~~228/5~~

Państw. Szkoła Og. St. Lic. Nr 6 Biblioteka Poznań

5158

Państwowe Gimnazjum i Liceum Męskie
im. I. Paderewskiego
w Poznaniu, Wały Jagiełły 1/2
l. dz.

LUCJAN ZARZECKI

DYDAKTYKA OGÓLNA

CZYLI

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU PRZEZ NAUCZANIE

Państwowe Gimnazjum i Liceum Męskie
im. I. Paderewskiego
w Poznaniu, Wały Jagiełły 1
l. dz.
i prawo

Siła umysłu, tak samo jak siła ciała, polega głównie na zdolności do przenoszenia trudów i przeciwności.
(J. Locke. Thoughts concerning Education).

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELSKA
Gimnazjum państw. na św. Łazarzu
w Poznaniu
Dział ... Nr. ...

KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
MCMXX

Państwowe Gimnazjum i Liceum Męskie
im. I. Paderewskiego
w Poznaniu, Wały Jagiełły 1/2
L. dz. 1158
Opisano

Państw. Szkoła Og. St. Lic. Nr 6 Biblioteka Poznań

5158

37
Zarzecki
Dydakt
5158

UNIWERSYTET PEDAGOGICZNY BIBLIOTEKA GŁÓWNA w Krakowie

EX LIBRIS UP MUZEUM PODRĘCZNIKA

M 42119/1

UP - Kraków BG
1050152564

WYKONANO W ZAKŁADZIE DRUKARSKIM „GRAFJA" WE LWOWIE

BG. UP
2012 D. 146-7

PRZEDMOWA

Książka niniejsza jest streszczeniem zwięzłem wykładów z dziedziny nauczania. Myśl jej przewodnia i osnowa treści powoli wyłaniały się pod wpływem praktyki nauczycielskiej, lektury i namysłu.

Nie znajdzie w niej czytelnik wielu tematów poruszanych w podręcznikach dydaktyki, które należą, zdaniem autora, do psychologji wychowawczej. Autor w tym względzie pozwala sobie iść drogą odmienną i zachować w ten sposób duch i metodę klasycznych dzieł z dziedziny ogólnych zasad nauczania.

Los zrządził, że pisać tę książkę, wbrew zamierzeniu, musiałem w warunkach niezwykłych. Trzeba było urywać godziny odpoczynku, nie zważać na brak bibljoteki pod ręką.

Sądzę, że pomimo to, nie niesie ona ze sobą rzeczy złych, tak samo, jak nie ubiega się o uczoność. Jest wyrazem prostym myśli o nauczaniu, które rodziły się w wysiłku, pisane były z trudem i właśnie dlatego są dla mnie czemś ważkiem i nawet nowem. Chciałbym, by stały się takiemi dla czytelnika polskiego, dla młodego nauczyciela, dla każdego, kto chce uczyć innych.

Autor

W Wilnie, 9-go lutego 1920 r.

Państwowe Gimnazjum i Liceum Męs
im. I. Paderewskiego
w Poznaniu, Wały Jagiełły
Nr. dz.

Państw. Szkoła Og. St. Lic. Nr 6 Biblioteka Poznań
5158
371.3
Zarzec
Dydakt
5158

WSTĘP

Siła umysłu, tak samo jak siła ciała, polega głównie na zdolności do przenoszenia trudów i przeciwności.
(J. Locke. Thoughts concerning Education).

Utarło się zdanie, że jednym z głównych celów nauczyciela, jest ułatwienie nauki uczniowi, a stąd zadaniem sztuki nauczania, jest obmyślanie środków, któreby to ułatwienie uczyniły możliwie najskuteczniejszem... Nie może być chyba wątpliwości, że uczynić pracę ucznia odpowiadającą jego siłom, jest czemś w nauczaniu, co należy do rzeczy zasadniczych. Ale uprzystępnienie nauki nie jest tem samem, co jej ułatwienie. Jedną z najważniejszych zalet ścisłego myślenia, jest właśnie używanie odpowiadających istocie rzeczy i celom praktycznym słów. Zgodnie z przeciętnem rozumieniem rzeczy, jeżeli chcę coś komu ułatwić, wykonywam przynajmniej część potrzebnej do osiągnięcia celu pracy, staram się usuwać trudności, wyprostowywać ścieżki. Niewątpliwie w każdym momencie nauczania ten element tkwi, nie może jednak ułatwienie stać się pojęciem dydaktycznem, skoro bowiem zostałoby przez nas przyjęte, ten nauczyciel nazywałby się najlepszym, który najczęściej ułatwień szuka, t. j. wykonywa najwięcej pracy za swoich uczniów, usuwa najwięcej trudności. Czyż może być jednakże celem nauczania owo usuwanie trudności, owo ułatwianie? Nauka nie może być łatwa, tak jak każda poważna praca; nauka nie może być zdobywana bez trudności, tak jak każda rzecz wielka. Gdyby nam chodziło tylko o to, by uczeń dowiedział się o jakiejś prawdzie histo-

