychowawczym, jakie wysuwa szkoła nowoczesna.

Zacznijmy więc wraz z Dewey'em od tego momentu, kiedy dziecko wchodzi do szkoły. Otóż faktem jest, że z chwilą, kiedy dziecko przekroczy próg szkolny, znajduje się odrazu w innym, nowym świecie. Ten świat, w którym żyło dotychczas, był światem ograniczonym pod względem przestrzeni i pojęć, światem osobistym i konkretnym. Wiedza dziecka o tym świecie była wprawdzie skąpa i zamknięta, ale zato *łączyła się ściśle z jego istotą*, ponieważ poznawanie szło w parze z rozwojem działalności i zainteresowań dziecka. Słowem, ze światem łączył je cały szereg różnorodnych nici osobistych. Otóż z chwilą przekroczenia progu szkolnego te stosunki intymne momentalnie zrywają się i dziecko znajduje się w jakimś nieznanym świecie, z którym osobiście niczem nie jest związane. Przed oczyma jego rozwija się różnobarwny miraż pojęć pod postacią programu szkolnego, który, niestety nie ma żadnego odpowiednika w psychice dziecka.

Wprawdzie ze stanowiska celu nauczania można uzasadnić konieczność takich lub innych przedmiotów, takich czy innych lekcyj, wreszcie takiego lub innego rozkładu materiału naukowego, lecz należy bez zastrzeżeń stwierdzić, że wszystko to jest obce psychice dziecka. Dla niego cały ten świat szkolny jest niesamowity, pozbawiony uroku dziecięcego, odarty z tych szat swoistych, z którymi się stykało w życiu przedszkolnym. Słowem, brak tu natural-

nego kontaktu pomiędzy szkołą, a dzieckiem. Z drugiej znowu strony, jak wiemy skądinąd, kontakt ten jest koniecznością absolutną, jeśli szkoła ma spełnić swe zadanie.

Powstaje więc zagadnienie, w jaki sposób ten kontakt nawiązać i jakich w tym celu należy użyć środków. Otóż na ten temat istniały różne teorie pedagogiczne. Typowe teorie — powiada Dewey — to była *teoria zainteresowania i teoria myśliku*. Ta ostatnia jest starsza, a nawet sięga początków pedagogiki.

Według teorii *myśliku* dziecko wchodzi do szkoły z pewną sumą wyobrażeń i pojęć nieukształtowanych, niedokładnych, zamglonych. Zadaniem więc nauki szkolnej jest ten świat niedoskonały, niejasny — na coś jasnego i możliwie doskonałego przekształcić. *Otóż do przekształcenia tego świata psychiki dziecka służy właśnie program, którego poszczególne partje mają za zadanie usunięcie pojęć i wyobrażeń spaczonych*, a wprowadzenie na ich miejsca pojęć zgodnych z rzeczywistością. Słowem, w miarę wzbogacania umysłu dziecka pojęciami dokładnymi osiągamy cel nauczania, to znaczy psychikę nieurobioną zamieniamy na coś harmonijnego i doskonałego. *Oczywiście, przy realizowaniu programu bardzo często spotykamy się z oporem dziecka, które nie chce przyjąć podanego materiału*. Otóż w takich wypadkach, *według teorii myśliku, należy postępować energicznie, a nawet z całą świadomością zastosować przymus za pomocą różnych środków, jakimi rozporządza szkoła*. Przymus taki odgrywa, według zwolenników tej teorii, dodat-

nią rolę w sensie wychowawczym, ponieważ hartuje zarówno ciało jak i ducha. Zresztą, życie — powiadają — pełne jest rzeczy nieinteresujących, któremi jednak trzeba się pomimo to zajmować. O ile więc ktoś nie nauczy się zawczasu oddawać się pracy bez specjalnego zainteresowania, o ile się nie wdroży do zwracania uwagi na pewne fakty jedynie dlatego, że to jest konieczne z punktu widzenia życiowego, to, gdy zetknie się oko w oko z życiem, nie starczy mu siły charakteru i zostanie złamany lub porzuci walkę. *Słowem, życie ludzkie jest rzeczą zbyt roielką i cenną, by je obniżać do poziomu błahych przyjemności, mających na celu tylko nasze zadowolenie osobiste.* Stąd wypływa konieczność ciągłego ćwiczenia zdolności do wysiłku i wyrabiania przyzwyczajzeń koniecznych w życiu. Dla tych również względów cała organizacja pracy w szkole tego typu posiada charakter organizacji przymusowej, rezultatem której ma być siła charakteru, która w późniejszym życiu nie pozwoli nam błąkać się po krzywej linii chwilowych popędów, lecz skieruje nas na drogę trzeźwego i rozumnego obiektywizmu.

Drugą teorią, która wystąpiła do walki z poprzednią, jest *teoria zainteresowania*. I ta teoria twierdzi również, że zadaniem szkoły jest przede wszystkim rozwinać umysł, to znaczy zastąpić niejasne wyobrażenia i pojęcia jasnymi. Ale nie należy tu działać tak, jak to zaleca koncepcja pierwsza. *Jeśli bowiem zmusimy ucznia do tego, żeby on skupił uwagę na tem, co go nie interesuje, to nie osiągnemy bynajmniej siły charakteru, jak to powiada-*

ją zwolennicy *teorii wysiłku*, ale sprawiamy naszemu uczniowi jedynie przykrość. Tymczasem zadaniem szkoły jest dążyć do tego, by nauka nie była splotem trudności i przykrości, lecz by była wynikiem wewnętrznego zadowolenia i przyjemności. Cel ten osiągniemy wówczas tylko, gdy potrafimy *dziecko zainteresować przedmiotem*. Oczywiście, do tego służą różne pokaz, eksperymenty, demonstracje, ciekawe powiastki, ryciny, słowem wszystkie te środki, które mają na celu zaabsorbowanie uwagi dziecka i ułatwienie mu ujęcia trudnego materiału naukowego. Zwolennicy tej teorii powołują się na fakt, że zainteresowanie jest jedyną nieomylną gwarancją uwagi. Jeśli bowiem uda nam się zainteresować ucznia jakąś grupą faktów albo myśli, to możemy być pewni, że skieruje on na nie swoją energję myślową i opanuje je. To samo należy powiedzieć, gdy chodzi o wartości moralne. Jeśli mianowicie wdrażanie do pewnych przyzwyczajzeń moralnych oprzemy na zainteresowaniu, to niewątpliwie za zainteresowaniem pójdzie działalność naszego wychowanka. I odwrotnie, gdy materiał jest dla niego obojętny, to zgóry można przesądzić, że nie pójdzie on w kierunku pożądanym przez wychowawców. Jak widzimy z powyższego, czynnik zainteresowania, według pewnego odłamu pedagogów, jest tym wszechpotężnym motorem życia duchowego i rękojmnią wszelkiego postępu, zarówno na gruncie wychowania, jak i nauczania.

Reasumując teorię wysiłku i zainteresowania, widzimy, że obydwie one zmierzają do wspólnego celu — zrealizowania zadań szkoły — chociaż każ-

da z nich biegnie swoistą drogą. I tak pierwsza teoria zaleca karność, kontrolę ścisłą, ustawiczne czuwanie i kierowanie dzieckiem, druga zaś wysuwa czynnik zainteresowania. Pierwsza teoria mówi, że trzeba uczyć zgodnie z programem, a naginanie dziecka do rzeczy mu obcych—jest dla niego pożyteczne pod względem umysłowym i moralnym. Druga zaś teoria twierdzi, że należy materiał podawać w ten sposób, aby szedł po linii zainteresowania dziecka, i że w tym kierunku trzeba działać, jeśli chcemy wpływać dodatnio w sensie wychowawczym.

Powstaje teraz pytanie, jakie stanowisko zajmuje Dewey w stosunku do omówionych czynników i jakie w tej mierze postulaty stawia on szkole nowoczesnej. Otóż, według Dewey'a, i jedna i druga teoria mijają się całkowicie ze swoim celem, a zasadniczą ich wadą jest to, że *zarówno dla teorii wysiłku jak i drugiej teorii program szkolny jest czemś zewnętrznym w stosunku do dziecka*. Program szkolny, jak wiemy, jest skonstruowany z góry według pewnych postulatów natury naukowej i dydaktycznej. Nauczanie zaś pojmuje się jako zbiór pewnych sposobów i środków, zapomocą których ten program możnaby do psychiki dziecka wprowadzić. Otóż zarówno jeden, jak i drugi moment wskazuje wyraźnie, że program szkolny nie jest wynikiem naturalnych potrzeb psychiki dziecka, lecz postulatem narzuconym dziecku z zewnątrz.

Przystępując do oceny krytycznej omówionych czynników. Dewey powiada, że w polemice



tych kierunków silną stroną każdego z przeciwników jest nie to, co który w teorii swej twierdzi, lecz to, czemu w teorii przeciwnej zaprzecza. I tak teoria wysiłku mówi, że kształci charakter, zmuszając dziecko systematycznie zapomocą różnych środków, aby opanowało przepisane przez program partje materiału naukowego. Ale *jest to złudzenie, jeśli sądzimy, że na tej drodze kształcimy charakter. Niewątpliwie kształcimy w ten sposób cały szereg automatycznych przyzwyczajeni, to znaczy zdolność człowieka przystosowania się i naginania do pewnych wymagań konwencjonalnych, zewnętrznych.* Z tego jednak faktu nie wypływa wniosek, że się wzbogaca jego treść duchowa i rozwija jego charakter. Błędem zasadniczym tej teorii jest identyfikowanie pojęcia „*ćwiczenia woli*“ z pewnymi czynnościami i wynikami *natury zewnętrznej.* Jeśli np. uczeń jest zajęty jakąś pracą i osiąga pewien określony rezultat, to najzupełniej błędnie przypuszcza się, że wykonywa on istotnie pewien wysiłek woli i że rozwijają się w nim określone tendencje umysłowe i moralne. W rzeczywistości ćwiczenie woli nie wyraża się w oznakach zewnętrznych, podobnie jak i zasad moralnych nie można utożsamiać ze zdolnością osiągania pewnego wyniku na zamówienie. Słowem, wola bynajmniej nie kształci się na pewnych czynnościach zewnętrznych, jeśli im nie towarzyszą odpowiednie pobudki i skłonności natury wewnętrznej, duchowej.

Innym błędem teorii wysiłku, pozostającym w ścisłym związku z poprzednim, jest bardzo ciekawe *zjawisko rozdwojenia psychiki ucznia.* Zjawi-

sko to jest wynikiem anormalnych warunków szkolnych, w jakich żyje i pracuje ucząca się młodzież. Z jednej bowiem strony uczeń musi odrabiać przepisany materiał, jest więc nastawiony na osiągnięcie pewnego rezultatu, wymaganego przez szkołę, z drugiej zaś strony jego wewnętrzne zainteresowanie nastawione jest na inny świat. Kiedy uczeń pozornie uważa, to wtedy jego praca twórcza jest gdzieindziej, jego wewnętrzna istota zajmuje się tem, co go faktycznie w danym momencie obchodzi i interesuje. Słowem, jak widzimy z powyższego, wychowanek żyje życiem podwójnem: z jednej strony *życiem szkoły*, z drugiej zaś — *życiem faktycznem*, które się w nim rozwija niezależnie od życia szkoły.

I w tem właśnie tkwi kardynalny błąd teorii wysiłku. W wychowaniu bowiem nie chodzi o to życie zewnętrzne, lecz przede wszystkim o to życie faktyczne, które przy tym systemie rozwija się samopas.

W rezultacie po szeregu lat pracy szkolnej osiąga się wprawdzie ten efekt, że człowiek potrafi się przymusić do wykonania jakiejś pracy, ale nie wnosi do niej własnej inicjatywy i samodzielności, tych największych walorów życiowo-twórczych.

Podobne stanowisko krytyczne zajmuje Dewey w stosunku do tradycyjnej teorii zainteresowania, która twierdzi, że materiał naukowy należy podawać tak, aby wzbudzał on zainteresowanie.

Według Dewey'a teoria ta, podobnie jak i teoria wysiłku, świadczy tylko o tym fakcie, że program nauczania jest zgóry narzuconym balastem,

który nie ma żadnego odpowiednika w psychice dziecka. Jeśli bowiem zachodzi konieczność wytwarzania zainteresowania dokoła jakiejś myśli lub przedmiotu, to właśnie dlatego, że dana myśl względnie przedmiot nie są dla dziecka same przez się interesujące.

Poza tem teoria zainteresowania wytwarza w psychice ucznia pewnego rodzaju, *rozdźwięk*, który polega na rozbieżności pomiędzy „ja“ a przedmiotami nauki.

Jak wiadomo już z poprzednich rozważań, teoria ta, opierając się na podnietach zmysłowych, spodziewa się, że uczeń pod wpływem działającego w danym momencie zainteresowania przyswoi sobie *niepostrzeżenie* i ten materiał, który go wcale nie interesuje i nie pociąga. Otóż, niewątpliwie przy zainteresowaniu dany przedmiot łatwiej się dostaje do naszej świadomości, ale pod warunkiem, że *zainteresowanie dotyczy samego przedmiotu* — nie zaś tych *interesujących obłonek*, w jakie się obwija niekiedy nagi i mało interesujący materiał naukowy. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z zainteresowaniem istotnem, naturalnem, które towarzyszy zazwyczaj czynnościom i jest wynikiem naturalnych potrzeb organizmu. *Drugi rodzaj zainteresowania* powstaje pod wpływem jaskrawych *bodźców zewnętrżnych*, których celem jest przykucie uwagi dziecka do danego przedmiotu. Rzecz oczywista, przy wielkiej wrażliwości dziecka te bodźce jaskrawe wysuwają się na pierwszy plan, w świadomości wypierając myśli istotne na plan dalszy.

W ten sposób wytwarza się taka sytuacja, że *przyjemność*, wypływająca z owego zainteresowania, wywalcza sobie jak gdyby *niezależny byt* w psychice dziecka, a tem samem pogłębia rozdział między subiektywnem „ja“ a przedmiotami nauki.

Reasumując ocenę krytyczną tradycyjnych czynników wychowawczo-dydaktycznych, Dewey stwierdza, że zasadniczym brakiem obu poprzednich teoryj jest *ignorowanie tej wielkiej przepaści, jaka istnieje pomiędzy programem szkolnym, a psychiką dziecka*. Z tego też źródła wypływają wszystkie błędne posunięcia na gruncie nauczania. Teorja wysiłku nie docenia dziecka, bo nie bierze pod uwagę zainteresowania i okresów rozwojowych. Druga zaś — przecenia je, ponieważ zainteresowaniu i okresom rozwojowym dziecka nadaje większą wagę, niż na to zasługują.

Powstaje teraz pytanie, jakaż jest strona pozytywna teorii Dewey'a? W pedagogice tak samo jak i gdzieindziej krytyka jest rzeczą najłatwiejszą, ale z chwilą gdy chodzi o konstrukcję pozytywną, sprawa przedstawia się trudniej. To samo właśnie obserwujemy u Dewey'a. To wszystko, co on mówi o szkole tradycyjnej lub współczesnej jest bardzo słuszne dzięki temu, że jest podane w oryginalnem oświetleniu i że rozłącza przed nami żywy obraz tych pomyłek tragicznych, jakie się rozgrywają na gruncie szkoły. Jednak, gdy chodzi, jak powiedziałem, o koncepcję pozytywną, to bardzo często uciekamy się do przeszłości i tam szukamy zbawienia. Tę właśnie drogę wybrał i Dewey. W konkluzji bowiem swoich rozważań dochodzi on

do wniosku, że zarówno wysiłek jak i zainteresowanie powinny tworzyć harmonijną całość. Ale w jaki sposób połączyć rzeczy bądź co bądź różne? Dewey rozwiązuje to zagadnienie w sposób bardzo prosty. Usuńmy — powiada on — tę przepaść pomiędzy programem, a dzieckiem i zorganizujemy nauczanie w ten sposób, *aby program nie był czemś zewnętrznym dla dziecka, lecz wyrastał z psychiki jego, a momentalnie zniknie sprzeczność między wysiłkiem, a zainteresowaniem.*

Jak widzimy z powyższego, Dewey jest zwolennikiem zarówno twórczości wysiłku jak i zainteresowania, oczywiście, w innej nieco interpretacji. O ile w szkole tradycyjnej te czynniki były narzędziami zewnętrznymi, którymi posługiwał się nauczyciel, o tyle Dewey przesuwca cały ciężar zagadnienia w kierunku dziecka.

*Punktem wyjścia dla Dewey'a jest więc zainteresowanie, ale nie te sztuczne fascynujące zmysły, lecz zainteresowanie naturalne, wynikające z organizacji psychicznej dziecka i popędu do działania. W pedagogice bowiem chodzi o to, aby, biorąc za punkt wyjścia zainteresowanie naturalne, patrzeć w każdym wypadku, co z niego może wyniknąć i do czego ono zmierza. Praca zaś pedagogiczna polegać winna nie na podsycaniu i pielęgnowaniu zainteresowania jako takiego, lecz na pielęgnowaniu celu, do którego zainteresowanie zmierza. Skoro więc dziecko uzewnętrżni w swej działalności pewne zainteresowanie, to obowiązkiem nauczyciela jest podchwycić ten objaw naturalny psychiki dziecięcej i wskazać jej drogę do samodzielnego*

rozwiązania zagadnienia. Oczywiście nie może tu być mowy o sztucznych podniętach zmysłowych, ponieważ te ostatnie są bezcelowe, gdy działa zainteresowanie naturalne. W taki sposób zainteresowane dziecko zapragnie, oczywiście, za wszelką cenę dojść do rozwiązania pewnego zagadnienia, a pokonując na tej drodze szereg trudności, zdobędzie się na *wysitek*, jako naturalną konsekwencję wewnętrznego popędu do działania i pokonywania trudności.