rycznej, językowej, matematycznej lub przyrodniczej, gdyby celem naszym była sama tylko materjalna treść nauki, niewątpliwie zasada ekonomji pracy byłaby najważniejszą zasadą dydaktyczną. Lecz nauka sama w sobie nie jest celem dla nas wyłącznym, chcemy wytwarzać nietylko uczonych, lecz i badaczów, nietylko ludzi, którzy wiele umieją, lecz i ludzi wogóle. Siły umysłowe, tak samo jak siły fizyczne, krzepną i rozwijają się w ogniu pracy, przez zwyciężanie trudności. Sztuka nauczania nie może polegać na tem, by te trudności bezwzględnie usuwać, lecz przedewszystkiem na umiejętnem dostosowaniu ich do sił uczącego się, na stawianiu zagadnień odpowiadających tym siłom. Uprzystępnić naukę, to znaczy postawić ją przed umysłem ucznia w formie możliwego do rozwiązania zagadnienia. Ułatwiając, podajemy gotową do poznania prawdę, uprzystępniając — stwarzamy warunki, przy których może być ona zdobyta. Przy pewnej cierpliwości można papugę nauczyć dowodów przeciętnego twierdzenia z Elementów Euklidesa... Czyż papuga przez to „nauczyłaby się“ geometrji? Jakże jednakże blisko jesteśmy do takiego pojmowania rzeczy w naszej praktyce nauczania! Można z pewnością powiedzieć, że większa część programu szkolnego jest przyswajaną przez uczniów metodą papugi, uczącej się geometrji. Nauczyciel „dobrze“ wyłoży, uczeń dobrze „zapamięta“ — oto treść przeciętnego nauczania. A gdzie myśl badawcza? Gdzie samorzutne zainteresowanie? Gdzie zdobywanie naturalnych przeszkód poznawania? Naturalnych, powiadam, a nie sztucznych, bo szkoła dzisiejsza swym przeładowanym programem, swem dążeniem do powierzchownego wielowiedztwa, stwarza sztuczne trudności nauczania. Trudności te zabijają siły duchowe, niszczą każdej duszy ludzkiej właściwy pęd do poznania, owe zainteresowanie i podziw, które nawet wśród zwierząt są nieraz tak silne, że zwyciężają elementarny instynkt samozachowawczy.

Uprzystępnić naukę, to znaczy uczynić z ucznia badacza w odpowiedniej formie, to dać siłom umysłowym właściwe pole do pracy, stworzyć grunt do odkryć, które dają pokarm naturalny zainteresowaniu. W odróżnieniu tych dwóch prostych słów i pojęć z niemi związanych, tkwi jedno z najważniejszych zagadnień dydaktyki, około którego obraca się dziś myśl pedagogów w tym okresie przełomowym, jako około osi. Dla

każdego, kto miał możność i chęć wmyślenia się w współczesne prądy w dziedzinie nauczania, jasnem się stać musi, że niezależnie od formy zewnętrznej, niezależnie od metody ugruntowywania pojęć pedagogicznych, każdy z wybitniejszych autorów współczesnych przedewszystkiem, zdać usiłuje sobie sprawę ze stosunku, jaki tkwi w pojęciach wyrażonych w słowach: ułatwić i uprzystępnić. Wiedza nie jest rozumiana jako zbiór gotowych prawd skodyfikowanych w podręczniki, lecz jako w każdym swym przejawie specjalna sfera zagadnień, które stawały przed wzrokiem umysłowym ludzkości, stają też w całej swej rozciągłości przed każdem pokoleniem, każdą generacją. Niewątpliwie praca przeszłości siłą rzeczy „ułatwia“ rozwiązanie tych zagadnień, prowadzi się do niego uczniów drogą krótką, dobrze nieraz wydeptaną, istota jednakże sprawy pozostaje i pozostać winna ta sama. Nauczanie nie może być czemś odmiennem, zasadniczo różniącem się od zwykłego procesu poznawania. Gdyby tak było, szkoła nie mogłaby odegrać, niezależnie od treści swego programu, swej głównej roli kulturalnej — wprowadzenia nowego pokolenia w świat myśli, w atmosferę pojęć, w szeroką dziedzinę zagadnień, które stanowią rezultat pracy poprzednich pokoleń; szkoła nie odegrała swej misji historycznej, nie mogłaby się stać narzędziem najlepszem, środkiem najdoskonalszym budowania ciągłości życia historycznego; szkoła nie mogłaby tworzyć narodu, ani być pomocnicą postępu i rozwoju człowieczeństwa.

Nietylko jednakże ważną jest żywa wiedza, cennym, bodaj najcenniejszym dla nas jest żywy człowiek. Nauczanie jest jednym z czynników wychowania, zadaniem jego jest wpływać na całego człowieka za pośrednictwem funkcyj umysłowych i przez rozwijanie przywiązania do pracy duchowej. W wychowaniu jako jego cel, jako nić przewodnia, jawi się nam potężny ideał charakteru człowieka, postać zdobywcy przyrody, istoty sięgającej po prawa Boże ku gwiazdom dalekim w nieskończonej przestrzeni świata rozsianych, ducha mocnego, tworzącego swój świat wewnętrzny, gdzie ogniem wysiłku zapalają się jasne gwiazdy ludzkości. Nauczanie, które nie dąży do rozwijania i tworzenia zrębów charakteru człowieka, mija się z swoim celem, staje się czynnością czysto formalną, mającą na względzie cele przeciętnie utylitarne. Żywa nauka i żywy człowiek łączą się ze sobą w jedną nierozerwalną całość,

stanowią jeden z wyrazów życia, które przepełniać winno godziny lekcji, wszystkie chwile uczenia się, dziś tak często suche i nudne, pozbawione szerszego oddechu, ochoczego wysiłku i jasnych promieni słońca.

Wszystkie nasze następne rozważania owiane są duchem uczynienia z nauki szkolnej żywego czynnika rozwoju duszy młodej, postawienia jej w takie warunki, by przyrodzone siły poznawcze mogły się rozwijać, by każdej duszy ludzkiej stało się znane prometeuszowe, niezmordowane dążenie do Prawdy. Takie dążenie nie chce ułatwić nauki, gdyż w ten sposób odbiera się jej jedną z najważniejszych sił wychowawczych, osłabia się zarówno jej powagę, jak tężyznę duchową człowieka. Nauka nie jest rzeczą łatwą, trzeba ją zdobywać w pocie czoła, wysiłkiem i pracą, co nie wyklucza jednakże, by zdobywanie to było owiane ciepłem słonecznem i radością. Przyjrzyjmy się zabawie ochoczej młodzieży, zwróćmy uwagę na tak często przejawiający się przy niej ciężki nieraz trud, wielką cierpliwość, zgoła w innych warunkach nie spotykaną. Ten trud jest dla młodzieży czemś znośnem, czemś nawet biologicznie potrzebnem. Ile w nim radości, ile prawdziwego szczęścia, które w całej pełni znać może tylko młodość i ci, co duszę oddają wielkim rzeczom. Dlaczego czegoś podobnego nie widzimy w nauczaniu, przy nauce, na naszych lekcjach? Czyżby to było niemożliwe, czyżby ten wysiłek, który spotykamy w grach tak zw. eksperymentalnych, obserwowanych nawet u zwierząt, nie mógł być czemś powszedniem przy nauce? Takie kategoryczne przeciwstawienie nauki zabawie, jakie spotykamy w codziennej praktyce, nie jest czemś psychologicznie uzasadnionem. Komu znane są teorje współczesne gry i zabawy, ten bez trudności wywnioskować może, że różnica pomiędzy t. zw. pracą a grą, jest rzeczą względną i jeżeli nabiera wyraźniejszych kształtów w życiu dorosłych, powinna niemal zanikać u dzieci i młodzieży...

Rodzi się tu natychmiast pytanie... Chcemy zbliżyć nauczanie do gry i zabawy, a jednocześnie mówimy o powadze nauki, o trudzie i wysiłku. Ludzie, którzy zwracają główną uwagę na formę i przejawy zewnętrzne, mają słuszność, gdy odróżniają pracę szkolną dziecka od jego zabawy. Wszystko przemawia za tem odróżnieniem, nie wyłączając przeciętnej nudy szkolnej i owego ślepego szkolnego wysiłku. Inaczej się

rzecz przedstawi, gdy wejrzymy w głąb duszy pracującego człowieka. Jeżeli pracy towarzyszą zapał i radość, jeżeli wykazuje ona czynny współudział wszystkich sił duchowych, nie różni się w takim razie zasadniczo od zabawy, tembardziej, że poważne stanowisko wychowawcze nakazuje nam więcej szacunku dla gier i zabaw dziecięcych, niż go udziela przeciętna opinja. Jeżeli Schiller, idąc w tym względzie za Platonem i autorem angielskim, Hudsonem, śmiało wypowiada w swej rozprawie o wychowaniu estetycznem człowieka zdanie, iż dopiero w zabawie przejawia się cały człowiek, to niewątpliwie jednem z naczelnych dążeń kultury, a tem samem wychowania, winno być staranie, by cały człowiek przejawiał się w pracy, by praca nie była zajęciem wołów chodzących w jarzmie, niewolnym czynem upośledzonego człowieka, lecz radosnym, twórczym wysiłkiem. Do tego celu niemasz innych dróg poza wychowaniem, poza szkołą, poza oddziaływaniem na młodzież. W ten sposób wychowanie, jako naturalna funkcja biologiczna w życiu społecznem, staje się istotną kuźnicą kultury, rzeźbiarzem wiecznym, który w skromnych salach szkolnych, w zwykłej i szarej pracy nauczycielskiej, wykuwa powoli postać człowieka na obraz i podobieństwo Boże. Kultywowanie radosnej pracy jest wielką misją wychowania. Ta praca nie może być łatwą, powinna jednak posiadać duszę zabawy, która jest biologiczną potrzebą młodości. Młodość bowiem, jak słusznie twierdzi Gross, istnieje dla tego, żeby się bawić. Przez zabawę kształcą się ważne funkcje biologiczne, odgrywające rolę zasadniczą w życiu danego odłamu żywych stworzeń. Dwa małe pieski, które „jak gdyby“ walczą ze sobą, ćwiczą przy tem te sprawności i siły, które są potrzebne w życiu psów. Nauka jest ważną rzeczą w życiu człowieka kulturalnego, jeżeli więc podajemy ją w młodości, należy pamiętać, że winna ona posiadać wszystkie cechy nie pracy dorosłych, lecz bawiących się dzieci. Praca systematyczna i wytrwała, cierpliwe dążenie do celu, umiejętne i dokładne obserwowanie, precyzyjne wykonywanie każdej czynności jest cechą kulturalnego życia. Im więcej ludzi tę cechę posiadających ma dane społeczeństwo, tem większą rozporządza siłą życiową, tem większy wpływ wywierać może na życie ludzkości.

Obok dążenia do ułatwienia nauki nieraz się słyszy zdanie o potrzebie przyzwyczajania młodzieży do pracy i wysiłku,

bo życie jest... trudne. Trudy i ciężary życia są znane każdemu, kto ma doświadczenie i stawiał sobie cele szersze, a pomimo to z tego faktu nie wynika, że najlepszem przygotowaniem do przyszłych zadań życiowych jest ciężka i gorzka nauka. Najlepsze, najwydatniejszym cieszące się wpływem nasze środki wychowawcze, nigdy nie są w zgodzie ani z dążeniem do ułatwienia, ani też z tendencją do uczynienia życia młodości podobnem do życia starszych pod względem trudów i ciężarów. Weźmy np. skautyzm. Nie zawsze umiemy uczynić zeń potężny środek wychowawczy, jakim w istocie swej jest i być może. Należyte wyzyskanie motywów psychologicznych w nim zawartych, może mieć ogromny wpływ zarówno na wszystkie strony istoty ludzkiej. A jednak ostatecznie jest on przecie... zabawą, zabawą przypominającą nam pod niejednym względem prace i trudy naszych praojców. Cel poważny — przygotowanie do życia, zahartowanie woli, wyrobienie spostrzegawczości i jasnego sądu o rzeczach, osiąga się tutaj nie przez usuwanie przeszkód, ani przez stawianie wymagań surowych i trudnych, lecz dzięki stwarzaniu takich zadań, wymaganiu takiej pracy i wysiłku, jaki jest dostępny dla młodzieży. W doświadczeniu na każdym kroku spotykamy radość i łzy razem, tak samo, jak śmierć i życie są dwiema stronami tego samego medalu, mało znanej jeszcze nam istoty samego istnienia żywych organizmów. Uczynić z pracy rzecz radosną, dać twarzy ludzkiej naturalny uśmiech i pogodę przy zwalczaniu trudności i ciężarów życia, to upodobnić tę pracę do zabawy, to zbliżyć człowieka do szczęśliwości.