Jak widzimy z powyższego, fundamentalną tezę pedagogiki Dewey'a jest postulat, *aby program nauczania był mynikiem naturalnych tendencji dziecka i łączył się z jego działalnością*. Skoro ten warunek zostanie zrealizowany, tem samem rozwiążemy zagadnienie zainteresowania i wysiłku.

W związku z tem powstaje pytanie, jak ułożyć program szkolny, aby istniał związek między nim, a działalnością dziecka? Omówienie tego zagadnienia będzie treścią następnego rozdziału.

### *Organizacja pracy w szkole według koncepcji Dewey'a.*

W poprzednim rozdziale postawiliśmy sobie pytania, w jaki sposób zorganizować pracę szkolną, aby program był wpływem psychiki dziecka i łączył się z jego działalnością.

Oczywiście, ażeby zrealizować ten postulat wylania się konieczność poznania psychiki dziecka, a zwłaszcza tych jego naturalnych tendencji, które mają służyć za podstawę do układania programu.

Dla wypuklenia koncepcji Dewey'a warto tu

przynajmniej pokrótce nakreślić system nauczania tradycyjnego. Otóż, jak zaznaczyliśmy już w poprzednim rozdziale, *program* w szkole tradycyjnej był obcy dla dziecka, narzucony mu z zewnątrz, nie dający ujścia tym naturalnym instyktom i popędowi dziecka, jakie ożywiają jego jestestwo. Był to poprostu program wyrozumowany „a priori“, mający wprawdzie swe uzasadnienie, o ile chodzi o cel nauczania, ale, niestety, nie posiadający odpowiednika w psychice dziecka.

To samo należy powiedzieć i o *organizacji pracy* w szkole tradycyjnej. Cała praca ucznia polegała na biernem przyjmowaniu tego materiału, jaki mu został w formie mniej lub więcej, gotowej podany.

Charakterystyczne światło na system nauczania w szkole tradycyjnej rzuca pewien szczegół, opowiedziany przez Dewey'a w związku z organizowaniem przez niego szkoły doświadczalnej przy uniwersytecie. „Kilka lat temu — pisze pedagog — poszukiwałem w sklepach za sprzętami i przyrządami szkolnemi — pulpitami i krzesłami, któreby odpowiadały pod każdym względem artystycznym, higienicznym i wychowawczym potrzebom dzieci. Mieliśmy ogromną trudność w wyszukiwaniu potrzebnych rzeczy, aż jeden z kupców, inteligentniejszy niż inni, zrobił następującą uwagę: „Obawiam się, iż nie mamy tego, czego panom potrzeba. Panowie szukacie przedmiotów *do pracy* dla dzieci, a to wszystko jest urządzone do „*śluchania*“).

---

1) Szkoła a społeczeństwo — Dewey — przekład polski str. 24.

Otóż krótka ta notatka daje niewątpliwie doskonały obraz szkoły tradycyjnej, o ile chodzi o sprawę nauczania. Istotnie w szkole tradycyjnej niema wogóle miejsca dla pracy dziecka. Cały sposób urzędzenia sali szkolnej obliczony jest jedynie na „słuchanie“, a więc bierne przyjmowanie tego wszystkiego, co inni w poszczególnych dziedzinach myśli ludzkiej zrobili.

Poza tem te sale szkolne ze swemi typowemi ławkami, wypełnione szczelnie „aż po brzegi“, gromadzą maluczkich, nasuwają mimowoli wnioski, że wszystko tu jest tak pomyślane, aby operować jak największą ilością dzieci, co oczywiście musi pociągać za sobą bierne ich traktowanie ze strony nauczyciela, jakoteż bierne ustosunkowanie się do pracy ze strony ucznia.

Z tego właśnie źródła wypływa *jednostajność programów i metod nauczania w szkole tradycyjnej*. Rzecz prosta, że przy takim systemie nie mogło być mowy o uwzględnianiu indywidualności dziecka. Zgóry określano tu zakres i zasób wiadomości, potrzebnych uczniowi w życiu przyszłem, potem w sposób matematyczny dokonywano podziału tego zasobu wiedzy na szereg lat życia szkolnego.

Jak widać z powyższego, charakterystyczną cechą tradycyjnego systemu nauczania jest *bierność postawy ucznia i jednostajność programów i metod*. Wszystko to potwierdza założenie Dewey'a, że w „starej“ szkole cały punkt ciężkości, o ile chodzi o nauczanie, spoczywał nie w dziecku, lecz poza dzieckiem.

Wracając więc do pierwotnego zagadnienia,



pytamy jak należy ułożyć program i zorganizować pracę szkolną, by ta praca była istotnie naturalnym postulatem psychiki dziecka.

Otóż do rozwiązania tego zagadnienia konieczne jest, jak już zaznaczyliśmy, *poznanie psychiki dziecka*, a w szczególności wyodrębnienie tych naturalnych zainteresowań dziecka, które wiążą się z jego działalnością. Przyjrzyjmy się więc w tym celu baczniej naszym maluczkiem.

Obserwując małe dzieci, spostrzegamy, że dominującym pragnieniem ich jest *mówienie*, oczywiście nie o rzeczach abstrakcyjnych, lecz szczególnie o ludziach, zwierzętach i przedmiotach, które pozostają w jakimkolwiek stosunku do nich, i o ile to stanowi tło i środowisko dla zajęć ludzkich. Instynkt ten jest najprostszym wyrazem dążeń społecznych dzieci.

Drugą cechą psychiki dziecka jest *tendencja do badania wszelkich zjawisk i rzeczy*, z którymi się ono bezpośrednio styka. Tu właśnie należy szukać źródła tych licznych pytań, jakimi dzieci niezmiernie zasypują dorosłych, jak np.: „Poco? skąd to się wzięło? do czego to?” i t. p.

Innym instynktem — *jest instynkt konstrukcyjny*, czyli ta wewnętrzna potrzeba ustawicznego tworzenia, ustawicznego przekształcania materji w najrozmaitsze formy. Oczywiście dziecku nie chodzi tu bynajmniej o zdobycie jakiejś syntezy, o dojście do jakichś praw, rządzących temi zmianami, lecz dzieci prosto bez żadnego określonego dalszego celu lubią wykonywać jakąś rzecz i ob-

serwować, co się z nią stanie, gdy przybierze taką lub inną formę zewnętrzną.

Wreszcie charakterystycznym instynktem dziecka jest naturalny *popęd do ekspresji*. Wiemy z doświadczenia, jak chętnie chwyta ono za papier i ołówek, by zilustrować za pośrednictwem formy i koloru swe wewnętrzne przeżycia.

Reasumując te dane, Dewey rozróżnia 4 rodzaje zainteresowań dziecka:

- 1) zainteresowanie w rozmowie i obcowaniu,
- 2) zainteresowanie w badaniu i odkrywaniu rzeczy,
- 3) zainteresowanie w tworzeniu rzeczy czyli konstrukcji i
- 4) zainteresowanie w artystycznym wypowiedaniu się.

Otóż tych właśnie zainteresowań wrodzonych nie bierze pod uwagę szkoła tradycyjna. Mamy tam wprawdzie ćwiczenia *in nomine*, ale ten sposób ekspresji nie odpowiadał językowi naturalnemu. Dzieci zazwyczaj popisywały się z recytowaniem wiadomości wykutych pamięciowo z podręcznika. W takich zaś warunkach mowa nie była wyrazem naturalnych pobudek, bo nie wynikała z wrodzonej potrzeby podzielenia się swymi osobistymi wrażeniami i poglądami, wynikającymi z zainteresowania się konkretnymi zjawiskami i przedmiotami.

Oczywiście w szkole nowoczesnej wszelka sztuczność musi ustąpić naturalnym wynurzeniom. Szkoła ma stać się dla dziecka środowiskiem swoim, gdzieby toczyła się samorzutna rozmowa,

choć ujęta w pewien kierunek myślowy, zmierzający do wymiany pojęć i doświadczeń na tle konkretnych zagadnień i ciągłego kontaktu z rzeczywistością.

Pozatem w szkole tradycyjnej lekceważono instynkt *badawczo-konstrukcyjny*. Cała organizacja szkoły była obliczona wyłącznie na „słuchanie“, jak powiada Dewey. Oczywiście w takich warunkach nie mogło być mowy o jakiegokolwiek samodzielnej pracy ucznia, w której ten instynkt konstrukcyjny znalazłby swe ujście. Pomijając nauki humanistyczne, nawet takie przedmioty realne, jak przyroda i geografia traktowane były całkowicie w sposób oderwany od życia, w sposób czysto werbalny.

W przeciwieństwie do tego systemu uczeń w szkole „nowej“ ma przybrać *postawę czynną* w zdobywaniu wiadomości. Cała praca ma się opierać na bardzo prostych codziennych doświadczeniach. Do każdego wniosku ma dziecko dochodzić na drodze naturalnego zainteresowania i samodzielnego wysiłku. W ten sposób zużytkuje się ten cudowny zmysł konstrukcyjny, który dotychczas znajdował ujście tylko poza szkołą i tam, albo ginął zupełnie, albo też rozwijał się samopaś w niewłaściwym kierunku.

Wreszcie w szkole tradycyjnej nie liczone się z potrzebą *artystycznego wypowiedzania się* przez dziecko. Jako przykład może tu posłużyć nauka rysunków w szkole tradycyjnej. Dawniej mianowicie uczono metodą geometryczną, którą ugruntował Pestalozzi. Oczywiście metoda ta nie odpowia-

dała naturalnemu zainteresowaniu. To też dziś punktem wyjścia w nauczaniu rysunków nie są pewne proste figury geometryczne, lecz *rysunki bezpośrednio dziecka*. Te właśnie bazgrany uznane są dziś za najbardziej naturalny wyraz oddawania rzeczywistości tak, jak ją dziecko widzi i przeżywa.

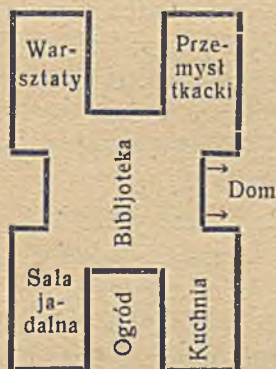
\* \* \*

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o szkole tradycyjnej i jej antytezie — szkole nowoczesnej, widzimy, że szkoła „przyszłości“ pragnie cały ciężar zagadnienia kształcenia przesunąć zasadniczo w kierunku dziecka. Według Dewey'a jest to przewrót tak wielki, że możnaby go porównać do przewrotu Kopernika, który przesunął astronomiczne centrum z ziemi na słońce. W szkole nowej dziecko ma się stać ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i dla którego organizują się wszystkie środki wychowawcze.

Jeśli teraz staniemy wobec alternatywy, w jakim kierunku ma iść szkoła—czy przeciwko naturze dziecka, czy też po linii jego naturalnych tendencji, to niewątpliwie decyzja nasza wypadnie na korzyść tezy ostatniej. W związku z tem wylania się tutaj potrzeba przynajmniej sumarycznego zilustrowania tego idealnego systemu nauczania, jaki wysuwa Dewey dla szkoły nowoczesnej.

Otóż Dewey w dziele swoim pt.: „Szkoła a społeczeństwo“ podaje w projekcie cały szereg schematów, ilustrujących całkowity i jednolity system nauczania, poczynawszy od najniższego, aż do

najwyższego stopnia organizacyjnego. Oczywiście nie jest moim zamiarem reprodukcja tej rozległej perspektywy organizacyjnej, jaką rozciąga przed naszymi oczyma ten niepospolity, jasnowidzący pedagog. Takie potraktowanie sprawy wymagałoby niewątpliwie obszernych komentarzy, które przekraczałyby rozmiary niniejszej pracy. To też na tem miejscu ograniczę się jedynie do podania i skomentowania jednego schematu organizacyjnego, który pod względem poziomu odpowiadałby mniej więcej naszej szkole powszechnej. Schemat ten zaczerpnięty z przekładu polskiego podaję poniżej.



Ilustracja powyższa ma za zadanie wskazać, jak powinna być zorganizowana szkoła, uwzględniająca naturalne czynne zainteresowanie dziecka, oraz żywy stosunek jego do życia społecznego. Rzecz prosta, plan ten nie jest planem w sensie architektonicznym, lecz uzmysłowieniem tej idei, jaką pragnie zrealizować autor w przyszłej szkole.

Po jednej stronie mamy *dom*. Dowodzi to, że Dewey pragnie związać ściślej szkołę z domem. Skądinąd wiemy, że dziecko przynosi do szkoły pewne wiadomości zdobyte w domu. Otóż według Dewey'a, zadaniem szkoły jest z jednej strony zużytkować te wiadomości nabyte przez dziecko poza szkołą — z drugiej strony umożliwić mu zastosowanie wiadomości szkolnych w życiu codziennem. Strzałki więc oznaczają wzajemną wymianę wpływów pomiędzy szkołą, a życiem domowem.

Z drugiej znowu strony mamy *ogród*. Ma on za zadanie nawiązanie stosunku do naturalnego otoczenia, do konkretnych zjawisk przyrody w najszerszem tego słowa znaczeniu. Tu też uczy się dziecko przyrody i geografji.

Gdy przyjrzymy się teraz wewnętrznej organizacji, to przekonamy się, że projekt ten stara się uwzględnić te naturalne tendencje dziecka, o których mówiliśmy powyżej.

A więc u dołu mamy *kuchnię i salę jadalną*. Jest to według Dewey'a jeden z czynników, który najbardziej wiąże szkołę z domem. Praca systematycznie zorganizowana na tym terenie łączy się z całym szeregiem nauk: z botaniką, zoologją, chemją, ogrodnictwem, higieną itp.

Z kuchni idziemy do ogrodu, gdzie dziecko zapoznaje się ze wszystkim tem, co się tam robi i rośnie. Poza tem chodzi tu jeszcze o to, żeby dziecko zrozumiało, w jakim stopniu rośliny i zwierzęta są konieczne dla rozwoju kultury społecznej, czyli życia społecznego.

W górnej części mamy z jednej strony *warszta-*

ty, gdzie mieszczą się składy metali i drzewa, z drugiej zaś *pracownię tkacką*. Tutaj właśnie znajduje ujście instynkt konstrukcyjny.

Punktem wyjścia do pracy jest rozdanie dzieciom włókien w stanie surowym. Zadaniem dzieci jest coś z tego zrobić. Oczywiście wpadają one na różne pomysły, konstruują w warsztatach różne przyrządy do rozdzielania, czesania i łączenia włókien. Z pracą rąk łączą dzieci i pracę umysłową, ponieważ gra tu poważną rolę moment pomysłowości. Dziecko nie czuje nawet, że zdobywa wiadomości z dziedziny naukowej, bo nauczanie w danym wypadku opieramy na zainteresowaniu, które idzie w parze z działalnością dziecka.

Dalej w toku pracy dziecko zaznajamia się ze stopniowym udoskonaleniem przyrządów technicznych, a w związku z tem ze zmianami społecznymi, jakie sprowadza postęp techniki.

Oczywiście przy pracy laboratoryjnej nie chodzi bynajmniej o sprawność zawodową, a więc o to, by uczeń wykonywał modele bez zarzutu, lecz raczej chodzi tu o momenty intelektualne, to znaczy, by uczeń zrozumiał rolę danego przyrządu w ewolucji społecznej. W ten sposób zagadnienia społeczne nie będą mu obce, bo szkoła będzie dla niego praktyką życiową i przygotowaniem do życiowej działalności.

Wreszcie w samym centrum widnieje *biblioteka*. Jest ona źródłem intelektualnych wartości, które wysyłają swe światło na zajęcia praktyczne. Tutaj odbywa się praca intelektualna, zmierzająca do usystematyzowania wiadomości zdobytych w róż-

nych pracowniach. Dewey określa rolę biblioteki w ten sposób: „Jeśli cztery naroża przedstawiają praktyczną stronę zajęć, to środek ich teorję“<sup>1)</sup>.

Reasumując te wytyczne, dotyczące organizacji pracy w systemie Dewey'a, widzimy, że istota tego systemu da się sprowadzić do 4 zasadniczych punktów:

- 1) swoboda dziecka, ograniczona tylko sferą naturalnych zainteresowań,
- 2) czynne ustosunkowanie się dziecka do pracy,
- 3) połączenie pracy fizycznej z umysłową,
- 4) usunięcie sztucznego przeszufladkowania przedmiotów (koncentracja).

#### *Wychowanie moralne w świetle teorii Dewey'a.*

Wychowanie moralne należy do najważniejszych problemów w pedagogice. Zagadnienie to tak stare, jak sama pedagogja, a rozwiązywane bywało zazwyczaj w ten sposób, że mówiono, iż szkoła wychowuje wtedy moralnie, jeśli poucza o rozmaitych obowiązkach natury moralnej. Jest to, jak wiemy, stara zasada intelektualistyczna. Przyczem uzasadniano ten postulat rzekomym faktem, jakoby z „myśli o czynie“ miały powstawać czyny.

Innemi słowy, pedagogja tradycyjna twierdziła, że w szkole trzeba uświadomić ucznia o jego obowiązkach społecznych i państwowych, t. j. wprowadzić do jego umysłu myśli o ewentualnych czynach, a rezultatem tego będą niewątpliwie konkretne czyny społeczne i państwowe.

---

<sup>1)</sup> Dewey. Szkoła a społeczeństwo, str. 50.



W innym nieco oświeceniu powtarza się ten pogląd w pedagogice Herbart. Herbart wprawdzie twierdzi, że wyrobienie intelektualne nie daje podstaw moralnych, ale poza „nauczaniem wychowującym“ nie wysuwa nic pozytywnego w tej dziedzinie.