Stanowisko, którego powyżej bronimy, jest wyrazem głównej tendencji niniejszej książki, która, o ile ma mieć wartość, musi posiadać duszę, bo książka każda jest jak żywa istota. Jeżeli w niej niema duszy, niema tej idei, dokoła której grupują się wszystkie inne zagadnienia, staje się podobną do lamusa, gdzie zgromadzamy rzeczy... na przechowanie. Nasze podręczniki szkolne, a tak często literatura szkolna i pedagogiczna wogóle, nie liczy się z tym ważnym faktem, którym jest skoncentrowanie treści dokoła pewnej idei przewodniej. Literatura ta tworzona jest najczęściej, jak dzisiejsze programy szkolne, na podobieństwo lekarstw z dawnej medycyny.

Gdyby dydaktyka była nauką podobną do matematyki, gdyby chodziło w niej li tylko o wykład pewnych prawd, pewnych

środków techniki nauczania, wystarczyłoby mniej lub więcej przejrzyste przedstawienie i powiązanie samych faktów. Tak jednakże nie jest. Nauczanie jest przedewszystkiem postępowaniem, płynącem z pewnych zasad ogólnych. Zasady te posiadają, jak to zobaczymy niżej, treść niemal niezmierzoną, realizują się najpierw w duszy nauczyciela, a potem z niej uzewnętrzniają się w postaci form nauczania. W żadnej dziedzinie nie jest tak ważne ujęcie samych zasad głównych, wypukłe przedstawienie ich wewnętrznego bogactwa, jak w dydaktyce. Stąd każda książka, traktująca o ogólnych normach postępowania w nauczaniu, jest jakby utworem krystalicznym. Każdy nauczyciel weźmie i wziąć może z takiej książki o nauczaniu to, co jest mu dostępne, co odpowiada stanowi jego rozwoju duchowego, jego talentowi i chęci pociągnięcia młodzi w jasną krainę wiedzy. Wartość nauczania wzrasta nie przez wykonanie przepisów postępowania, gdyż nigdy nie można podać tak dobrego przepisu, aby mu praktyka i doświadczenie nie zaprzeczyły prędzej czy później; wzrasta ona przez wgłębienie się duszy nauczycielskiej w zagadnienie nauczania i ciągły wysiłek realizowania postulatów sobie postawionych w praktyce. Tem się różni nowoczesny pogląd na nauczanie w porównaniu z dawnym. Wierzono poprzednio w gramatykę dydaktyczną, wierzono w przepisy, a osoba nauczyciela była tylko środkiem wykonywania przepisów. Dziś zarówno doświadczenie szkolne, jak lepsza znajomość psychologji uczenia się i tem samem uczenia wykazały nam, że główną rzeczą wszędzie i zawsze nie są przepisy, lecz dusza uczącego się człowieka. Osoba nauczyciela obok osoby ucznia wysunęły się na plan pierwszy, a reforma nauczania wymaga reformy głębszej człowieka uczącego. Niech czytelnik się wobec tego nie spodziewa, że na stronicach tej książki znajdzie gotowe przepisy, które mu pozwolą bez głębszego wżycia się i wmyślenia w zagadnienie nauczania, odrazu dobrze uczyć. Takich przepisów niema, nie było i nie będzie. Tak samo jak Newton ongi powiedział: hypotheses non fingo, tak też współczesny dydaktyk z całą świadomością może twierdzić: przepisów dawać nie mogę.

Czemże w takim razie zajmuje się dydaktyka? Jaką może mieć wartość praktyczną?

Na pytania to przedewszystkiem w tym ustępie odpowiedzieć musimy.

Dydaktyka jest częścią pedagogiki, t. j. nauki o wychowaniu. Zadaniem jej głównem jest rozpatrywanie zagadnień, związanych z nauczaniem. Dzieli się ona na dydaktykę ogólną i szczegółową. Ogólna zajmuje się sprawą przedstawiania najogólniejszych zasad nauczania. Szczegółowa — zastosowaniem tych zasad do poszczególnych gałęzi nauczania, z uwzględnieniem specyficznych właściwości każdej z tych gałęzi. Jasne przedstawienie ogólnych zasad nauczania, daje możność dobrego ich zastosowania do poszczególnych zagadnień. To jest zadaniem niniejszej książki.

Czy takie przedstawienie zasad może mieć wartość praktyczną? Chyba nie może być wątpliwości, że każda rozumna działalność opierać się musi na pewnych podstawowych przesłankach, a jasne zrozumienie tych przesłanek może nadać postępowaniu naszemu i pracy należytą celowość i prowadzić do wyników praktycznie pożądanych, skoro owe przesłanki są słuszne. Tem się wszak odróżnia działalność planowa od bezładnego postępowania.

Jakkolwiek zadaniem głównem dydaktyki ogólnej nie jest podawanie przepisów postępowania, lecz wyjaśnianie głównych zasad tegoż, w polu jej dociekań zjawia się cały szereg odrębnych zagadnień, które winny być specjalnie rozważane.

Pierwszem takiem zagadnieniem jest postawienie samego celu nauczania, czyli teorja wykształcenia. Na drugiem miejscu należy uwzględnić wyłuszczenie głównych zasad nauczania, a później zastosowanie ich do głównych przejawów tegoż. Nauczanie ma dwie strony: jedna dotyczy treści, materji, druga sposobu podawania tej treści czyli metody. Stąd należy w dydaktyce ogólnej uwzględnić: teorję procesu nauczania i teorję planu nauczania.

Poza tem z planem nauczania wiąże się organicznie jedno z najszerszych zagadnień dydaktycznych, mianowicie zagadnienie zasad organizacji szkolnej, a więc ustosunkowania wzajemnego różnych typów szkolnych.

Jeszcze jedna uwaga. Z powyższych rozważań, które dotyczyły jednego z najważniejszych problematów dydaktyki współczesnej, można się przekonać, jaką metodą będziemy się posługiwali przy rozwiązywaniu wszelkich problemów dydak-

tycznych. Nie oddajemy pierwszeństwa wyłącznego żadnej z metod badania używanych w pedagogice. Nie hołdujemy ani wyłącznie metodzie doświadczalnej, ani historycznej, ani też posiłkujemy się jedynie metodą apriorycznej konstrukcji myślowej. Każda z tych metod ma prawo głosu tam, gdzie zdobyła coś konkretnego, gdzie głos jej wysłuchanym być musi. Zagadnienia dydaktyki ogólnej muszą być postawione z natury rzeczy na tak szerokiej płaszczyźnie, że wyłączne stosowanie jednej z tych metod byłoby rzeczą zgoła nieodpowiednią.

ROZDZIAŁ I

Gdy na terenie ogólnych zagadnień wychowawczych zastanawiamy się nad celem wychowania wogóle, przed naszym wzrokiem staje w całej swej potędze i pełni pojęcie charakteru człowieka [1]). Cel wychowania streszcza się w tem pojęciu, które nosić w sobie winno zarówno giętkość potrzebną teraźniejszości, jak trwałość, obliczoną na wieki istnienia człowieczeństwa. Mówiąc językiem psychologów, charakter taki jest spójnią organiczną pewnych elementów. Jako jeden z takich elementów, występuje rozwój umysłu, kultura intelektu. Zagadnieniami związanemi z rozwijaniem umysłowości zajmuje się dydaktyka, jako jedna z gałęzi pedagogiki i tem samem jeden ze środków poważniejszych kształcenia charakteru człowieka.

Rozwijanie umysłu niemożliwe jest i przytem byłoby niepraktyczne bez udzielania wiedzy, a połączenie bogatej wiedzy z kulturą umysłową rozwiniętego intelektu ze znajomością faktycznych danych nauki, nasuwa nam pojęcie wykształcenia. Człowiek, który w sobie te rzeczy jednoczy, nazywa się człowiekiem wykształconym. Dydaktyka, jako taka, zajmuje się, jak z powyższego wynika, teorją udzielania wykształcenia. Taka teorja jest niemożliwa bez zdania sobie sprawy z tego, czem wogóle wykształcenie jest, być może i powinno. Skoro zagadnienie to rozstrzygniemy, potrafimy odpowiedzieć na pierwsze główne pytanie, którem zajmuje się książka niniejsza.

Pojęcie wykształcenia można skonstruować sobie a priori, można posługiwać się np. sądem o tej rzeczy, który jest w po-

---

[1]) Patrz książkę autora: Charakter jako cel wychowania.

tocznem użyciu. Takiego rozstrzygnięcia sprawy dydaktyka przyjąć nie może. Pojęcia używane przez nią, muszą być zdobyte drogą metodyczną. Metoda eksperymentalna nie może nam być tutaj pomocną, nie można bowiem rozstrzygnąć pytania takiego żadnym eksperymentem. Możemy drogą odpowiednio skonstruowanej ankiety dowiedzieć się, jak sądzą o wykształceniu ci lub owi ludzie, te lub inne warstwy społeczne, nie potrafimy jednakże nigdy dać odpowiedzi na zapytanie, czy ten lub ów pogląd jest słuszny. Daleko płodniejsza jest metoda historyczna w danym wypadku. Zgodnie z nią winniśmy zbadać, jak w różnych epokach zagadnienie omawiane, było rozwiązywane nietylko przez umysły wybitne, lecz przez praktykę życia. Materjał w ten sposób dostarczony, należy uporządkować, zestawić i dopiero wtedy zastosować konstrukcję myślową, która pozwoliłaby nam dać odpowiedź na pytanie. Niewątpliwie w każdej takiej odpowiedzi, tą drogą zdobytej, jest pewna dowolność, niema tej ścisłości, jaką spotkać możemy w naukach ściśle doświadczalnych. Jest to jednakże cecha wszystkich nauk humanistycznych, które mają do czynienia ze zjawiskami bardzo skomplikowanemi i posługują się wartościowaniem w szerokim zakresie. Nietylko w nich opisujemy mniej lub więcej dokładnie zjawiska, nietylko odtwarzamy fakty, lecz również zajmujemy wobec nich określone stanowisko, oceniamy te fakty.

Historja wykazuje wiele różnic w poglądach na wykształcenie. Od greckiego ideału mędrca, człowieka umiejącego żyć i umierać, gdzie wiedza jako taka, nie odgrywała roli wielkiej, bo nie było w ścisłem znaczeniu słowa tego, co my dziś zowiemy nauką, do czasów dzisiejszych przesuwa się przed naszą świadomością wiele odmian poglądów na wykształcenie. Jedną z najważniejszych cech, którą osobliwie podkreślano i najdawniej zaznaczano, było krasomówstwo. Kwintyljan, jeden z najwybitniejszych pedagogów-teoretyków starożytności, uważał piękną mowę za najważniejszą cechę wykształconego człowieka. Kto posiada swobodę mówienia, posiada dużo słów, a więc i dużą wiedzę, kto umie te słowa wiązać w zdania i okresy odpowiednio do treści, — umie też myśleć. Retoryka stała się jednym z najważniejszych elementów wykształcenia i weszła do sławnego trivium średniowiecznego, jako jeden z trzech podstawowych przedmiotów. Obok niej za takież