W zestawieniu więc pogląd Herbart na wychowanie moralne nie różni się zasadniczo od prądów wychowawczych wieków minionych. Zarówno tu, jak i tam podkreśla się pierwszorzędną rolę intelektu w wychowaniu moralnym. Oczywiście, podkreślenie „nauczania wychowującego“ (erziehendes Unterrichtetes), jako czynnika wychowawczego, nie zmienia istoty rzeczy.

W przeciwstawieniu do poprzednich poglądów — na innym zupełnie stanowisku staje Dewey.

Dewey rozróżnia w każdej teorii moralnej dwie strony:

- 1) *stronę socjologiczną* i
- 2) *stronę psychologiczną*.

Wiemy, że zarówno jednostka jak i społeczeństwo tworzą harmonijną całość, ponieważ jednostka może żyć tylko w społeczeństwie, i odwrotnie — społeczeństwo istnieje tylko przez jednostkę. Stąd wynika wniosek, że każdy postępek można rozpatrywać albo z *punktu widzenia skutków*, jakie dany postępek wywołuje w życiu społecznym, albo też z *punktu widzenia wpływu*, jaki *wymiera* dana teoria na jednostkę.

W pierwszym wypadku będziemy mieli do czynienia ze stroną socjologiczną zagadnienia, w drugim zaś — ze stroną psychologiczną.

Zastanówmy się pokrótce nad stroną socjologiczną zagadnienia.

Dewey jako pragmatysta wychodzi z założenia, że wszelka teoria moralna o tyle ma wartość, o ile może się poszczycić pewnymi dodatnimi skutkami w życiu społecznym. Jeśli więc okaże się, że pewien postulat natury moralnej daje istotnie w życiu społecznym realne skutki dodatnie, to należy dany postulat uważać za dobry w sensie moralnym, a w konsekwencji należy dążyć do wytwarzania w jednostce maximum tendencyj dodatnich w sensie społecznym.

Oczywiście do tego zadania poza domem powołana jest w pierwszym rzędzie *szkoła*. Ona to, według Dewey'a, jest instytucją specjalnie powołaną do tego, żeby tego rodzaju skutki dodatnie w życiu społecznym zabezpieczyć i utrwalić.

W jednym ze swoich dzieł tak o tej sprawie pisze: „Szkoła i jej kierownicy odpowiedzialni są przed społeczeństwem, gdyż szkoła — to przede wszystkim instytucja, stworzona przez nie po to, aby spełniać specjalne zadanie *podtrzymywania i doskonalenia życia społecznego*“<sup>1)</sup>.

Niekiedy słyszy się określenie, że zadaniem szkoły jest „harmonijny rozwój władz psychicznych“. Dla Dewey'a tego rodzaju ideał wychowawczy byłby abstrakcyjny, a tem samem bezwartościowy, ponieważ dla niego wszystkie władze psychiczne, wszelka zdolność psychiczna, o tyle ma

---

<sup>1)</sup> Dewey — Szkoła i dziecko. Przekład polski H. Błęszyńskiej str. 130.

wartość, o ile posiada znaczenie funkcjonalne, to znaczy o ile przejawia się w działalności. Skoro zaś przejdziemy na teren działalności, to niewątpliwie wkraczamy w dziedzinę potrzeb życia społecznego, a w konsekwencji kształcimy zdolności pożyteczne i potrzebne z punktu widzenia społecznego.

W związku z tem Dewey ostro zwalcza wszelkie abstrakcyjne ideały wychowawcze, a zwłaszcza teorię intelektualistyczną, która sprowadzała wychowanie moralne do pouczania o cnotach i wadach. Zresztą w życiu szkolnem jest doprawdy zbyt mało okazji do tego, żeby specjalnie kultywować cnoty, więc faktycznie cała moralność sprowadza się do tego, że staramy się wykorzenić w uczniu te wady, które kolidują jedynie z regulaminem szkolnym.

Podobne stawianie sprawy doprowadza oczywiście do takich wyników, jak teoria wysiłku na gruncie intelektualnym, to znaczy, że uczeń przyzwyczaja się istotnie do pewnych mechanicznych czynności, które są pożądane na gruncie szkolnym. Z tego jednak faktu nie wynika bynajmniej wniosek, żeby uczeń stawał się dzięki temu jednostką moralną. A dlaczego? Bo oto, jak program na gruncie teorii wysiłku sprowadzał rozdwojenie psychiki ucznia, to na gruncie moralnym powtarza się ta sama historia. Uczeń z jednej strony stara się dopasować zewnętrznie swoje postępowanie do regulaminu szkolnego, ale i z drugiej strony jego faktyczne życie moralne jest poza sferą życia szkolnego i poza tem, co zawiera w sobie regulamin szkoły.

Na szkodliwość tak pojętego wychowania moralnego zwrócił uwagę jeszcze przed Dewey'em

Foerster, który poważnie zakwestjonował dotychczasowe środki wychowawcze, wskazując na ich sztuczny charakter.

Jakiż więc pogląd pozytywny reprezentuje Foerster? Otóż dla Foerstera szkoła będzie wychowywać moralnie wtedy, jeśli owa moralność nie będzie czemś sztucznym, przeniesionem z zewnątrz na grunt szkolny, lecz będzie organicznie wyrastać z życia szkolnego. Tym środkiem według Foerstera, który zmieni jałowe życie szkolne na życie faktycznie moralne, jest *samorząd szkolny*.

Jak widzimy, myśl wprowadzenia samorządu jest pokrewną koncepcją Dewey'a, bo w samorządzie szkolnym uczeń pociągnięty jest do wykonywania różnych czynności o charakterze społecznym. Poza tem, udział jego w życiu danej grupy zbiorowej nie wynika z nakazu zewnętrznego, ani z przymusu, lecz jest dobrowolną daniną chociażby dlatego, że taki regulamin został uchwalony wspólnie, że nastąpił taki lub inny podział pracy na drodze wzajemnego porozumienia się.

U Foerstera zatem moment wychowania moralnego łączy się ściśle z działalnością ucznia i z tej działalności wyrasta. Wychodzi on z założenia, że przy dobrowolnym podziale pracy każdy stara się włożyć w nią całą swoją energję i jak najlepiej się wywiązać. Oczywiście takiemu procesowi towarzyszy rozwój moralny jednostki.

Dla Dewey'a takie ujęcie sprawy wychowania moralnego byłoby nieco za ciasne, a tem samem niewystarczające. Dewey powiada, że *samorząd szkolny daje wprawdzie dużo, ale to jeszcze nie*

rozwiązuje zagadnienia. Dopóki w szkole będzie panował program narzucony zgóry, dopóty rezultaty samorządu będą połowiczne. Innemi słowy Dewey wypowiada przekonanie, że wartości moralne powinny tkwić nie tylko w życiu szkolnem, ale przede wszystkim w *metodach pracy i programie naukowym*.

Jak należy rozumieć wartość moralną metody pracy?

Dewey jest, naturalnie, zwolennikiem pogładowości w nauczaniu, ale rozumie ją nieco inaczej od popularnych określeń. Metoda pogładowa przechodziła, jak wiemy, rozmaite fazy. Pierwotnie opiekano ją na *wrażeniach wzrokowych*, następnie, oprócz wzroku wprowadzono w grę *aparatus mięśniowy* pod postacią rysunków i modelowania; wreszcie dodano *pierwiastek samodzielności*, gdy dziecko samodzielnie zbiera i opracowuje materiały do ćwiczeń, opiekuje się nimi, segreguje itd.

Otóż Dewey tę metodę jeszcze pogłębia. Dla niego metoda pogładowa jest stosowana nie tylko wtedy, kiedy uczeń ogląda rzecz, rysuje lub zbiera pomoce naukowe, ale zasada pogładowości wyraża się przede wszystkim w tem, że *stopniujemy działalność ucznia*. To stopniowanie działalności polega na tem, że za punkt wyjścia w pracy szkolnej bierzemy *czynności związane z zainteresowaniami praktycznymi* i na podstawie tych czynności przechodzimy do takich, które się wiążą z zainteresowaniami teoretycznymi. Stąd też wypływa postulat, że program należy tak ułożyć, ażeby poszczególne partje materiału łączyły się z zainteresowaniem

praktycznym. Oczywiście zasada ta nie znaczy to samo, co czytamy zwykle w podręcznikach dydaktyki, że należy postępować od konkretnego zainteresowania do abstrakcyjnego, bo to, co jest konkretne, nie zawsze jest przedmiotem zainteresowania praktycznego. To samo dotyczy i tej zasady, że należy wychodzić od rzeczy bliższych i przechodzić do dalszych, bo nie wszystkie rzeczy bliższe łączą się z zainteresowaniem dziecka.

Cóż więc jest podstawą programu według koncepcji Dewey'a? Oto właśnie te *prace ręczne*, związane z tkactwem, obróbką kamienia, metalu — słowem te rzeczy, które przeżywała ludzkość w swoich etapach rozwojowych i które w skrócie przeżywa dziecko. Wspomniane zajęcia są — według pedagogów — podstawą i źródłem tego waloru wychowawczego, który nazywamy „wytrobieniem społecznym“.

W konkluzji Dewey stwierdza, że jeśli pójdziemy zgodnie z tą zasadą, to znaczy, jeśli za punkt wyjścia weźmiemy zainteresowania praktyczne i od nich stopniowo przejdziemy do zainteresowań teoretycznych, wtedy dziecko rozwinię całą swoją energję duchową, a tem samem ujawni poczucie obowiązku, sumienności, poszanowanie pracy, słowem zdobędzie to wszystko, co w zespole daje „charakter“ w dodatkiem tego słowa znaczeniu.

Zestawiając te dane, widzimy, że na podstawę społeczną wychowania moralnego składają się według Dewey'a trzy postulaty:

1) organizacja życia szkolnego na podstawie sumorządu.

2) zorganizowanie pracy szkolnej w myśl metody pogładowej, t. j. zwiążanie jej z praktycznymi zainteresowaniami ucznia.

3) wysunięcie w programie na czoło przedmiotów, zawierających w pierwszym rzędzie pierwiastki kształcące społecznie. Jeśli te postulaty zostaną zrealizowane, to wszelkie dane przemawiają za tem, że jednostka wychowana w tych warunkach skryształizuje się jako typ dodatni w sensie moralnym.

\* \* \*

Pozostaje teraz do omówienia *podstawa psychologiczna moralności*.

Gdy mówimy o wychowaniu, to często słyszy się zdanie, że celem wychowania jest kształcenie *charakteru*. Tu więc powstaje pytanie, co należy rozumieć przez termin „charakter“ ze stanowiska psychologicznego. Wiemy bowiem, że charakter jest coś psychicznego, i jeśli mówimy, że należy kształcić charakter, to bezwątpienia mamy na myśli kształcenie czegoś takiego, co tkwi w psychice ludzkiej.

Ażeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, musimy sięgnąć do psychiki ludzkiej i odpowiedzieć sobie, na czem polega jej istota. Otóż psychologja współczesna rozróżnia w życiu psychicznem *zjawiska i dyspozycje*.

Gdy mówimy o zjawiskach psychicznych, to mamy na myśli jakiś faktycznie odbywający się szereg zmian, które zachodzą w naszej psychice. Podobnie jak w dziedzinie fizyki, gdy mówimy o zjawisku np. spadania, to mamy na myśli szereg

zmian, które zachodzą w położeniu jakiegoś ciała. Analogicznie, jeśli mówimy o zjawiskach myślenia, to przez to rozumiemy szereg zmian, jakie zachodzą w psychice tego osobnika, który myśli.

Na te zmiany składają się pewne *wyobrażenia*, dalej *pojęcia*, które tworzymy na podstawie tych wyobrażeń; wreszcie najróżnorodniejsze *skojarzenia*, które się wytwarzają pomiędzy poszczególnymi pojęciami lub wyobrażeniami.

I odwrotnie, jeśli posługujemy się na gruncie psychologii takimi terminami, jak wrażliwość, spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnia lub wola, to nie wskazujemy na jakieś określone zjawiska, mające swój przebieg w czasie, lecz na to, co służy za *podłoże*, na skutek którego coś się dzieje, co jest domniemaną przyczyną zjawisk psychicznych, nazywamy *dyspozycją*.

Dla ilustracji weźmy konkretny przykład. Jeśli damy na to, mówimy o *zjawisku woli*, to niewątpliwie dostrzegamy, że wykazuje ono szereg zmian, czyli ma określony przebieg. A więc odczuwamy przedewszystkiem pewną *chęć*, związaną z pewnym określonym przedmiotem, następnie, skoro stwierdzimy, że osiągnięcie danego celu jest możliwe, wówczas zapada decyzja, która pociąga za sobą wykonanie. W przykładzie tym mamy wyraźny przebieg w czasie zjawiska woli, które zaczyna się od chęci, a kończy się postanowieniem i wykonaniem. Mamy więc tu do czynienia ze *zjawiskiem woli*.

Ale spójrzmy teraz na dane zagadnienie ze strony porównawczej. Jeśli, damy na to, ten sam przebieg woli u jednego osobnika będzie powolniej-



szy, a u drugiego szybszy — lub u jednego doprowadzi do wykonania, a u drugiego nie, to powiemy, że jeden ma silną wolę, a drugi słabą. Otóż to, co nazywamy w danym wypadku *wolą*, to oczywiście nie jest czemś, co się dzieje, tylko to jest podłoże, przyczyna domniemana, na skutek której przebieg woli u jednego osobnika tak wygląda, a u drugiego inaczej. W tym więc wypadku mamy do czynienia z *dyspozycją*.

Oczywiście, dyspozycje są różniczkowane, jak różniczkowana jest psychika ludzka. Mamy *dyspozycje intelektualne*, które nazywamy inaczej zdolnościami i *dyspozycje uczuciowe* (usposobienia), związane z różnym temperamentem.

Wracając teraz do pierwotnego pytania, co należy rozumieć przez termin „charakter“ — odpowiadamy, że ze stanowiska przeprowadzonej analizy psychologicznej — *charakter jest to ogół dyspozycji*. Istotnie synteza dyspozycji obejmuje ogół uzdolnień i usposobień, słowem całe podłoże intelektualne i uczuciowe człowieka.

Jeśli więc teraz postawimy sobie pytanie, co trzeba kształcić, jeśli chcemy kształcić charakter, to psychologja współczesna odpowiada, że należy kształcić *dyspozycje*.

Odrazu tu powstaje zagadnienie, jakie dyspozycje kształcić. Czy wogóle wszystkie dyspozycje intelektualne i uczuciowe, czy też tylko niektóre? Albo, czy można sporządzić schemat obowiązujący dla wszystkich, czy też dla każdej jednostki należałoby sporządzić inny? Otóż na tle tych zagadnień powstaje rozbieżność wśród pedagogów. Jedni po-

wiadają, że w stosunku do każdej jednostki schemat ten musi być inny, to znaczy, że każdą jednostkę trzeba poddać uprzedniej analizie psychologicznej, wyodrębnić wszystkie dyspozycje dodatnie i ten zespół kształcić. Jest to postulat *pedagogiki indywidualistycznej*.

Na innym gruncie stoją zwolennicy pedagogiki społecznej.

Powiadają oni, że szkoła ma wartość o tyle, o ile kształci społecznie. W związku z tem należy raczej kształcić te dyspozycje, t. j. te tylko uzdolnienia, które są specjalnie potrzebne w życiu społecznem. Oczywiście, gdyby chodziło o schemat tych dyspozycyj, to mielibyśmy mniej więcej dla wszystkich jednostek jednakowy.

Jeśli teraz chodzi o Dewey'a, to bezwątpienia należy go zaliczyć do pionierów kierunku społecznego w wychowaniu. Już z poprzednich rozważań widzieliśmy że Dewey traktuje szkołę jako przedsięwzięcie, które prowadzi do życia społecznego, bo mówi, że „zadaniem szkoły jest podtrzymywanie i doskonalenie życia społecznego“.

W związku z tem, jeżeli zapytamy Dewey'a, co należy rozumieć przez termin „charakter“, to nam odpowie, że jest to „*zdolność przystosowania się do życia społecznego*“.

Przystępujemy teraz do najważniejszego zagadnienia, a mianowicie, *w jaki sposób należy kształcić charakter?*

W pedagogice tradycyjnej rozwiązywano tę kwestję w sposób prosty, a mianowicie: lokowano charakter w sferze intelektualnej, innymi słowy,

uważano, że podstawą moralności jest wykształcony intelekt. Jeśli więc chcemy kształcić charakter, to musimy pouczać o wadach i cnotach.

Na innym całkowicie gruncie staje Dewey. Dla niego charakter nie jest bynajmniej wynikiem sfery poznawczej człowieka, podobnie jak na istotę człowieka nie składa się wyłącznie intelekt.

Człowiek według psychologii woluntarystycznej jest *terenem ścierania się najrozmaitszych popędów*, przez które ujawnia się działające „ja”. Jeśli więc chcemy kształcić charakter, to bezwzględnie musimy wziąć za punkt wyjścia owe popędy i na nich oprzeć kształcenie charakteru. Ale w jaki sposób to uczynić? Otóż Dewey odpowiada, że to da się osiągnąć przez *skoordynowanie popędów z odpowiednimi nawyknięciami*. Takie skoordynowanie popędu z nawyknięciem daje pewną konkretną zdolność, która przejawia się nazewnątrż, jako jeden z zasadniczych składników charakteru.

Najlepiej to wyjaśni konkretny przykład. Wszyscy rozumiemy wartość takiej np. cechy charakteru, jak *uspołecznienie*. Otóż w jaki sposób realizować będzie ten postulat intelektualista, a w jaki woluntarysta?

Intelektualista powie, że trzeba przemówić do jego rozumu, *trzeba go pouczyć*, a rezultat pożądany będzie wynikiem teoretycznego pouczenia.