przedmioty uważano dialektykę i gramatykę, t. j. dyscypliny pokrewne i ściśle z retoryką związane. Artes liberales należące do quadrivium były czemś dodatkowem. To podkreślenie znaczenia mowy do dziś dnia wywiera swój wpływ nie tyle w uznawaniu takich przedmiotów jak retoryka, wobec którego dużo obecnie grzeszymy, lecz w poliglotyzmie, jaki panuje w wykształceniu szczególniej u społeczeństw nie posiadających czy to niezależności, czy też większej siły w stosunkach międzynarodowych. Szkoły uczą czasem 4 lub nawet 5 języków, zapominając o tem, że przeciętny człowiek może dobrze w sensie Kwintyljana władać tylko jednym — ojczystym i przytem nietylko może, lecz powinien. Poliglotyzm płynął jeszcze z innego źródła. W epoce Odrodzenia, gdy kultura klasyczna stanęła w całej swej potędze przed młodemi, świeżemi narodami Europy, zjawiła się pewna łapczywość wiedzy. Zaczęto zagłębiać się w autorów greckich i rzymskich, zaczęto uważać ich dzieła... za naukę. Wszystko, co zostawili po sobie, trzeba było poznać, bogactwo wiedzy stawało się dewizą inteligencji ówczesnej, świat cały, otoczenie, przyroda, które nie przykuwały uwagi w zagłębionem w sobie średniowieczu, obecnie zaczęły pociągać ku sobie myśl żądną poznania. Otworzyło się mnóstwo źródeł krynicznych, z których bić zaczęła żywa woda nauki. Wielowiedztwo stało się dewizą wykształcenia, które identyfikować zaczęto z uczonością. Człowiek wykształcony wszystko musiał umieć, na wszystkiem się znać, mówić wieloma językami, pamiętać mnóstwo szczegółów z różnych nauk, a tem bardziej z autorów greckich i szczególniej rzymskich.

Narazie w początkach odrodzenia, pogląd ten na wykształcenie nie został przez teoretyków jasno sformułowany. Życie wysuwało na czoło wtedy inne zagadnienia. Dopiero właściwie w wieku 17-ym znajdujemy wyraźne sformułowanie encyklopedycznego zapatrywania na wykształcenie, jakkolwiek jeszcze Rabelais jasno ujął jego istotę nie tylko dla żartu, tak jemu właściwego, lecz z pobudek prawdopodobnie głębszych. Autor angielski 17-go wieku J. Milton radzi, aby, zaczynając naukę dwunastoletniego chłopca, rozpocząć od gramatyki łacińskiej, arytmetyki, geometrji i nauki moralności. Potem przejść do studjów nad rolnictwem według Warrona i Katona; nad fizjologją według Arystotelesa i Teofrasta; nad budow-

nictwem według Witruwjusza; nad filozofją przyrody według Seneki i Plinjusza; nad geografją — według Soliny i Mela; nad medycyną — według Celsa. Obok powyższych nauk należy czytać i studjować: Teokryta, Lukrecjusza, Wergiljusza, Hezjoda, Dionizjusza i t. d., i t. d. Do lat 20 skończonych pozatem uczeń winien zapoznać się z etyką, historją, logiką, polityką, retoryką, ekonomją i całym szeregiem innych nauk, a obok nich i czytaniem odpowiednich dzieł w języku łacińskim i greckim, nauczyć się po hebrajsku, syryjsku, włosku, chaldejsku i t. p. Program, jak widzimy, obfity, starający się zamieścić w sobie wszelkie elementy dostępnej wiedzy. Po takich studjach chłopiec 20-letni, o ile nie dostał obrzydzenia do nauki i nie utknął po drodze, mógł naprawdę być uczonym. Czy taki program był kiedy zrealizowany, o tem nie wiemy; dla nas jest on wyrazem i przykładem poglądu na wykształcenie, któremu dać można nazwę encyklopedyzmu. Nawet Komeński, autor jednego z najznakomitszych dzieł pedagogicznych w literaturze wszechświatowej, mianowicie Wielkiej Dydaktyki, ulegał wpływom encyklopedyzmu w niektórych swoich pomysłach, nie mówiąc już o jaskrawym przejawie tego kierunku w wieku XVIII-ym.

Encyklopedyzm zwracał główną uwagę na treść nauczania, na sam materjał nauki. Wpływ jego był ogromny i trwa w różnych postaciach dotąd. Przy każdem wprowadzeniu nowego elementu programu szkolnego, przy każdej zmianie typu szkoły, pokazuje on swe chude, kościste oblicze. Szkoła realna, szkoły handlowe, techniczne i t. p. zawsze grzeszą w chwili swego powstania pewnym encyklopedyzmem, od którego bardzo nieraz trudno się uchronić, nawet dla wytrawnego pedagoga. Jeżeli programy szkolne są układane przez specjalistów o małem wyrobieniu pedagogicznem, program zawsze grzeszy encyklopedycznością. Program szkoły jest dziełem jednego silnego, wyrobionego mózgu lub zespołu ludzi o dużej kulturze pedagogicznej. Dzisiejsze szkoły nasze są naogół bardzo przeładowane.

Encyklopedyzm nazywamy czasem materjalizmem dydaktycznym, uważamy, że jest szkodliwy, że ma wielkie zasadnicze wady. Musimy rzecz tę bliżej wyjaśnić.

Pierwszą grubą wadą encyklopedyzmu jest wpływ jego na sposób uczenia się i na rozwój umysłowy wogóle. Obfitość

wiedzy nie pozwala na zastanawianie się, nie daje możności ogarniać przedmiotu własnym rozumem; prawda naukowa nie jest dziełem pracy zdobywczej, twórczej, lecz rezultatem przyswojenia, zapamiętania. Stąd pamięć jest główną siłą w nauczaniu, a ułatwienie spamiętania — najważniejszą niemal zdobyczą dydaktyki. Z encyklopedyzmem, dzięki temu, związana była mnemotechnicznie specjalna metoda uczenia się. Wykuwano wyjątki gramatyczne w postaci wierszy, uczono się tabliczki mnożenia, jak utworu poetyckiego. Spamiętać jak najwięcej — oto dewiza encyklopedyzmu. Osławione „kucie" lekcyj, niezależnie od ich charakteru, jest zawsze czynnikiem przeładowanego programu i związanej z nim kiepskiej metody nauczania. Żeby scharakteryzować szkołę i jej wartość dydaktyczną, nie trzeba koniecznie zaglądać do klas szkolnych, dość przyjrzeć się, jak młodzież uczy się w domu. Typ pilnego ucznia kowala, jest typowym przykładem, wynikiem bezpośrednim szkoły, która „wiele uczy", ale mało nauczy. Z encyklopedyzmem związane są różne pośrednie formy nauczania, jak np. sposób wypytywania uczniów, organizacja egzaminów, ocena postępów i t. p.

Drugą ważną wadą encyklopedyzmu jest strata wielka czasu napróżno, płynący zeń brak gruntownej wiedzy i powierzchowny dyletantyzm. Człowiek wybitnych zdolności, indywidualność o dużym rozmachu twórczym, nie ugną się w tym kieracie ciężkiego, ślepego uczenia się, potrafią wznieść się z lasu faktów i materjału pamięciowego w jasne przestworze myśli zdobywczej, lecz człowiek przeciętny wychodzi po takiej zbyt obfitej nauce zmęczony i zniechęcony, traci wiarę w siebie i nie posiada szacunku i miłości do wiedzy.

Powyżej zaznaczone wady encyklopedyzmu płynęły z małej znajomości psychologji człowieka wogóle, jak psychologji uczenia się i poznawania w szczególności. Psychologja ta sprowadzała się, jeżeli można ją wyrazić przez grube porównanie, do nalewania do głowy pustej cennego płynu wiedzy. Wszak takie przysłowia, jak „włożyć łopatą do głowy", wskazują, że powstały na tle tej grubej psychologji. Ucznia nie stawiano wobec zagadnień naturalnie powstających w jego umyśle, podawano mu natomiast gotowe odpowiedzi na gotowe pytania. Wiedza książkowa, z którą encyklopedyzm był ściśle związany, pociągnęła za sobą mnóstwo potrzebnych do

Szkoła Ogólnokształcąca Biblioteka Poznań

nauki książek, powołała też do życia wszelkiego rodzaju ułatwienia, w postaci znanych różnych gatunków „oślich mostów". Nieraz umysł zdrowy i jędrny o silnem parciu do indywidualnego, samodzielnego ujęcia rzeczy, łamał się i zniechęcał w tej bezpłodnej pogoni za faktem bezdusznym. Niektóre przedmioty, które wcale się nie nadawały do pamięciowego ujęcia, starano się traktować jak inne, gdzie potrzeba było zapamiętać pewien szereg faktów. Uczono moralności z podręcznika, higjeny z książki, wykład zastąpił ćwiczenie, a to ostatnie stało się tylko reprodukcją, mniej lub więcej dokładnem powtórzeniem wyuczonych faktów. Nie rozumiano nieraz tej prostej rzeczy, że, gdy przy nauce pływania prowadzimy ucznia do wody, przy nauce moralności trzeba przedewszystkiem zwracać uwagę na dobre czyny i zaprawiać w ich wykonywaniu. Ileż to czasu dotąd tracimy na naukę prawideł ortograficznych, jakkolwiek mała znajomość psychologji przekonałaby nas, że prawidłowe pisanie nie jest rezultatem uczenia się prawideł w przeważnej swej części, że główną rolę odgrywa lektura i pisanie.

Encyklopedyzm przeszedł już swój okres rozkwitu, ale duch jego pokutuje jeszcze w naszem szkolnictwie i w różnych przejawach jego życia. Pogoń za bogactwem wiedzy, pogoń jednostronna, wykazała, że to bogactwo jest kapitałem martwym, że trud, poświęcony na jego zdobycie, jest trudem Syzyfowym: kamień nie został wciągnięty na górę poznania, człowiekowi nie pokazaliśmy Bożych gwiazd prawdy. Encyklopedyzm miał też swój typ nauczyciela. Był to albo ów „belfer" wykrzykujący przestrogi i fakty nauki, albo zaniedbany, roztargniony uczony, który przez omyłkę trafił do szkoły, gdzie się uczą dzieci. „Belfer" podtrzymywał usilnie pilne wykuwanie i posługiwał się „metodą pamięciową", a uczony dążył do specjalizacji. Stało się to u nas jaskrawym faktem w czasie odrodzenia nauki przyrodniczej w szkole polskiej, gdzie przyrodnicy podzielili się na mineralogów, zoologów, botaników i t. p., oraz każdy wykładał tylko swoją specjalność.

Łatwo jest krytykować to, co wykazało już swe praktyczne wady, niełatwo jednakże uchronić się od tych wad, zależą one bowiem od przyzwyczajeń i pewnych utartych dróg, które dzięki temu mają charakter automatyczny. Dzisiaj rozumiemy, że ideał wiedzy dla wiedzy nie może być ideałem wykształcenia, o ile rzecz tę zrozumiemy w sensie wyłącznym

bogactwa i różnostronności posiadanych wiadomości. Pojemność duchowa człowieka jest ograniczona, a zdobywanie wiedzy musi się odbywać na głębszej podstawie, niż przyswajanie pamięcią. Przeładowane nauczanie prowadzi zawsze do bezładu w pojęciach, do tego, że większość z nich albo wylatuje z pamięci, albo też nie znajduje właściwego zastosowania. Zamiast pojęć właściwych, uczący się zbyt często przyswaja tylko słowa, któremi można żonglerować, stwarzać pozory myślenia, nie można jednakże używać przy myśleniu. Taki balast słów nie może być trwały. Duch ludzki musi wzrastać tak samo organicznie, jak ciało, a pojęcia zespalać się ściśle z całością jego życia i wytwarzać drogą naturalnego rozwoju, gdzie zainteresowanie zagadnieniem i potrzebą jego rozwiązania.