Na innym gruncie staje woluntarysta. Powiada on tak: wiemy, że człowiek z natury swej posiada popęd do życia w gromadzie, stwórzmy mu więc takie warunki wychowawcze, by ten popęd znalazł ujście w pewnych *czynnościach o charakterze spo-*

*leczny*. Jeśli dane warunki wytworzymy, to wówczas nastąpi skutek powtarzania tych czynności skoordynowanie popędu z danymi czynnościami społecznymi, albo inaczej trwała zdolność do życia społecznego.

Słowem, systematyczność w powstawaniu szeregu określonych na tle odpowiednich popędów daje szereg dodatnich nawyknień, które w rezultacie wytwarzają taki czy inny charakter.

Reasumując te wszystkie dane, widzimy, że *wychowanie moralne w świetle teorii Dewey'a* ma zabarwienie wybitnie społeczne. Cały program Dewey'a zmierza do tego, żeby owe nawyknięcia społeczne wyrabiać. Na to zaś składa się *organizacja pracy wychowawczej i dydaktycznej, uwzględniająca stronę popędową życia dziecka*.

Jeśli na tym fundamencie oprzemy kształcenie charakteru, to niewątpliwie, według pedagoga, wychowamy nowy typ człowieka, który będzie się odznaczał *energją życiową, zdrowym rozsądkiem i poczuciem odpowiedzialności*. A to są właśnie zasadnicze składniki tego waloru, co nazywamy „charakterem“ w dodatkiem tego słowa znaczeniu.

Jak widzimy z powyższego — Dewey stara się podważyć intelektualistyczną teorię wychowania, która panowała. niepodzielnie przez długie wieki i która przetrwała pod różnemi postaciami aż do naszych czasów. Wiemy, że pochodzi ona od starożytnych myślicieli greckich: Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Zwłaszcza ten ostatni myśliciel swoim poglądem na istotę człowieka przyczynił się do utrwalenia i nadania teorii intelektualistycznej podstaw

quasi—naukowych. Arystoteles, mianowicie, twierdził, że na istotę człowieka składają się dwa pierwiastki: *intelektualny*, mający swą siedzibę w rozumie i *zmierny*, mający swe źródła w popędach i instynktach. Oczywiście popędy uważał ten myśliciel za coś takiego, co należałoby wykorzeniać, a jeśli kształcić, to przede wszystkim *pierwiastki natury rozumowej*. Tę właśnie zasadę przejął cały świat pedagogiczny i wyznawał ją jako kanon niewzruszony aż do naszych czasów. Dopiero Dewey przeciwstawia się stanowczo tej teorii, twierdząc, że takie postępowanie jest wypaczeniem psychiki, bo według niego *psychika przede wszystkim przez popędy i instynkty się wyraża*.

W związku z tem zadanie dzisiejszej pedagogiki eksperymentalnej sprowadza się do tego, jak związać te zasady z popędami i instynktami dziecka. Jeżeli ten problemat uda się rozwikłać, to tem samem sprawa wychowania moralnego będzie rozwiązana.

#### ROZDZIAŁ IV.

##### *Intelektualizm a woluntaryzm w zestawieniu.*

W dotychczasowych rozważaniach przebiegliśmy pokrótce te wszystkie szczegóły, które się odnoszą do intelektualizmu i woluntaryzmu. Za punkt wyjścia posłużył nam *intelektualizm*, jako prąd sięgający odległej starożytności, a więc początków pedagogji. W koncepcjach myślicieli greckich występuje intelektualizm jako *teorja etyczna*, która identyfikuje „mądrość“ z „cnotą“, innemi słowy, sprowadza rolę wychowania moralnego do kształcenia intelektu.

Pogląd ten uwydatnił się szczególnie w okresie filozofów, kiedy to ideałem wychowawczym był *mędrzec*, to jest człowiek, który potrafi ujmować zjawiska życiowe z punktu widzenia Najwyższej Idei. Podobno, choć nieco zmodyfikowany ideał, spotykamy u sofistów greckich, oraz u starożytnych Rzymian z epoki pedagoga Kwintyljana, dla którego ideałem człowieka jest *mówca*. Zarówno sofiści, jak i Kwintyljan wychodzą z założenia, że kto posiada swobodę mówienia, tem samem posiada gruntowną wiedzę i umie też logicznie myśleć. Słowem, dobry mówca jest tu ideałem człowieka wykształconego.

Reasumując to krótkie zestawienie, widzimy, że starożytność w swoich epokach kulminacyjnych wyraźnie formułuje intelektualistyczny pogląd na kwestję wychowania. Jest w tem oczywisty wpływ umysłowości greckiej, skłonnej do abstrakcji i mistycyzmu.

Teorię intelektualistyczną przyjmuje od starożytności średniowiecze. Oczywiście, mam tu na myśli dominującą w tej epoce instytucję, t. j. Kościół, który wprawdzie akcentuje, że „wiara bez uczynków martwą jest“, ale w praktyce rola Kościoła sprowadza się do „nauczania“, czyli przemawiania do *rozumu* i uczucia wiernych, by na tej drodze wpoić w nich pewne normy moralnego postępowania. Zresztą według dogmatyki chrześcijańskiej życie ludzkie jest tylko „krótką wędrówką“ do celów wyższych, a człowiek—tylko „przechodniem“ na tej cierniowej drodze życiowej. Jego więc zdaniem jest wyzbyć się tego wszystkiego, co go wiąże z ciałem, życiem i ze światem. Jedyłą wartością nieprzemijają-

cą jest „*dusza*“ nieśmiertelna. Pogląd taki musiał oczywiście wytworzyć supremację pierwiastka duchowego we wszystkich dziedzinach myśli i życia ludzkiego, sprowadzając w konsekwencji supremację intelektu na gruncie wychowania i nauczania.

Intelektualizm wreszcie dochodzi do punktu kulminacyjnego w czasach nowożytnych. Jaskrawym dowodem tego są znane kierunki dydaktyczne, które noszą nazwę materjalizmu i formalizmu dydaktycznego. Zwolennicy pierwszego kierunku wychodzą z założenia, że człowiek może ogarnąć wiedzę w całości i że wtedy jest człowiekiem wykształconym. W związku z tem wyłonił się postulat dydaktyczny, żeby uczniowi dać *całokształt wiedzy* ludzkiej, czyli to wszystko, co jest dorobkiem myśli ludzkiej. Zwolennicy drugiego kierunku, czyli formalizmu dydaktycznego, wysuwają jako cel nauczania nie maximum wiedzy materjalnej, lecz możliwie wszechstronny *rozwój duchowy* człowieka.

Jak widzimy, kierunki te przykładają różne miary do oceny wartości człowieka. O ile pierwszy podkreśla ilość materiału naukowego, słowem *wiedzę*, jako charakterystyczną cechę człowieka wykształconego, o tyle drugi ocenia wiedzę z punktu widzenia walorów kształcących intelekt. Naukowe podstawy temu ostatniemu kierunkowi dał filozof niemiecki Kant w swoim monumentalnem dziele „Krytyka czystego rozumu“.

Otóż, wymienione kierunki dydaktyczne, aczkolwiek różnią się w środkach, zmierzają pomimo to do jednego celu, a mianowicie kształcenia intelektu. Pierwszy wysuwa jako warunek takiego kształ-

cenia ilość materiału, drugi zaś — jakość materiału. Obydwa więc hołdują skrajnemu intelektualizmowi.

Dopiero na progu XX stulecia następuje wreszcie przełom. Wyłania się na gruncie pedagogji nowy prąd, zwany woluntaryzmem. Sprowadza go do form konkretnych znakomity filozof i pedagog amerykański Jan Dewey. Oczywiście Dewey nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu twórcą woluntaryzmu, gdyż na powstanie tego prądu złożyły się różne przyczyny, jak to uzasadniliśmy powyżej. Rola więc Dewey'a sprowadza się raczej do tego, że potrafił on najlepiej wczuć się w nurtujące prądy nowej epoki i wyciągnąć z owych prądów praktyczne konsekwencje. Dewey należy do tych nielicznych myślicieli, z pośród których on jeden najlepiej wyraził dążności wychowawcze na progu XX stulecia. Jest on więc na gruncie pedagogji człowiekiem epokowym, którego myśli są niewyczerpanym źródłem wszelkich pomysłów, do których nawiązują i które służą za punkt wyjścia wszystkim reformatorom szkolnictwa. Dla tych właśnie względów jako antytezę intelektualizmu wzięłem pedagogję Dewey'a, ponieważ różnorodne projekty współczesnych pedagogów-reformatorów są tylko pewnymi odmianami zasadniczej koncepcji Dewey'a.

\* \* \*

Po omówieniach tych dwóch prądów wychowawczych nasuwa się mimowoli konieczność sumarycznego zestawienia tychże, celem dokładniejszego uwypuklenia istotnych różnic i postulatów, jakim hołdują obydwaj kierunki.

Gdybyśmy chcieli jaknajogólniej scharaktery-



zować kierunek woluntarystyczny, którego zastosowanie widzieliśmy w koncepcjach Dewey'a, to powiedzielibyśmy, że kierunek ten ma przede wszystkim charakter zasadniczo *aktywny*. Zarówno na gruncie wychowania jak i nauczania podkreśla on konieczność wprawiania w ruch i odwoływania się do tych wszystkich sił wewnętrznych, któremi rozporządza z natury każda istota żywa. Jak widzimy z powyższego, pedagogja ta różni się krańcowo od tradycyjnej teorii intelektualistycznej, która opierała się wyłącznie na *biernej odbiorczości*. Oczywiście ten ostatni pogląd nie da się utrzymać ani z punktu widzenia teoretycznego, ani praktycznego. Dziś na podstawie wyników psychologii eksperymentalnej nie ulega najmniejszej wątpliwości, że u podstaw natury ludzkiej leży *instynkt aktywności*. Mniejsza o to, jak będziemy go rozumieli, czy w sensie pewnej ruchliwości fizycznej, która znajduje swój wyraz w popędzie do nadawania różnych form materji, czy też w sensie pewnej ruchliwości intelektualnej, która, dociekając instynktownie przyczyn i skutków, wciąż pyta: „dlaczego“? Zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku mamy do czynienia z wrodzoną ruchliwością, która nie jest niczem innym, jak tylko naturalną potrzebą reagowania na wszelkiego rodzaju bodźce. Otóż postulat oparcia wychowania i nauczania na wrodzonej aktywności jest kamieniem węgielnym wszelkich dążeń i poczynań reformatorskich na gruncie pedagogji.

W związku z tem wyłania się druga istotna różnica pomiędzy kierunkiem intelektualistycznym, a woluntarystycznym. Pierwszy, mianowicie, idzie

w kierunku teoretycznego pouczenia, czyli w kierunku kształcenia władz *intelektualnych*, drugi zaś przyznaje pierwszeństwo praktyce, wysuwając tem samem postulat kształcenia *woli*. Ten ostatni pogląd zdobywa sobie dziś niezaprzeczone prawo obywatelstwa dzięki nowemu, oryginalnemu sposobowi ujmowania psychiki ludzkiej. Mianowicie — na gruncie psychologii zwolennicy współczesnych prądów wychowawczych twierdzą, że kręgosłupem psychiki ludzkiej nie jest intelekt, jak to sądziła psychologia tradycyjna, lecz wola. Przyczem przez „wolę“ rzecznicy tej teorii rozumieją nie jakąś odrębną i jedną z władz duchowych człowieka, lecz jako czynne „ja“, które ześrodkowuje w sobie całość życia psychicznego. Stąd właśnie wypływa postulat, który głosi konieczność oparcia wychowania i nauczania nie na intelekcie, lecz woli, która jest pierwotnym i podstawowym czynnikiem w życiu psychicznem człowieka. I odwrotnie, myślenie według teorii woltarystycznej jest czemś wtórnem, ponieważ występuje ono jako czynnik pomocniczy wówczas, gdy wola napotyka na pewne przeszkody w swem działaniu. Z tych ogólnych założeń intelektualizmu wypływa cały szereg zasadniczych różnic zarówno w wychowaniu jak i nauczaniu.

#### *A. Różnice na gruncie wychowania.*

1) Kierunek intelektualistyczny, jak sama nazwa wskazuje, wysuwa na czoło zagadnień wychowawczych kształcenie intelektu, opierając się na założeniu, że człowiek wykształcony intelektualnie jest jednocześnie typem dodatnim w sensie moralnym. Innemi słowy, zwolennicy tej koncepcji twier-

dzą, że elementem podstawowym naszego życia duchowego jest *intelekt*, natomiast uczucie i wola są elementami pochodnymi. Stąd wypływa wniosek, że jeśli chcemy kształcić „charakter“ człowieka, to przede wszystkim powinniśmy przemawiać *do rozumu*, to znaczy pouczyć go teoretycznie o zaletach, jakie ma zdobyć, i wadach, jakich się ma wyzbyć. a rezultatem takich pouczeń mają być rzekomo konkretne czyny, pożądane z punktu widzenia etyki indywidualnej i społecznej. Słowem, w myśl tej teorii wszelkie wartości wychowawcze tkwią w „rozumie“. Z wykształconego intelektu płyną jak z niewyczerpanego źródła najszlachetniejsze uczucia, które w konsekwencji sprowadzają etyczne normy postępowania. Na innym całkowicie gruncie stoi woluntaryzm. Według zwolenników tej koncepcji pierwiastki intelektualne nie wystarczają do wytworzenia dodatniego typu ludzkiego, ponieważ rozwój intelektualny nie idzie bynajmniej w parze z energją i wartością moralną. A to przecież jest postulatem wychowania. Ażeby więc osiągnąć założone cele, trzeba za punkt wyjścia wziąć nie intelekt, lecz wolę, to znaczy należy wychowankowi stworzyć takie warunki, gdzieby przez praktykę, przez naturalne działanie zdobył sumę takich nawyknień, które są pożądane zarówno z punktu widzenia interesów jednostki, jak i społeczeństwa.

2) Pomiędzy intelektualizmem, a woluntaryzmem zarysowują się wyraźne różnice na tle celów wychowawczych. Wiemy, że jednostka może być rozpatrywana albo jako wartość *sama w sobie*, albo też jako wartość *w stosunku do gromady*, do której

należy. W związku z tem wychowanie może mieć charakter bądź *indywidualistyczny*, bądź też *socjalny*, czyli społeczny.

Intelektualizm sprzyja oczywiście krańcowemu indywidualizmowi. Już sam fakt ustawicznego odwoływania się do intelektu jednostki, oraz wyłączna troska o sumę lub jakość wiadomości, jakimi ma się wzbogacić intelekt, zmierza w konsekwencji do stworzenia z jednostki świata zamkniętego. Z tej również perspektywy sprawdzianem wartości jednostki jest to, co ona zawiera sama w sobie, słowem, wartości nawskroś indywidualne bez względu na ich użyteczność w przyszłym życiu społecznym.

Woluntaryzm w przeciwieństwie do wspomnianego kierunku wysuwa hasło *wychowania społecznego*. Według zwolenników tej teorii sprawdzianem wartości jednostki nie będzie ani suma wiadomości, ani wykształcenie formalne, lecz *zdolność do życia w gromadzie*.

Dziś ta idea stała się hasłem bardzo popularnym. I doprawdy, gdy chodzi o wychowanie, cóż może być konkretniejszego, jeśli nie uspołecznienie młodego pokolenia? Rzecz prosta, takie postawienie sprawy nie jest bynajmniej równoznaczne, jak twierdzą indywidualiści, z niwelacją różnic indywidualnych wskutek rzekomej tendencji do podciągania wszystkich pod jeden wspólny strychulec.

Przeciwnie, rozwój wszechstronny jednostki da się całkowicie pomieścić w ramach kierunku społecznego, gdyż, jak wiemy, jednostka może dojść do pełni rozwoju jedynie w społeczeństwie i przez społeczeństwo.

3) Jeszcze wyraźniej występuje różnica pomiędzy kierunkiem intelektualistycznym, gdy zwrócimy baczniejszą uwagę na takie czynniki wychowawcze, jak: *współzawodnictwo*, a *współdziałanie*.

Otóż, intelektualizm wypowiada się zasadniczo za współzawodnictwem, wychodząc z tego założenia, że na gruncie pedagogji jest ono najsilniejszym bodźcem, wywierającym potężny wpływ na podniesienie wydajności pracy. Słowem, współzawodnictwo, według zwolenników tej koncepcji, ma być dźwignią życia i wszelkiego postępu społecznego. Pogląd ten jest oczywiście naturalną konsekwencją indywidualistycznego pojmowania celów wychowawczych. Jeśli bowiem będziemy się troszczyli o maksymalny rozwój indywidualności, to tem samem musimy popierać to wszystko, co sprzyja takiemu rozwojowi. A nie trzeba chyba dowodzić, że współzawodnictwo jest podstawowem hasłem wszelkiego nadmiernego i wybujałego indywidualizmu.

Tej koncepcji przeciwstawia woluntaryzm *ideę współdziałania*. Wychodzi się tutaj z przesłanek socjologicznych, a mianowicie, że człowiek dzisiejszy żyje w dobie najwyższego rozwoju życia społecznego i kultury społecznej. Jeśli więc mamy to życie kontynuować i podnosić na wyższy szczebel, to jedyną drogą, jaka prowadzi do tego celu, jest współdziałanie, wzajemna pomoc, solidarność, a nie wzajemna walka, jaką daje w praktyce idea współzawodnictwa, która jest niczem innem, jak tylko zamaskowaną walką silniejszych przeciwko słabszym. Dziś idea współdziałania zatacza coraz szersze krę-

gi, stając się podstawą wszelkich organizacyj społecznych i wychowawczych.

### B. Różnice na gruncie nauczania.

Antyteza omawianych kierunków jeszcze bardziej uwypukla się na gruncie nauczania.

1) Przedewszystkiem na czoło wysuwa się tu *stosunek do dziecka*. W tradycyjnej szkole intelektualistycznej punkt ciężkości dydaktycznej spoczywał *poza dzieckiem*, a więc w programach, w nauczycielu, podręczniku i t. d. Metodę i program tworzy się *poza dzieckiem* bez względu na to, czy on zgadza się, czy też nie z psychiką dziecka. Tworzy się tu zgóry różne normy dydaktyczne, wysuwa ideały, konstruuje się wreszcie „a priori“ metody nauczania. Oczywiście przyczyną takiego stanu rzeczy była nieznanomość psychiki dziecka, a tem samem brak znajomości psychologii nauczania.

Dopiero na progu XX stulecia następuje w tej dziedzinie przewrót w związku z hasłami woluntarystycznymi. Według zwolenników pedagogji woluntarystycznej *punktem wyjścia, środkiem i celem jest dziecko*. Ono jest źródłem programu i wszelkiej metody, ono określa ilość i jakość materiału naukowego, jaki ma być mu podany. Słowem, na gruncie nauczania wychowawca musi wyjść od dziecka i dziecko wziąć za przewodnika. Wszelkie bowiem przedmioty naukowe i metody o tyle mają wartość, o ile przynoszą dziecku realne wartości i odpowiadają jego psychice. Słowem, o ile w obozie intelektualistycznym dziecko jest *poza nawiasem* tego, co nazywamy programem i metodą — to tyle w obozie wo-

luntarystycznym *dziecko jest ośrodkiem i punktem wyjścia wszelkich zabiegów dydaktycznych.*

2) W związku z powyższem wyłania się zasadnicza różnica w pojmowaniu roli na gruncie nauczania takich czynników dydaktyczno-wychowawczych, jak: *wysiłek i zainteresowanie.*

Tradycyjna szkoła intelektualistyczna stoi wyraźnie na gruncie wysiłku, twierdząc, że w takich warunkach człowiek kształci swoją wolę i nabiera dzięki temu siły charakteru. Oczywiście pogląd ten jest naturalną konsekwencją sformułowanej przez nas tezy, że w szkole tradycyjnej zarówno program jak i metoda były obce dziecku i narzucone mu z zewnątrz. Wysiłek więc był tu jedynie naturalnym odruchem dziecka w stosunku do narzuconego materiału. Wiemy już z poprzednich rozważań, że szkoła, chcąc osiągnąć pewne cele, musi realizować taki lub inny program. Jeśli więc ten program nie będzie odpowiadał potrzebom i naturalnym tendencjom psychicznym dziecka, to niewątpliwie wyłoni się pomiędzy owym programem, a dzieckiem otwarta walka. W tej nierównej walce zwycięża, oczywiście, ta strona, po której jest wychowawca-nauczyciel i cały system nauczania. Dziecko więc ulega pod przymusem moralnym lub fizycznym i w konsekwencji zdobywa się wprawdzie na wysiłek, ale wysiłek sztuczny, mający swe źródło nie w psychicznej jaźni, lecz w okolicznościach przypadkowych, zewnętrznych.

Przeciwko tej koncepcji występuje woluntaryzm. Na miejsce wysiłku wysuwa się on *naturalne zainteresowanie*, płynące spontanicznie z głębi du-

szy dziecka. Tak pojęty czynnik zainteresowania stoi w ścisłym związku z nowoczesnem pojmowaniem roli dziecka, jako źródła programu i metody. I istotnie, jeśli przyjmiemy za zasadę, że punktem wyjścia wszelkich poczynąń dydaktycznych jest dziecko, to oczywiście musi ulec radykalnej zmianie stosunek dziecka do programu. Wszelki więc przymus zewnętrzny zostanie zastąpiony naturalną chęcią realizowania wrodzonych tendencji. A nie trzeba chyba udowadniać, że w takich warunkach znajdzie się miejsce i na *wysiłek*, który w danym wypadku nie będzie wysiłkiem sztucznym, zewnętrznym, lecz naturalnym wynikiem wrodzonego popędu do pokonywania trudności.

3) Charakterystycznym również momentem dla obu kierunków jest *stosunek ucznia do pracy* w szkole.

W szkole tradycyjnej wskutek obcości materiału naukowego i przymusowej organizacji pracy uczeń zachowuje się *biernie* wobec tego wszystkiego, co mu „mistrz“ uzna za stosowne podać. Przyśwaja on sobie gotowy materiał, tak lub inaczej przez nauczyciela spreparowany, pod postacią codziennych dawek obliczonych matematycznie na szereg dni, tygodni i miesięcy. Słowem, w starym systemie uczeń nie ma nic do mówienia, a tembardziej do działania, przyjmując biernie na podobieństwo kliszy fotograficznej to wszystko, co się na niej odbija.

Wręcz przeciwna rola przypada uczniowi w systemie woluntarystycznym. Główną zasadą, na której opiera on swoje postulaty wychowawcze i dy-



daktyczne — to *aktywność ucznia*. Wychodzi się tutaj z założenia, że między życiem dziecka, a szkołą — nie powinna istnieć żadna różnica. Codzienna obserwacja stwierdza, że dziecko z natury swej jest niezmiernie ruchliwe i czynne. Pozwólmy mu więc własną pracą — powiadają woluntaryści — zdobywać potrzebne mu wiadomości. Niech samodzielnie doświadcza, docieka, poznaje. Nie dawajmy mu gotowych wiadomości, ale stwarzajmy warunki, aby je sobie samoczynnie przyswajał. Tylko na tej drodze dajemy naszemu wychowankowi możność rozwijania swej osobowości, wzmacniania swej woli i urabiania swego charakteru. Oczywiście celów tych nie osiągniemy ani przez nakazy, ani przymus zewnętrzny lub czeze nauki moralne, lecz jedynie i niezawodnie przez *działanie i pracę*.

4) W ścisłym związku z poprzednim punktem pozostaje zmiana roli nauczyciela zarówno w stosunku do ucznia, jak i pracy w szkole.

W szkole tradycyjnej nauczyciel występuje w tajemniczej tozde „mistrza“, wygłaszającego „*ex cathedra*“ nieznanę prawdy. Nic więc dziwnego, że był on punktem wyjścia wszelkich poczynań dydaktycznych, tym przysłowiowym „*rogiem obfitości*“, z którego spływała wszelka „*mądrość*“ na szary i bierny tłum słuchaczy.

Wręcz przeciwna rola przypada nauczycielowi w szkole nowoczesnej. Ma on zejść z tego kruchego piedestału i znaleźć się wśród gromady młodzieży, powierzonej jego pieczy. Tutaj ma obowiązek wczuć się w tętno życia tej gromadki jako całości i poszczególnych jednostek, wyczuwać ich potrzeby zbioro-

we i indywidualne, słowem, stać się ich szczerym przyjacielem i mądrym przewodnikiem. Jak widzimy z powyższego, cały ciężar zagadnienia przesuwają się w stronę ucznia, który staje się ośrodkiem wszelkich zabiegów dydaktycznych.

W związku z tą zasadniczą zmianą nauczyciel staje wobec niezmiernie trudnego postulatu, który wymaga od niego, *by wszystko zrobił, pozornie nic nie robiąc.*

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o intelektualizmie i woluntaryzmie na gruncie pedagogji, widzimy, że te dwa kierunki stoją na przeciwnych sobie biegunach. *O ile pierwszy wskutek braku poważnych podstaw psychologicznych sprzyjał bierności, o tyle woluntaryzm, uzbrojony w cały arsenał najnowszych atutów ze wszystkich niemal dziedzin, rysował śmiało hasło kształcenia czynnych cech charakteru.* Hasło to stało się dziś ideą żywą, oraz myślą przewodnią tych wszystkich współczesnych nam reformatorów i pionierów na gruncie pedagogji, którzy pragną otworzyć przed młodemi pokoleniami nowe, nieznane horyzonty. Dzięki tym właśnie pionierom powstaje cały szereg szkół próbnych, które zerwawszy z tradycyjną rutyną, tworzą na drodze eksperymentalnej żywy gmach nieznanych dotychczas sposobów i środków wychowawczo-dydaktycznych. Potężny i żywiołowy ruch ten, który ogarnął najpierw Stany Zjedn., a następnie przerzucił się szybko na kontynent europejski, nosi w różnych krajach różne nazwy, jak: „szkoła pracy“ (Arbeitsschule), „szkoła życia“ (L'école de la vie), „Szkoła nowa“ (L'école nouvelle), „szkoła twórcza“ i t. p.

Oczywiście nie należy utożsamiać woluntaryzmu z tak zwaną konwencjonalnie „szkołą pracy“. Ten kompleks zagadnień, który ujmujemy wspólną nazwą „szkoły pracy“, jest nieco szerszy, niż zagadnienie woluntaryzmu. Pewna różnica między temi pojęciami wypływa chociażby z tego źródła, że „szkoła pracy“ jest żywym, *widocznym*, wzrastającym gmachem sposobów i środków wychowawczych, podczas gdy „woluntaryzm“ jest *nicją niewidzialną*, która przewija się poprzez wszystkie pomysły, służąc jednym za punkt wyjścia, innym zaś za kryterjum prawdziwości. Woluntaryzm więc, biorąc ściśle, jest skoncentrowaniem skomplikowanego zagadnienia szkoły pracy do cech najistotniejszych. Jeśli więc na gruncie wychowania mówimy o woluntaryzmie, względnie szkole pracy, to oczywiście mamy tu poniekąd do czynienia z jedną i tą samą rzeczą o dwóch jedynie stronach. O ile woluntaryzm jest wewnętrzną stroną zagadnienia, jego niewidzialnem podłożem, o tyle szkoła pracy jest jego stroną zewnętrzną, widzialną, zmierzającą do stworzenia pewnej syntezy organizacyjnej.

Wracając do zestawienia intelektualizmu i woluntaryzmu, widzimy, że ten ostatni kierunek przeciwstawia zasadniczo tradycyjnej szkole „książkowej“ — szkołę „czynu“.

Jeśli teraz staniemy wobec problemu, w jakim kierunku zmierza współczesna nam myśl pedagogiczna, to należy stwierdzić, że idziemy właściwie w dwóch kierunkach. W teorii stoimy na gruncie woluntaryzmu — w praktyce zaś, poza nielicznymi wyjątkami, hołdujemy starym zasadom intelektualni-

stycznym. Zjawisko to anormalne tłumaczy się przede wszystkim tem, że szkoła jest najbardziej konserwatywną instytucją społeczną. Pozatem gra tu znaczną rolę czynnik pewnej rozwagi, czy i o ile ewentualna reforma systemu wychowawczego opłaci się z punktu widzenia doraźnych potrzeb społeczeństwa i jego rozwoju. Zresztą, brak dalszej perspektywy, umożliwiającej rzeczową ocenę wartości nowych haseł, często wykluczających się nawzajem — nakazuje czynnikom miarodajnym zachować się w pozycji umiarkowanej rezerwy.

Pomimo jednak tej oficjalnej rezerwy idea szkoły woluntarystycznej, szkoły twórczej—czyni coraz nowe wyłomy w starym systemie, rokując nadzieję, że w niedalekiej przyszłości całkowite zwycięstwo przypadnie jej w udziale. Że ta nadzieja nie jest gorłosłowną mżonką — przemawia za tem fakt, że hasła wysuwane przez woluntaryzm opierają się na danych ściśle naukowych, podczas gdy różne systemy tradycyjne miały zabarwienie subiektywne, nie mające nic wspólnego z naturą. I tak, jeśli zestawimy systemy wychowawczo-dydaktyczne Komeńskiego, Locke'a, Pestalozzi'ego, Rousseau'a, to okaże się, że każdy z wymienionych systematów zawiera cały szereg poglądów wzajemnie się wykluczających. Stąd wypływa oczywisty wniosek, że wszystkie one nie miały podstaw naukowych, lecz były wytworem indywidualnej intuicji poszczególnych autorów.

Dopiero począwszy od wieku XIX wśród pedagogów odzywają głosy, przemawiające za tem, że jest potrzebną i możliwą pedagogika jako *nauka ob-*

*jęktywna*, któraby w sposób ścisły operowała faktami wychowawczymi. Pierwszą próbę stworzenia takiej nauki zrobił pedagog niemiecki Herbart, który w swoim systemie oparł się głównie na psychologii i etyce, uważając je za najważniejsze nauki pomocnicze dla pedagogiki. Chociaż krytyka pedagogiczna przeszła nad tym systemem już dawno do porządku dziennego, to jednak zasługą Herbartą pozostanie to, że on pierwszy zademonstrował hasło traktowania zagadnień pedagogicznych w sposób całkowicie niezależny od czynników osobistych i indywidualnych.

W związku z tem cały świat pedagogiczny przesuwa się z dziedziny teoretycznej na teren realny, jakim jest dziecko i szkoła. Zaczyna się na tym gruncie gorączkowa praca, poszukiwania i badania, którym zawdzięczamy powstanie dwóch nauk: pedologii i pedagogiki eksperymentalnej.

Pedologja<sup>1)</sup> jako nauka o dziecku, zajmuje się jego rozwojem w różnych okresach, a więc anatomią, fizjologją, kryminologją itp. Oczywiście w pedologii termin „dziecko“ jest dość obszerny i obejmuje w zasadzie okres do tego momentu, kiedy organizm przestaje wzrastać. Przytem należy podkreślić, że pedologja posiada charakter całkowicie teoretyczny, to znaczy bada w zasadzie dziecko niezależnie od jakichkolwiek zastosowań wychowawczych. Dalej, w badaniach swych wykorzystuje ona cały aparat metodyczny nauk przyrodniczych i psychologicznych i dlatego nie mamy tu już mniemań

---

<sup>1)</sup> Z pośród pedagogów zasługują na uwagę: Stanley Hall, Alfred Binet, J. Dawid („Inteligencja, wola i zdolność do pracy“).

osobistych, ale poglądy oparte na faktach i na ściślejszej ich interpretacji, to znaczy poglądy posiadające charakter naukowy.

Drugą nauką, która powstała w połowie w. XIX jest *pedagogika eksperymentalna*. Nauka ta jest przeniesieniem na grunt szkolny badań pedologiczno-psychologicznych. Pedagogika więc eksperymentalna bada w zasadzie to samo co i pedologja, ale ze specjalnem zastosowaniem osiągniętych wyników do zagadnień dydaktycznych. Dla ilustracji tej różnicy pomiędzy pedologją, a pedagogiką eksperymentalną weźmy konkretny przykład. Jeśli np. obserwujemy proces *zmęczenia* u dziecka, jego przebieg i jego objawy, to traktujemy rzecz pedologicznie. Jeśli zaś osiągnięte na tej drodze dane przeniesiemy na grunt szkolny i zadamy sobie pytanie, jak należy w związku z owym przebiegiem zmęczenia ułożyć rozkład zajęć dziennych, jakie przedmioty są bardziej męczące, jak długa powinna być lekcja i t. p., to się poruszamy na gruncie pedagogiki eksperymentalnej.

Na tych to właśnie młodych naukach opiera się szkoła „przyszłości“. One są terenem rodzaju prób i doświadczeń naukowych, które rzucają mocny i trwały fundament pod gmach tworzącego się systemu wychowawczego.

Oczywiście cały ten arsenał różnorodnych pomysłów i osiągniętych rezultatów nie ma dziś jeszcze wyraźnego i skryształizowanego oblicza. Że tak jest, wystarczy przyjrzeć się rozbieżnym koncepcjom współczesnych reformatorów, a przekonamy się, że wszyscy oni kroczą różnymi drogami, chociaż wy-

chodzą z ogólnie przyjętych przesłanek woluntarystycznych.

W związku z tem zastanowimy się w rozdziale następnym nad różnemi odmianami woluntaryzmu, jakie występują na gruncie współczesnej pedagogji.

## ROZDZIAŁ V.

### *Kierunek skrajny i umiarkowany na gruncie woluntaryzmu.*

Jak zaznaczyliśmy w ostatnim rozdziale, na gruncie współczesnej pedagogji występuje cały szereg różnych koncepcyj, które tyle mają wspólnego, że opierają się zasadniczo na przesłankach woluntarystycznych. Oczywiście w ramach niniejszej pracy niepodobna omówić wszystkich pomysłów, jakie w ostatnich latach mnożą się zarówno w Stanach Zjednoczonych — ojczyźnie prądów reformatorskich, jako też i na kontynencie europejskim. To też na tem miejscu poruszymy tylko pomysły typowe, które, dzięki konkretnym celom i skryzalizowanej organizacji pracy, posiadają wyraźne oblicze.

Gdy z tej perspektywy spojrzymy na całokształt reformatorskich koncepcyj, to uderzy nas przedewszystkiem fakt, że wszystkie one nawiązują do pedagogji Dewey'a, oczywiście z pewnemi zmianami zarówno w celach jak i środkach.

Dewey, jak wiemy już z poprzednich rozważań, bierze za podstawę swego systemu *pracę fizyczną*, wychodząc z tego założenia, że praca jest naturalnym postulatem aktywności dziecka. Pomimo to należy tu z całym naciskiem podkreślić, że praca fi-

zyczna w systemie Dewey'a nie ma na względzie *przygotowania do zawodu*, a więc nie jest celem sama w sobie, lecz służy jedynie jako *środek metodyczny* do osiągnięcia pewnych celów natury formalnej. Innymi słowy, praca fizyczna jest tu tylko podłożem, na którym ma się rozwinąć praca intelektualna, związana oczywiście z konkretnymi zagadnieniami życiowymi.

Nawiązując to rozróżnienie do stosunku intelektu i woli, możnaby ująć koncepcję Dewey'a w takie porównanie: *jeśli kształcenie woli jest fundamentem, to kształcenie intelektu jest tą naturalną nadbudówką, która z owym fundamentem tworzy pełną harmonijną całość*. Słowem w systemie Dewey'a widzimy pewnego rodzaju „dualizm“ dwóch pierwiastków, chociaż w owym dualizmie pierwszorzędną rolę gra pierwiastek woli.

Przechodząc teraz na teren ogólniejszy, przekonamy się, że z pośród reformatorów współczesnych jedni idą po linii swego ojca duchowego Dewey'a — to są *woluntaryści umiarkowani*, inni zaś występują pod hasłem walki z ową „nadbudówką“ intelektualną — to są *woluntaryści skrajni*.

W tym ostatnim kierunku rozwijają się doświadczalne szkoły rosyjskie, stworzone przez komunistycznego pedagoga i reformatora szkoły rosyjskiej P. Błońskiego.

\* \* \*

*System Błońskiego*. Reformator szkoły rosyjskiej, jak zresztą wszyscy inni pionierzy nowych prądów, wychodzi zasadniczo z przesłanek Dewey'a,



a mianowicie, że przez pracę, przez działanie—rozwijają się w człowieku wszystkie jego siły twórcze, czyli to, co nazywamy „charakterem“ w dodatkiem tego słowa znaczeniu. Oczywiście Błoński idzie dalej jeszcze, biorąc pracę nie jako środek wychowawczy, lecz jako *cel wychowania*. Przez takie posunięcie pedagog ten odchyła się zasadniczo od linii Dewey'a, natomiast zbliża się do koncepcji Kerschensteinerja, który w dziele swoim p. t. „Pojęcie szkoły pracy“ tak w tej sprawie pisze: „Pierwszym obowiązkiem każdego człowieka w państwie jest mieć jakąkolwiek funkcję, innemi słowy, *wykonywać jakiś zawód* i podtrzymywać w ten sposób państwo w spełnianiu misji. Stąd wypływa pierwszy obowiązek szkoły publicznej. Ma ona przede wszystkim pomóc wychowankowi w wyszukaniu pracy, zajęcia w organizmie społecznym i pomóc mu wypełniać ją jak najlepiej<sup>1)</sup>).

Otóż na tym krańcowym utylitaryzmie oparł się Błoński i wyciągnął z niego jeszcze dalsze konsekwencje, sprowadzając rolę szkoły do instytucji *nawskroś techniczno-zawodowej*<sup>2)</sup>). Poza tem znać na tym systemie wpływy hasel, protoplasty nowożytnego komunizmu Marksa, który nie pojmuje wartości wychowania, jeśli ono nie opiera się na produktywnej pracy, przynoszącej doraźnie konkretne korzyści.

---

1) Georg Kerschensteiner — „Begriff der Arbeitsschule“ — Leipzig 1925 Ausgabe VI Seite 17.

2) P. Błoński — „Die Arbeits — Schule“ — Ins Deutsche übersetzt von H. Ruoff Berlin 1921.

Oprócz różnicy na tle celowości pracy zachodzi również pomiędzy Dewey'em, a koncepcją Błońskiego pewna rozbieżność, gdy chodzi o *jakość pracy*. Dewey, mianowicie, ocenia wartość pracy dziecka ze stanowiska genetycznego, innymi słowy, przyznaje jej wartość o tyle, o ile ona odzwierciadla w skrócie *rozrój ludzkości*, poczynając od orjentacji w zajęciach najprymitywniejszych, a skończywszy na poznaniu współczesnych form wielkiej gospodarki światowej. U reformatora pedagogji komunistycznej odwrotnie: punktem wyjścia jest właśnie *teraźniejszość* ze swoim wielkim przemysłem i handlem. W swoim dziele wypowiada on pogląd, że, jeśli praca szkolna ma przygotować dziecko do życia społecznego, to, rzecz prosta, nie może to być praca spontaniczna, praca „dla zabawy“, ale praca produktywna, zgóry obmyślana i dostosowana do dzisiejszej produkcji fabrycznej. To jest właśnie pierwsza teza reformatora sowieckiego, streszczająca się w postulatcie, *by wychowanie stworzyło takiego człowieka, któryby swoją umiejętnością techniczną dodatnio zaważył na szali nowożytnej produkcji*.

Z tej przesłanki wypływa konsekwentnie dalszy zasadniczy postulat, dotyczący już realizacji owej idei. Wiemy skądinąd, że przy dzisiejszym stanie gospodarki światowej siła i pomysłowość jednostki zostały sprowadzone do wartości pojedynczego ogniwa, natomiast na plan pierwszy wysuwają się grupy, a więc siły kolektywne. Stąd wyłania się druga teza na gruncie wychowania, a mianowicie, że podstawą organizacyjną szkoły jest *praca zbiorowa, wymagająca podziału dzieci na pewne grupy*.

Te dwa postulaty są nicią przewodnią całego systemu Błońskiego i podstawą organizacji szkolnej.

Szkoły doświadczalne tego typu obejmują trzy stopnie:

a) wychowanie przedszkolne w t. zw. „ochronkach“, (do 7 roku życia).

b) niższy stopień szkoły pracy (szkoła właściwa, odpowiadająca naszej szkole powszechnej).

c) wyższy stopień szkoły pracy, t. zw. szkoły „przemysłowo-techniczne“.

Na pierwszych dwóch stopniach praca zorganizowana jest na wzór szkoły Dewey'a, a więc obejmuje różne prace z zakresu gospodarstwa domowego, obraca się więc w ramach pracy w rodzinie, oraz prac związanych z przemysłem domowym, wiejskim, i miejskim.

Na tle różnych zadań, jakie się tu wyłaniają, młodzież szkolna dzieli się na szereg grup, z których każda wykonuje swój dział pracy. Oczywiście mowa tu o *pracy fizycznej*, ponieważ na pracę intelektualną niema w programie specjalnych godzin.

Po ukończeniu kursu niższego stopnia młodzież przechodzi do szkoły wyższego typu, a mianowicie do szkoły *przemysłowo-technicznej*, która w gruncie rzeczy sprowadza się do pracy w warsztatach, albo fabrykach. Na tym terenie następuje właściwa *selekcja* do poszczególnych zawodów. Tutaj bowiem młodzieniec, rozejrzawszy się w labiryncie skomplikowanej produkcji, wybiera sobie odpowiedni dział pracy, słowem — przygotowuje się do zawodu.

Jeżeli chodzi o stronę intelektualną, to należy podkreślić, że i na tym poziomie panuje swoboda i

dowolność. W zasadzie uczeń obowiązany jest poświęcić połowę czasu pracy dziennej — *obowiązkowej pracy fizycznej*; pozatem korzysta z całkowitej swobody, a więc może oddawać się rozrywkom, sportom lub też pracy naukowej, o ile zdradza w tym kierunku szczególne zainteresowanie.

Reasumując, widzimy, że podstawą omawianego systemu jest *działanie*, a więc zasada nawskroś woluntarystyczna. Pod tym więc względem należy stwierdzić wyraźną zgodność w poglądach pomiędzy woluntarystami, a systemem Błońskiego. Ale na tem już koniec, dalsze bowiem ich założenia i cele wkraczają na tory rozbieżne. Gdy woluntaryści umiarkowani, zgodnie z pragmatyzmem filozoficznym, wskazują na konieczność zajmowania się *zagadnieniami intelektualnymi*, mającemi bliższy lub dalszy związek z życiem — w systemie Błońskiego odwrotnie: praca intelektualna nie wykracza poza sferę zagadnień z dziedziny *techniki i produkcji*. Zresztą i ten dział pracy teoretycznej pozostawiony jest właściwie przypadkowi, jak świadczy o tem bodaj ta okoliczność, że teoria nie mieści się w żadnych ramach organizacyjnych. To też przy głębszem wniknięciu w ideologję tego systemu odczuwa się mimowoli wyraźną tendencję, zmierzającą do zwężenia horyzontów ducha ludzkiego i do stworzenia z człowieka skromnego mechanizmu, którego wzrok nie sięga poza warsztat lub maszynę fabryczną. Oczywiście przeziera w tem doktryna komunistyczna, zmierzająca do podciągnięcia wszystkich ludzi pod jeden wspólny strychulec.

Słowem, jak widać z powyższego, brak w syste-

mie Błońskiego owej „nadbudówki“ intelektualnej, o jakiej mówiliśmy na wstępie niniejszego rozdziału. Cały system jest chłodnem i konsekwentnem przeprowadzeniem zasady, że każdy członek społeczeństwa musi być w pewnej mierze producentem dóbr materialnych i, że do tego zadania można go przygotować jedynie i wyłącznie przez pracę fizyczną. Wartości intelektualne o tyle mają znaczenie, o ile wykazują bezpośredni i ścisły związek z ową pracą fizyczną. Dla tych właśnie względów nazwaliśmy ten system koncepcją skrajną na gruncie woluntaryzmu.

\* \* \*

*System Decroly'ego.* W przeciwieństwie do poprzedniego kierunku, zmierzającego do zniwelowania wszelkich różnic indywidualnych, występuje cały szereg koncepcyj, które stają na gruncie umiarkowanego woluntaryzmu. Do nich należą, pomijając drobne pomysły, dwa główne systemy o wyraźnem i skryształizowanem obliczu, a mianowicie system Decroly'ego w Belgji, oraz system Miss Heleny Parkhurst w Stanach Zjednoczonych. Pierwszy nosi miano „metody ośrodków zainteresowania“, drugi zaś znany jest pod nazwą „systemu Daltońskiego“. Obydwa te systemy w zestawieniu z koncepcją Błońskiego wykazują tę różnicę, że wychodzą całkowicie z przesłanek psychologicznych, podczas, gdy na systemie Błońskiego widać wyraźnie piętno doktryny polityczno-społecznej. Pozatem system rosyjski hołduje skrajnemu kierunkowi socjalnemu — te zaś kroczą pod sztandarem umiarkowanego indywidualizmu. Zacznijmy od Decroly'ego.

Decroly podobnie jak i inni zwolennicy pedagogiki woluntarystycznej wychodzi z założenia, że zadaniem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia społecznego. Tu więc powstaje pytanie, w jaki sposób ten cel osiągnąć? Niektórzy pedagogowie rozwiązywali to zagadnienie w sposób radykalny i prosty. Do nich właśnie należy reformator rosyjski. Cóż on powiada? Oto, według niego, należy „a priori” stworzyć pewien system, dopasować go do danej struktury społecznej i przeszczepić na grunt szkoły. Realizacja tak pomyślanego systemu wytworzy niewątpliwie typ człowieka, jaki jest pożądany z punktu widzenia takich czy innych potrzeb społecznych. W przeciwieństwie do tego systemu zupełnie odrębną drogę obiera Decroly. Powiada on, że w ten sposób nawet najidealniejszy system nie osiągnie swego celu, ponieważ zawsze będzie on dla dziecka czemś sztucznym i narzuconym mu z zewnątrz. A co gorsza, że na tej drodze dziecko nie zdobywa zamiłowania do samokształcenia, a w konsekwencji po opuszczeniu szkoły szybko wraca do analfabetyzmu. Decroly więc, idąc w ślady Dewey’a, za podstawę swego systemu bierze *czynnik naturalnego zainteresowania*. A więc zagadnienia, mające bezpośredni związek z życiem dziecka, z jego działalnością, stanowią właśnie główne centrum, dokoła którego skupia się i z którego w sposób naturalny wynika cała praca umysłowa i fizyczna.

Z tego ogólnego założenia wypływają konkretne wskazania na gruncie praktyki szkolnej. Wiemy z psychologii, że dziecko jest *egocentryczne*, to znaczy ocenia wszystkie zjawiska pod kątem widzenia

własnych interesów i potrzeb. Najpierw więc dziecko interesuje się swemi bezpośrednimi i najbliższymi potrzebami. W miarę jednak rozwoju, skoro tylko zetknie się z tem wszystkim, co jest poza jego osobowością, wówczas mimowoli wyłaniają się zainteresowania, związane z bliższem i dalszem otoczeniem. Stąd wynika postulat naczelny, że program nauczania powinien uwzględnić te dwie dziedziny zainteresowań i w związku z tem dać dziecku dwie grupy wiadomości, a mianowicie:

a) *wiadomości o jego potrzebach*, to zn. znajomość swej własnej osobowości; świadomość swego „ja“, swoich potrzeb, dążeń, celów, swego ideału.

b) *wiadomości o jego stosunku do otoczenia*, to zn. znajomość warunków środowiska naturalnego i społecznego, w którym żyje, od którego zależy i na które musi oddziaływać, aby jego potrzeby, dążeń, jego ideały mogły się spełnić.

Oczywiście jest to tylko najogólniejszy szkic programu w szkole Decroly'ego. Szczegółowe dane w tej materji znajdzie łaskawy czytelnik w pracy źródłowej, napisanej przez jedną z najbliższych współpracowniczek pedagoga<sup>1)</sup>.

Jeśli teraz chodzi o samą *organizację pracy*, to oczywiście Decroly zrywa z wszelką rutyną tradycyjną, kładąc nacisk na pracę ręczną, na sprawność i samodzielność dziecka, na jego zdrowie i rozwój fizyczny, słowem na przystosowanie młodzieży do wymagań i zagadnień praktycznego życia. W szko-

---

<sup>1)</sup> Amelja Hamaide — „Metoda Decroly“ — Tłumaczenie M. Górskiej, Warszawa 1921 r.

le Decroly'ego usuwają się w cień przedmioty nauki ze swoją niegdyś dominującą rolą, natomiast na plan pierwszy występują kompleksy zagadnień, które się opracowuje wspólnie z dziećmi pod kątem widzenia dnia dzisiejszego, przeszłości i możliwości rozwoju w przyszłości. Oczywiście dany kompleks zajmuje niekiedy dzieci przez czas kilku tygodni. Wszelkoność opracowania pewnego zagadnienia pozwala na wprowadzenie coraz to nowych przedmiotów nauki szkolnej, od religji począwszy, a skończywszy na rysunkach, które również do uplastycznienia, a przez to do pogłębienia danego tematu się przyczyniają.

Jak widać z powyższego, mamy tu do czynienia z typową *koncentracją* materiału naukowego. Przedmiot nauki jako taki w szkole Decroly'ego nie istnieje, ponieważ koncentracja pracy nie pozwala żadnemu przedmiotowi na wysunięcie własnego celu.

Jeśli chodzi o *metodę pracy*, to należy podkreślić, że system Decroly'ego stara się utrzymać równowagę pomiędzy pracą fizyczną i umysłową, a więc stoi na gruncie umiarkowanego woluntaryzmu. Wskazują na to stosowane w szkołach tego typu trzy zasadnicze momenty dydaktyczne: a) obserwacja, b) asocjacja i c) ekspresja.

Punktem wyjścia do każdego zagadnienia jest samodzielne gromadzenie materiału na podstawie *obserwacji*. W miarę postępu pracy nad danym zagadnieniem rozszerza się zainteresowanie ucznia, a w związku z tem każe mu informować się nie tylko u nauczyciela, lecz w książkach i encyklopedjach, które są do jego dyspozycji w szkole albo też musi



szukać rozwiązania w warsztatach, pracowniach i muzeach, które chętnie uczą i przyjmują uczniów. I to jest jedna strona pracy. Następuje drugi moment dydaktyczny — moment pewnego rodzaju syntezy, która nosi miano „asocjacji“ (kojarzenia). Uczniowie po nagromadzeniu materiału dzielą się swymi wiadomościami na lekcjach z innymi, uczą lub są uczą i wreszcie przy pomocy nauczyciela tworzą syntezę, którą wpisują do zeszytów. Wreszcie następuje trzeci moment, tj. „ekspresja“ (wypowiadanie się), która polega na zadokumentowaniu opracowanego materiału zapomocą różnych środków technicznych, zależnie od natury zagadnienia.

Uwagi dotychczasowe wykazują dobitnie, że omawiany system edukacyjny stosuje zgoła odmienne, niż dotychczas metody pracy w szkole. Metody te, stanowiące jedną z najistotniejszych cech nowej szkoły, szkoły woluntarystycznej, polegają na działaniu, badaniu, obserwowaniu, eksperymentowaniu. Nauczyciel tylko kieruje, pobudza, radzi i podaje odpowiednie wskazówki, a uczniowie usiłują samodzielnie dojść do poznania zjawisk i rzeczy. W miarę rozwoju dzieci wzrasta oczywiście ich samodzielność, pomysłowość i twórczość. Uczniowie na wyższych stopniach nauki wybierają sami potrzebny im materiał naukowy.

Drugą cechą tego systemu jest szerokie uwzględnianie *indywidualności* dziecka, a pomimo to swoboda jednostki nie prowadzi tu do wybujałości indywidualizmu, grożącej anarchją i chaosem. Przeciwnie, według zdania realizatorów tej koncepcji,

dzieci pozostawione swobodnie samorzutnie szukają pewnej organizacji, rozumiejąc jej konieczność i celowość na gruncie pracy zbiorowej.

\* \* \*

*System Daltoński.* Namłodszą i najgłośniejszą próbą głównie w dziedzinie nauczania jest tak zwany „System Daltoński“ (od miasta Dalton w Stanach Zjednoczonych). Twórczynią tego systemu jest znana w całym świecie Amerykanka Miss Helena Parkhurst. Oddana całą duszą gromadce umiłowanych przez się dzieci, a pomimo to, widząc niezmiennie nikłe rezultaty swej pracy, doszła do przeświadczenia, że dotychczasowy sposób nauczania, oparty na systemie klasowym, mija się całkowicie ze swoim celem.

Współczesna demokratyzacja życia stawia przed jednostką coraz to nowe wymagania, wzywając ją do coraz intensywniejszej pracy w tworzeniu i kontynuowaniu dorobku społecznego i kulturalnego. Przyszłość bowiem każdego narodu zależy od uspołecznienia poszczególnych jednostek, z których dany naród się składa. Ażeby więc przygotować do rastające pokolenie do takiej intensywnej, świadomej i twórczej pracy, musi być wynaleziony inny system wychowania i nauczania. Ponieważ zaś szkoła wychowuje w pierwszym rzędzie poprzez nauczanie, stąd też reformatorka amerykańska główną uwagę poświęciła nauczaniu, reorganizując je w tym kierunku, by przy największej ekonomji czasu zdobyć maximum walorów intelektualnych i wychowawczych. Szkoła współczesna, jako opierająca się na systemie klasowym, tych rezultatów oczywiście

dać nie może. W klasie bowiem mamy zazwyczaj do czynienia z elementem bardzo zróżniczkowanym pod względem wieku i poziomu. Stąd też zarówno ilość materiału naukowego, jako też i metoda muszą być dostosowane do przeciętnego typu ucznia. Oczywiście zwolennicy masowego nauczania zdawali sobie sprawę z faktu, że zasada ta wyrządza krzywdę tym jednostkom, które wybiegają ponad tę przeciętność, jako też i tym, które pomimo wielkiego wysiłku do tej przeciętnej normy nie dociągają. Tem się tłumaczy okoliczność, że w tradycyjnych podręcznikach dydaktyki spotykamy takie rady: „Ucz tak, byś uwzględniał *indywidualność* dziecka, a więc trudniejsze pytania rozdawaj zdolniejszym, łatwiejsze zaś — słabszym uczniom, itp.“ Rzecz prosta były to tylko półśrodki, które w skutkach przynosiły to, że uczeń zdolny nudził się i zniechęcał do pracy, nie znajdując tu pola do wysiłku; z drugiej znowu strony uczeń słaby, nie mogąc podążyć za tak zw. przeciętnym biegiem pracy, tracił wiarę we własne siły. Słowem, metoda nauczania tradycyjnego trafiała w próżnię, ponieważ przemawiała do oderwanego typu ucznia. To też dziś kwestja rewizji programów i metod, a w związku z tem reforma całego szkolnictwa jest zagadnieniem najbardziej aktualnem.

Jedną z najciekawszych prób w dziedzinie metod nauczania jest właśnie system daltoński. Zmierzają on do wyzyskania samodzielnej i twórczej pracy ucznia, do wydobycia zeń maximum wysiłku, słowem kroczy po linii jak najdalej idącej *indywidualizacji*. Zwolennicy tak pojętej reformy wysuwają

argument, że na tej drodze zaprawi się młodzież do samokształcenia, która jest jedyną drogą prowadzącą do zdobycia gruntownej wiedzy; następnie powołują się na fakt, że przy systemie indywidualizującym młodzież już wcześniej pozna swoje zainteresowania, a tem samem swoją przydatność do takiego lub innego zawodu.

Pozatem na powstanie systemu daltońskiego wpłynęły czynniki natury psychologicznej. Na podstawie zwykłej obserwacji stwierdzamy u dzieci zamiłowanie do pracy samodzielnej, wrodzoną chęć i zdolność do rozwiązywania następujących się zagadnień, wykonywania pracy na drodze własnego wysiłku. Wreszcie, jak wiemy, dziecko z natury swej pragnie cieszyć się swobodą ruchów i swobodą wyboru takiej pracy, jaka odpowiada jego zainteresowaniom i uzdolnieniom.

Otóż z tych przesłanek wypływa i na nich się opiera system daltoński. Podstawą więc tego systemu jest indywidualizacja jak najobszerniej pojęta, która na gruncie nauczania występuje jako *metoda laboratoryjna*. Na czemże ona polega? Najlepiej nam to wyjaśni porównanie. Wiemy, że w systemie tradycyjnym cała organizacja pracy była nastawiona na klasę, czyli na pewnego rodzaju abstrakcyjną jednostkę, złożoną z kilkudziesięciu uczniów.

Opierając się na tem założeniu, stawiano wszystkim bez wyjątku uczniom jednakowe wymagania co do zakresu materiału, oraz stosowano do wszystkich jednolitą metodę bez względu na to, czy ona odpowiada, czy nie — poszczególnym jednostkom.

Słowem, system tradycyjny zgóry narzuca dziecku dwa postulaty: *materiał naukowy i metodę*.

W przeciwieństwie do tego system daltoński, o ile godzi się z pewnemi zastrzeżeniami na postulat pierwszy, o tyle odrzuca bezapelacyjnie tradycyjną metodę nauczania. Przemawiają za tem różne względy. Wiemy z codziennej praktyki, że jedno dziecko zdobywa się na wysiłek dłuższy, drugie zaś szybko się męczy; jedno ma zainteresowanie do tej dziedziny, względnie przedmiotu — drugie zaś do zupełnie innej. Słowem obserwujemy najróżnorodniejsze typy, które przy systemie klasowym skazane są nieślusznie na wspólną metodę i tempo pracy. Toteż koncepcja daltońska bierze kompletny rozbrat z systemem klasowym, wprowadzając na jego miejsce system laboratoryjny. Jak z samej terminologii widać, zwolennicy tego systemu pragną przekształcić klasy na laboratorja w tym sensie, żeby każdy przedmiot miał swoją pracownię. A więc zamiast klas — mamy tu pracownie: geograficzną, przyrodniczą, historyczną, matematyczną, robót i rysunków itd. Wszystkie sale laboratoryjne zaopatrzone są we wszelkiego rodzaju pomoce i odpowiednią bibliotekę. Oczywiście z takich pracowni znikną tradycyjne ławki, które zostaną zastąpione estetycznymi stolikami i krzeselkami.

Już same zewnętrzne urządzenia wskazują na to, że tego rodzaju szkoła obliczona jest nie „na słuchanie“ jak powiada humorystycznie Dewey — lecz na *samodzielną pracę* ucznia. Przyjrzyjmy się teraz, jak taka praca wygląda w praktyce. Istota całego zagadnienia obraca się właściwie dokoła programu.

Jak wiemy z poprzednich rozważań, w szkole tradycyjnej istnieje *jeden program*, obliczony, że tak powiem, na pojemność przeciętnego ucznia.

W przeciwieństwie do tego, system daltoński zgodnie z postulatem indywidualizacji wysuwa *potrójny program* w zakresie każdego przedmiotu, a mianowicie: minimalny, średni i maksymalny. Program minimalny przeznaczony jest dla uczniów najslabszych, względnie dla tych, którzy się danym przedmiotem najmniej interesują; program średni ma na na względzie uczniów przeciętnych, wreszcie maksymalny — odnosi się do jednostek wybitnie uzdolnionych. Oczywiście zrozumiałą jest rzeczą, że wybór takiego czy innego programu zależy wyłącznie od ucznia. To samo należy powiedzieć, gdy chodzi o *kolejność* przerabiania zadanego materiału, oraz *czas pracy* na terenie poszczególnych przedmiotów.

Celem uniknięcia zamętu, każdy uczeń otrzymuje co miesiąc z poszczególnych przedmiotów określony zakres materiału według programu zróżniczkowanego. Dla ułatwienia materiały ten jest rozłożony na zadania tygodniowe, a nawet na jednostki dzienne. Pozatem poszczególne tematy zaopatrzone są we wskazówki informacyjne, odnoszące się do źródeł, na podstawie których dane zagadnienie ma być opracowane.

Tutaj nasuwa się kwestja *kontroli* postępów ucznia przez nauczycieli. Otóż i ta sprawa uregulowana jest w ten sposób, że każdy uczeń ma tak zwaną „*kartę zadań*“, czyli indywidualną tabelę, na

której w odpowiedni sposób oznacza się przerobione partje materiału.

Otóż te karty właśnie sprawdzają codziennie nauczyciele poszczególnych przedmiotów, aby się przekonać, jak dalece uczniowie zaawansowali się w opracowaniu wymienionych w wykazie miesięcznym zagadnień. Jeśli przy kontroli nauczyciel zauważy, że pewna część materiału napotkała na poważne trudności w opracowaniu, to zarządza na określony dzień tak zw. „wykład“, na którym uczniowie drogą dyskusji dochodzą do zrozumienia i opanowania trudniejszego zagadnienia.

Reasumując te ogólne uwagi, widzimy, że cały system daltoński opiera się na dwóch naczelnych zasadach woluntarystycznych: wrodzonej aktywności i wolności pracy. Oczywiście postulaty te nie są oryginalną koncepcją Miss Parkhurst. Już znacznie wcześniej wygłaszał je, a nawet realizował w swej szkole uniwersyteckiej twórca pedagogji nowoczesnej Dewey. Pomimo to brak oryginalności w założeniach podstawowych w niczem nie pomniejsza wartości tej niezmiernie ciekawej koncepcji na gruncie nauczania. Do tych walorów zaliczyć należy w pierwszym rzędzie *indywidualizację*. W szkole tradycyjnej uczeń traktowany w sposób szablonowy: to nie osobowość o określonej fizjognomji, lecz tylko bezbarwne nazwisko, oznaczone takim lub innym numerem kolejnym w katalogu klasyfikacyjnym. Do tego nierealnego typu ucznia było dostosowane a priori pewne abstrakcyjne tempo pracy, które nie odpowiadało, ani zdolnemu, ani słabemu uczniowi. Nic więc dziwnego, że rezultat był taki, że uczniowie

zdolni zaprawiali się do lenistwa i lekceważenia szkoły — słabsi zaś tracili wiarę we własne siły i pograżali się w apatię. Otóż te poważne niedomagania starej szkoły rozwiązuje w sposób naturalny i prosty metoda pracy Miss Parkhurst.

Dalszą korzyścią tej metody jest jej *charakter mychomawczy*. Uczeń zdobywa się tutaj na maksimum samodzielności w swej pracy. Cała organizacja zmusza go do liczenia przedewszystkiem na siebie samego, na swoją inwencję, na umiejętność korzystania z najrozmaitszych źródeł, słowem już na niższym stopniu zapoznaje się z zasadami pracy naukowej.

Wreszcie na podkreślenie zasługuje ogólna atmosfera, wśród której odbywa się praca. Na skutek samodzielności, a zwłaszcza osiągniętych na tej drodze wyników, panuje tu ożywienie, radość, oraz szczerzy zapał do dalszych wysiłków, do dalszej pracy. Przy tym właśnie systemie wymarzony przez Dewey'a *aljans wysiłku i zainteresowania* znalazł całkowitą i zupełną realizację. Uczeń bowiem poświęca najwięcej pracy tym zagadnieniom, które go najbardziej interesują. A wiemy skądinąd, że zainteresowanie daje chęć i zapał do pokonywania trudności, co znowu w praktyce sprowadza się do wysiłku.

\* \* \*

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o różnych koncepcjach na gruncie woluntaryzmu, widzimy, że one zmierzają do kształcenia czynnych cech charakteru poprzez aktywność dziecka. Wszyst-



kie więc nowe systemy biorą zasadniczo za punkt wyjścia w pracy wychowawczo - dydaktycznej *pierwiastek woli* w najobszerniejszej interpretacji. Oczywiście woluntaryzm nie neguje wartości sfery intelektualnej w życiu człowieka. Woluntaryzm walczy tylko z jednostronnością, z wyłączną supremacją intelektu. Na gruncie więc pedagogiki współczesnej zagadnienie intelektualizmu albo woluntaryzmu nie w ten sposób się przedstawia, że jednemu z tych kierunków przyznaje się absolutną hegemonję, ale raczej w ten sposób, że oba te kierunki usiłują się pogodzić, ująć w jakąś jedną całość ze stanowiska potrzeb społecznych. Słowem, potrzeby życia społecznego są tem kryterjum, które mówi nam, ile trzeba wziąć z tego programu, który kształci intelekt, a ile trzeba wziąć z tych przedmiotów, które specjalnie mają za zadanie kształcenie woli.

Na tym gruncie umiarkowanym, zmierzającym do racjonalnej harmonji intelektu i woli, stoi sam twórca pedagogji woluntarystycznej Jan Dewey. Wskazuje na to ideologja jego systemu tak pięknie ujęta w tej krótkiej dewizie: „*Uczyć się? Niewątpliwie, lecz żyć przedemszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem*“.

Hasło to stało się punktem zwrotnym w dziejach pedagogji. Lotem błyskawicy przebiegło ono cały świat, dając wszystkim reformatorom natchnienie i zapal do realizowania tego hasła w życiu. Słusznie więc czczony jest Dewey jako mąż epokowy, który miljony dusz pociągnął za sobą i wskazał im nowe drogi, prowadzące w lepszą przyszłość. Dzieła więc tego znakomitego myśliciela i pedagoga są właśnie

łą „ewangelją“ nowoczesnej pedagogji, która służy wszystkim reformatorom za punkt wyjścia, oraz źródło argumentów do uzasadnienia swych postulatów.

Rzecz prosta wśród kontynuatorów koncepcji Dewey'a spotykamy niekiedy znaczne rozbieżności w ujmowaniu takich lub innych zagadnień. Fakt ten świadczy tylko o elastyczności systemu Dewey'a, a tem samem o jego nieprzemijających walorach i niespożytej wartości.

I tak system reformatorów rosyjskich posuwa się w kierunku woluntaryzmu krańcowego, ponieważ lekceważy stronę intelektualną, przyznając prawie wyłączny monopol *sferze działania w sensie pracy fizycznej*. Oczywiście, obok teorii Marxa—widoczny tu jest wpływ psychologii James'a, który powiada, że „jedynymi objawami aktów woli są ruchy naszego własnego ciała“. Stąd też w myśl reformatorów rosyjskich jedyną wartością na gruncie pedagogji jest praca fizyczna, gdyż ta ostatnia jest w pierwszym rzędzie wynikiem aktów woli w ścisłym tego słowa znaczeniu. Niewątpliwie jest to zbyt jednostronna interpretacja teorii James'a, który na innem miejscu powiada, że wola nasza w „obliczu zagadnień skomplikowanych lub sprzecznych alternatyw“ ucieka się o pomoc do sfery intelektualnej<sup>1)</sup>. Widzimy tu więc mocne podkreślenie wartości pierwiastka intelektualnego w życiu człowieka. Słowem, wola według tego psychologa jest wprawdzie tym pierwiastkiem dynamicznym, stanowiącym istotną sprężynę naszego życia duchowego, ale z drugiej

---

<sup>1)</sup> Psychologja James'a. Przekład rosyjski str. 373.

strony zakres działania tejże woli byłby znacznie skromniejszy, gdyby jej nie wspierał czynnik intelektualny.

Toteż większość nowatorskich koncepcyj w różnych krajach wypowiada się za woluntaryzmem umiarkowanym, który zmierza do utrzymania równowagi pomiędzy teorią, a praktyką, poznaniem, a działaniem.

Do systemów, które tak pojmują istotę szkoły „nowej“ należy obok już omówionych pomysłów Decroly'ego, Daltońskiego cały szereg innych jeszcze koncepcyj, jakie w ostatnich latach mnożą się zarówno za oceanem jako też i na kontynencie europejskim.

Do tych właśnie prądów umiarkowanych należy niewątpliwie szkoła „przyszłości“, bo życie, jak wiemy, składa się nietylko z wartości materialnych, będących dziełem wielkiego nakładu pracy fizycznej, ale także i z wartości intelektualnych, które są tworem najsubtelniejszych stron naszego jestestwa. Harmonja tych dwóch potężnych czynników tworzy rzeczy wielkie, nieprzemijające, dając jednocześnie gwarancję prawdziwego postępu.

## ROZDZIAŁ VI.

### *Myśl polska wobec prądów reformatorskich.*

Dotychczasowe rozważania wskazują wyraźnie, że tradycyjny system wychowania zaczyna się powoli cofać pod naporem świeżych prądów. Zjawisko to o tyle jest naturalne, że żyjemy dziś w epoce, kiedy to na każdym kroku rodzą się nowe wartości

w różnych dziedzinach myśli ludzkiej, a w związku z tem muszą się ujawniać nowe dążenia, zmierzające do stworzenia form, odpowiadających nowej treści życiowej. Szczególnie w dziedzinie wychowania jesteśmy świadkami zamierzeń zakrojonych na wielką skalę.

Naczelnym postulatem współczesnych powag na gruncie pedagogji jest hasło demokratyzacji szkoły. Hasło to, zrodzone z wielkiej rewolucji francuskiej dla celów polityczno - społecznych, zatraciło z biegiem czasu swoją wartość wewnętrzną i dopiero dziś zmierza ku swej realizacji poprzez wychowanie. Z tej podstawowej idei wypływa cały szereg postulatów natury raczej organizacyjnej, jak: szkoła jednolita, reforma systemu nauczania, selekcja młodzieży, reforma studjów nauczycielskich itd.

Oczywiście wymienione postulaty nie są łatwe do zrealizowania, ponieważ wymagają uprzedniego rozwiązania całego splotu innych spraw. Wchodzą tu mianowicie w grę dwa czynniki: najpierw muszą być opracowane pewne *normy prawne*, umożliwiające koordynację tych wszystkich postulatów, a następnie zainteresowanie społeczeństwa muszą wytworzyć *odpowiednie warunki*, któreby umożliwiły wprowadzenie tych postulatów w życie. W innych państwach problem ten o tyle jest łatwiejszy do rozwiązania, że istnieją tam mocne fundamenty szkolnictwa narodowego. W Polsce zaś skutek wiekowej niewoli przerwane zostały nici własnego systemu edukacyjnego, zgodnego z potrzebami i aspiracjami narodu. Dziś więc po odzyskaniu niepodległości стоимy w obliczu budowy własnego szkolnictwa od

podstaw, od fundamentów. Doniosłość tego problemu tłumaczy nam zjawisko, dlaczego, pomimo dziesięcioletnich wysiłków, nie udało nam się dotychczas wyjść z dziedziny projektów<sup>1)</sup>.

Tem się też tłumaczy ta wielka rozbieżność pomiędzy dzisiejszą teorią, a praktyką. Istniejące szkolnictwo, za wyjątkiem nielicznych szkół t. zw. doświadczalnych, tkwi wciąż w skostniałych formach tradycyjnego intelektualizmu i bezdusznej rutyny. Jeśli zaś można mówić o pewnych zwiastunach nowego ducha, to chyba jedynie na gruncie szkoły powszechnej, gdzie pewien odsetek pracowników powoli, ale konsekwentnie wnosi do szkoły coraz to nowe wartości, nie zawsze należycie oceniane przez najbliższe otoczenie. Słowem, mamy dziś w teorii „nowe metody“, a w praktyce „starą szkołę“. Jeśli zaś chodzi o głębsze przyczyny tej rozbieżności, to dadzą się one sprowadzić do dwóch czynników:

a) przede wszystkim na punkcie haseł wychowawczo - dydaktycznych istnieją wśród nas poważne nieporozumienia, które wynikają z nieznamomości istoty nowych prądów. Liczne sfery nauczycielstwa nie mają poprostu dostępu do źródeł wiedzy. Stąd rezultat taki, że zapoznajemy się tylko z modną „terminologją“, którą zręcznie zasłaniamy rzeczy „stare“, i wydaje nam się, że działamy zgodnie z duchem czasu. Niewątpliwie mamy tu do czynienia, albo ze złudzeniem, albo ze zjawiskiem „cichego“ oszukiwania samego siebie.

---

<sup>1)</sup> Patrz: Projekt Komisji, powołanej przez Ministra WROP. Warszawa 1927. Książnica - Atlas TNSW.

b) jest jeszcze inna, bodaj istotna przyczyna, uniemożliwiająca scharmonizowanie teorii z praktyką. Oto poprostu nowe hasła nie mieszczą się w starej organizacji szkolnej, która nie pozwala nam na swobodny i szeroki oddech. Nauczyciel jest tu wtłoczony w ramy programu, przeładowanego nadmierne materiałem, a wskutek tego zmuszony jest „par force“ dążyć do kresu swych zamierzeń — wyczerpania materiału. Oczywiście naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy jest *przyśpieszone tempo pracy*, a co za tem idzie konieczność operowania *gotowymi wiadomościami*. Jeśli więc mówi się o nowych metodach, to niewątpliwie znajdują one większe lub mniejsze zastosowanie w tak zwanych lekcjach „pokazowych“. Pozatem w zwykłej pracy szkolnej obserwujemy wyraźną tendencję, zmierzającą do „obładowania“ wątych umysłów dziecięcych możliwie najbogatszą sumą wiadomości materialnych. Taki sposób postępowania o tyle jest usprawiedliwiony, że zarówno społeczeństwo, a dość często i władze szkolne niższej instancji nie doceniają wartości kształcenia formalnego.

Tem się też tłumaczy normalne u nas zjawisko, że za podstawę do oceny pracy nauczyciela bierze się *nie rozrój klasy*, lecz *sumę wiadomości* danej grupy dzieci. To ostatnie kryterjum niewątpliwie jest łatwiejsze, ponieważ do tego nie trzeba być pedagogiem; natomiast zorientowanie się w ogólnym rozwoju i poziomie klasy wymaga nie tylko gruntownego przygotowania fachowego, lecz także i subtelnego wyczucia pedagogicznego.

Reasumując, stwierdzamy zasadniczą rozbież-

ność pomiędzy teorią, a praktyką. Wszelkie więc posunięcia, związane z ewentualną rewizją programów i systemów nauczania, muszą oczywiście zmierzać w kierunku usunięcia tej anomalji. Dziś narazie trudno przewidzieć, jakie ostateczne decyzje kryje w sobie przyszłość, pomimo to jest rzeczą pewną, że stoimy w przededniu rozwiązania doniosłych problemów na gruncie szkoły polskiej. Do tych wielkich problemów, obchodzących w pierwszym rzędzie nauczycielstwo szkół powszechnych, jest koncepcja szkoły jednolitej, której podstawą ma być *siedmioletnia szkoła powszechna*. Postulat ten, wysunięty przez Sejm Nauczycielski w roku 1919, przechodził różne koleje, aż dziś wreszcie stał się własnością zarówno licznych sfer nauczycielstwa, jak i całego społeczeństwa.

Zbliżamy się więc szybkim krokiem ku realizacji naszych własnych postulatów, ale z drugiej strony stajemy wobec nowych wielkich zadań i obowiązków. Jeśli bowiem szkoła powszechna ma być podstawą wychowania narodowego, jeśli ma być oparta o nowy system nauczania, to tem samem nasze kwalifikacje naukowe i zawodowe muszą być w odpowiednim stosunku podniesione i uzupełnione w duchu najnowszych prądów. Wprawdzie czynniki miarodajne przyjdą w tym względzie z wydatną pomocą nauczycielstwu, ale należy pamiętać, że powodzenie tej akcji zależy w pierwszym rzędzie od naszego ustosunkowania się do sprawy, od naszej chęci doskonalenia się.

Musimy jasno zdawać sobie sprawę, w jak wielkiem przedsięwzięciu mamy obowiązek i szczęście

współuczestniczyć. Mamy być twórcami odrodzonego szkolnictwa narodowego; mamy wydobyć w młodym pokoleniu obywatelskość ducha, odwagę cywilną, inicjatywę, samodzielność, wreszcie to poczucie związku z państwem, które zostało przerwane wskutek wiekowej niewoli. Słowem, stoimy przed koniecznością przebudowy psychiki polskiej — psychiki niewolnika na psychikę obywatela. Oczywiście takiego typu człowieka - obywatela nie zdoła wytworzyć dzisiejsza organizacja szkolna, oraz dotychczasowy system biernego nauczania. Musimy się więc obejrzeć za nowymi wzorami i przystosować je do psychiki i potrzeb naszego społeczeństwa. Obowiązek ten ciąży w pierwszym rzędzie na nas nauczycielach. Nasz wspólny wysiłek dokonał już tego, że postulaty, wysunięte przez nas w sprawie organizacji szkolnictwa, stały się dziś postulatem zbiorowej psychiki społeczeństwa. Teraz pozostaje istotna część pracy: musimy nowe ramy organizacyjne wypełnić świeżą, ożywczą treścią. Innymi słowy, musimy *szkołę bierną*, hołdującą skostniałemu intelektualizmowi, zmienić na *szkołę czynu*, szkołę działania. Proces ten wymaga niewątpliwie dłuższego przemyślenia, przedyskutowania nowych haseł i wypróbowania ich na gruncie polskim. Tu nasuwa się pytanie, w jaki sposób tego dzieła dokonać? Otóż w tej sprawie niech mi wolno będzie przytoczyć projekt pioniera szkoły twórczej na gruncie pedagogji polskiej Dr. H. Rowida, którego myśli są zbiorowym postulatem nauczycielstwa szkół powszechnych:<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Dr. H. Rowid — „Szkoła twórcza” str. 322 — 323.



„Zainteresowanie, pisze on, prądami wychowawczemi u nas wzmagają się coraz silniej, odzywają się coraz częściej głosy pełne entuzjazmu dla idei szkoły twórczej, co się ujawnia i w podejmowanych próbach na terenie pracy szkolnej, i w licznych referatach i odczytach na zebraniach i konferencjach nauczycielskich. Stoimy wobec bardzo doniosłego zadania, a mianowicie ujęcia tego ruchu w pewną systematyczną i planową pracę, któraby nas zbliżyła do upragnionego celu — do zbudowania szkoły twórczej, wychowującej uczciwych i dzielnych obywateli Rzplitej. Dzieła tego dokonamy w sposób następujący: 1) w każdym powiecie szkolnym utworzyć należy Koło studjów teoretycznych nad zagadnieniem szkoły twórczej; 2) skoro znajdą się w powiecie nauczyciele dobrze przygotowani teoretycznie i uzdolnieni praktycy, należy im oddać klasę 1-szą w celu przekształcenia jej w duchu zasad szkoły twórczej; 3) w poszczególnych powiatach należy zorganizować jedną szkołę doświadczalną, należycie wyposażoną pod każdym względem. Do pracy w niej przeznaczyć należy nauczycieli, którzy zgłoszą się dobrowolnie i pozostawić im swobodę, w szczególności nie krępować ich ani programem urzędowym, ani rozkładem zajęć. Wystarczy tu program ramowy i wskazanie ostatecznego celu, który winien doprowadzić conajmniej do tych wyników naukowych, jakie sobie zakreśla szkoła powszechna po 4, względnie po 7 latach. 4) grono szkoły doświadczalnej obowiązane jest: a) zorganizować Koło studjów nad zagadnieniami szkoły twórczej, b) sporządzać

protokoły codziennej pracy w każdej klasie i urzą-  
dzać konferencje tygodniowe, celem zobrazowania  
pracy w całej szkole, c) ogłaszać sprawozdania ro-  
czne z poczynionych prób i doświadczeń, d) urzą-  
dzać konferencje dyskusyjne dla nauczycielstwa po-  
bliskiej okolicy, które z obowiązku zwiedza corocz-  
nie szkołę doświadczalną celem bezpośredniego za-  
znajomienia się z metodami pracy, e) urządzać wy-  
stawy prac dzieci i zebrania rodziców, wygłaszać  
odczyty celem zaznajomienia społeczeństwa z zada-  
niami szkoły twórczej. 5) konieczne jest współ-  
działanie władz szkolnych drogą materialnego i na-  
ukowo - pedagogicznego poparcia dążeń i pracy na-  
uczycieli szkoły doświadczalnej. Współdziałanie to  
będzie tylko wówczas skuteczne, jeśli inspektorowie  
i wizytatorowie będą z urzędu zobowiązani do stu-  
djów literatury pedagogicznej, tudzież do zaznajom-  
ienia się z pracą w szkołach nowego typu w kra-  
ju i zagranicą. 6) staraniem władz szkolnych po-  
winny być organizowane doroczne Zjazdy nauczy-  
cieli szkół doświadczalnych z całego państwa, celem  
przedyskutowania poczynionych doświadczeń i po-  
głębienia kwestji na podstawie odpowiednich refera-  
tów. W szkołach doświadczalnych powinny być or-  
ganizowane dla nauczycieli wiejskich 2-tygodniowe  
kursy, obejmujące teorię i praktykę szkoły twórczej“.

Wierzymy mocno, że tylko na tej drodze polska  
myśl pedagogiczna znajdzie swoje rozwiązanie  
aktualnych problemów, a tem samem rzuci mocne  
fundamenty pod gmach odrodzonej szkoły polskiej.

---

## BIBLIOGRAFJA

- 1) Barth P. — Geschichte der Erziehung.
- 2) Biegański Wł. — Etyka ogólna. Warszawa 1918.
- 3) Blonskij P. — Die Arbeitsschule. Ins deutsche übersetzt von H. Ruoff, Berlin 1921.
- 4) Bykowski Jaxa — Zasady pedagogiki doświadczalnej. Lwów.
- 5) Damps A. — Nauczanie szkolne.
- 6) Dawid W. — Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- 7) Dawid W. — Zespół umysłowy dziecka. Warszawa 1895.
- 8) Dewey J. — Szkoła i dziecko. Przekład H. Bleszyńskiej.
- 9) „ Szkoła a społeczeństwo. Przekład M. Lisowskiej.
- 10) „ Zasady moralne w wychowaniu. Przekład W. Hoffmana.
- 11) Dybowski M. — O typach woli, badania eksperymentalne. Warszawa 1928.
- 12) Dzierzbicka W. — O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy. Warszawa 1926.
- 13) Foerster — Szkoła i charakter. Lwów.
- 14) Green G. H. — Psychoanaliza w szkole. Tłum. dr. Z. Ziemiński, Warszawa 1928.
- 15) Grzybowski W. J. Dr. — Pragmatyzm dzisiejszy. Warszawa 1912.
- 16) Hamaide — Metoda Decroly. Przekł. M. Górskiej, Warszawa 1932.
- 17) James W. — Pragmatyzm. Przekład W. M. Kozłowskiego, Warszawa 1911.

- 18) James. — Psychologja. Przekład ros. J. J. Łapszyńa.
- 19) Kerschensteiner G. — Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1925.
- 20) Key E. — Stulecie dziecka. Przekład I. Moszczeńskiej.
- 21) Kierski F. — Encyklopedia pedagogiczna t. I.
- 22) „ J. H. Pestalozzi, 3 tomy. Warszawa 1927.
- 23) Kopczyński St. — Zasady higieny szkolnej. Warszawa 1924.
- 24) Kot St. — Historia wychowania. Kraków 1924.
- 25) Kwintyljan F. — O wykształceniu mówcy. Tłum. M. Olszowski, Warszawa 1928.
- 26) Lehmann E. — Erziehung zur Arbeit. Leipzig 1914.
- 27) Łopuszański T. — Zagadnienie wychowania narodowego. Warszawa 1918.
- 28) Neumann E. — Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig 1911.
- 29) Natorp P. — Sozialpädagogik. Stuttgart 1925.
- 30) Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Warszawa 1932.
- 31) Parkhurst H. — Wykształcenie według planu daltońskiego. Warszawa 1928.
- 32) Platon — Protagoras. Przekład Witwickiego.
- 33) Rowid H. — Szkoła twórcza. Kraków 1926.
- 34) Rusk R. — Pedagogika eksperymentalna. Tłum. Dr. Z. Ziemiński, Warszawa 1926.
- 35) Saxby S. B. — Kształcenie postępowania. Tłum. Dr. I. Pannenkowa, Warszawa 1928.
- 36) Spencer H. — O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznym. Tłum. z ang. M. Siemiradzki, Warszawa 1908.
- 37) Struve H. — Wstęp krytyczny do filozofji. Warszawa 1896.
- 38) Zarzecki L. — Wstęp do pedagogiki. Warszawa 1922.
- 39) Ziemnowicz M. Dr. — Problemy wychowania współczesnego.
- 40) Znaniecki Fl. — Socjologja wychowania t. I i II.

## T R E Ś Ć:

Przedmowa do pierwszego wydania . . . . .	str. 5
Przedmowa do drugiego wydania . . . . .	str 6

### ROZDZIAŁ I.

Zarys historyczny intelektualizmu . . . . .	str. 7
Treść rozdziału: Intelektualizm a woluntaryzm. Ustalenie pojęć. Geneza teorii intelektualistycznej. Intelektualizm etyczny. Teoria Sokratesa i Platona. Intelektualizm psychologiczny. Teorie pedagogiczne Herbarta i Rousseau'a. Filozofja Kartezjusza a intelektualizm. Intelektualizm pedagogiczny. Prądy intelektualistyczne wieku XIX.	

### ROZDZIAŁ II.

Wartość intelektualizmu w świetle pedagogiki eksperymentalnej . . . . .	str. 19
Treść rozdziału: Krytyczne oświetlenie intelektualizmu. Pedagogika Foerstera — jako zaprzeczenie intelektualizmu. Motywy, przemawiające na niekorzyść teorii intelektualistycznej. Jednostronne akcentowanie sfery myślenia, jako czynnika wychowawczego. Ocena intelektualizmu z punktu widzenia życiowego.	

### ROZDZIAŁ III.

Woluntaryzm i jego podstawy naukowe . . . . .	str. 23
Treść rozdziału: Interpretacja woluntaryzmu, jako	

nowego kierunku na gruncie wychowania. Geneza tego prądu. Podstawy filozoficzne woluntaryzmu. Pragmatyzm i jego stosunek do woluntaryzmu pedagogicznego. Podstawy psychologiczne teorii woluntarystycznej. Rola teorii James'a. Podstawy socjologiczne woluntaryzmu. Pedagogja woluntarystyczna Dewey'a. Geneza jego koncepcji. Czynniki wychowania w szkole tradycyjnej, a nowoczesnej. Krytyczne oświetlenie teorii „wysiłku“ i „zainteresowania“. Organizacja pracy w szkole według koncepcji Dewey'a. Wychowanie moralne w świetle teorii Dewey'a.

#### ROZDZIAŁ IV.

Intelektualizm a woluntaryzm w zestawieniu . . . str. 77

Treść rozdziału: Rzut oka na intelektualizm starożytny, średniowieczny i nowożytny. Materializm i formalizm dydaktyczny. Wpływ filozofji Kanta na utrwalenie teorii intelektualistycznej. Rola Dewey'a na gruncie nowoczesnej pedagogji woluntarystycznej. Intelektualizm a woluntaryzm w zestawieniu. Różnica na gruncie wychowania i nauczania.

#### ROZDZIAŁ V.

Kierunek skrajny i umiarkowany na gruncie woluntaryzmu . . . str. 95

Treść rozdziału: Znaczenie „pracy fizycznej“, w systemie woluntarystycznym. Pogląd Dewey'a na rolę pracy fizycznej w nauczaniu. System Błońskiego, jako kierunek skrajny na gruncie woluntaryzmu. Organizacja pracy w wymienionym systemie. System Decroly'ego i jego podstawy psychologiczne. System daltoński. Organizacja pracy w tym systemie. Metoda laboratoryjna. Zestawienie ścierających się kierunków.  
ność pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną.

ROZDZIAŁ VI.

Myśl polska wobec prądów reformatorskich . . . str. 115

Treść rozdziału: Różnorodność hasel pedagogicznych i dydaktycznych na gruncie polskim. Rozbieżność pomiędzy teorią, a praktyką pedagogiczną. Zmiana ustroju szkolnictwa, oraz przekształcenie systemu nauczania — jako aktualne problemy. Pogląd Rowida na reformę wychowania i nauczania.



STUDIUM NAUCZYCIELSKIE  
w GLIWICACH

K 17655