Encyklopedyzm nie potrafi wpływać na kształcenie silnych i wielkich charakterów, gdyż siła charakteru wiąże się z siłą przekonania, z uzasadnieniem tego przekonania, a wszystko to zależy od jasności i jędrności pojęć, jakiemi operuje myśl człowieka.

Czyż jednakże wszystko jest w encyklopedyzmie złe? Chyba nie można nazwać złem dążenie do wszechstronnej i bogatej wiedzy. To dążenie zawsze będzie miało wartość, zawsze będzie cennem. Encyklopedyzm był objawem pierwszego porywu do oświaty, zdradzał nieumiejętność wykonania tej rzeczy, nieznajomość dróg. Tak bywa zwykle z różnego rodzaju ideami i pomysłami, które zjawiają się w myśli ludzkiej, jak zwiastuny przyszłości, są rzeczą szanowaną, a stają się nieraz czemś, co powodować musi opór i przeciwdziałanie, bo rzecznicy ich posługują się nieodpowiedniemi metodami do ich zrealizowania w życiu. Zjawa myślowa lepszej formy nie jest jeszcze wszystkiem; można ją podziwiać, można patrzeć, jak na zjawisko artystyczne, należy jednakże stworzyć, cierpliwie wypracować drogi, po których zejdzie ona na padoły ziemi i zamieszka między nami. Leonardo da Vinci, jeden z najgenjalniejszych ludzi, był przekonany o możliwości latania w powietrzu, aby to jednakże stało się rzeczywistością, trzeba było długich wieków pracy, trzeba było zdobyczy mechaniki, fizyki i tylu innych umiejętności, które cierpliwie torowały drogę do zdobycia przestworzy powietrznych. To samo zjawisko widzimy w wielu dziedzinach życia praktycznego, w sferze indywidualnej zarówno, jak społecznej. „Jak

zrobić", jest nie mniej ważnem pytaniem, niż „jak ma być". W wychowaniu na każdym kroku o tem pamiętać winniśmy. Historja pedagogiki wykazuje, że nasze „nowe" pomysły pedagogiczne były już przed wiekami, nie umiano jednakże wprowadzić ich w życie.

Zaznaczyliśmy wyżej, że encyklopedyzm nazwany był słusznie materjalizmem dydaktycznym. Wywołał on, gdy się przekonano o jego wadach, powstanie innego poglądu, rzecznikami którego byli najwybitniejsi pedagogowie nowszych czasów.

Wiedza jest kapitałem martwym, jeżeli nie ma żywego ducha, który potrafi korzystać z jej prawd i wytwarzać nowe dobra życia. Rozwój tego duchu, możliwie bogaty, możliwie wszechstronny — oto najważniejsza cecha wykształconego człowieka. Oddzielne gałęzie wiedzy spełniają swą funkcję kształcącą wtedy, gdy oddziaływują statecznie na rozwój duszy ludzkiej. Bardzo wiele jest rzeczy niepotrzebnych, mających charakter konwencjonalny, przejściowy. Należy je wykluczyć, należy wziąć to, co najskuteczniej oddziaływa na wzmocnienie sił duchowych. Nieraz nawet może być obojętnem, jakiem narzędziem rozwijamy intelekt, ważnem jest przedewszystkiem, czy ten rozwój się odbywa. Jeżeli chodzi o naukę dzieci, trzeba przystosować wiedzę podawaną do ich umysłu, a nie umysł wytężać w kierunku przyswojenia tego, co nie odpowiada jego właściwościom. Pedagog winien gruntownie zastanowić się nad metodą wykładu, oprzeć się na znajomości praw psychologji. Nie trzeba poza lasem formuł i prawd naukowych stracić z oczu człowieka.

Pogląd ten, który nosi nazwę psychologizmu, mianują w przeciwstawieniu do poprzedniego, formalizmem dydaktycznym.

Locke w swych „Myślach o wychowaniu", był zdecydowanym jego rzecznikiem. Chciał on widzieć w swym „szlachetnie urodzonym kawalerze" (jak u nas tłumaczono pojęcie gentlemana w wieku XVIII-ym), przedewszystkiem silnego fizycznie i duchowo człowieka. Filozof angielski z XVII-go w., nie był jeszcze na drodze dzisiejszych dociekań w dziedzinie psychologji wychowania, nie mniej jednakże jasno rozumiał wartość nijaką nadmiernego ładowania do głowy treści książek, zawierających wszelaką mądrość szkolną. Anglja w ca-

łym swym systemie wychowawczym, w dziełach swych najwybitniejszych przedstawicieli myśli pedagogicznej, idzie dotąd pod hasłami Locka.

Traktat powyższy angielskiego myśliciela wywarł na kontynencie wielki wpływ. Oddziałał on wielce na utwory Roussa, a za nim wpłynął na jednego z najgenjalniejszych pedagogów nowszych czasów — Henryka Pestalozzego. Badanie „mechanizmu duchowego" człowieka, stało się jedną z najważniejszych trosk Pestalozzego, a praca nad ukształtowaniem nauczania elementarnego — jedną z największych jego zasług dla ludzkości. Praca ta w dobie, gdy świtać zaczynała szkoła elementarna, gdy państwo zaczynało troszczyć się nietylko o spokój, porządek i szacunek dla władzy, lecz o potrzeby swych obywateli, była pobudką dla wielu ludzi w Europie środkowej. Jako jednego z najwybitniejszych przedstawicieli psychologizmu, należy wymienić J. Herbarta, którego nazywają Niemcy „największym filozofem wśród pedagogów i największym pedagogiem wśród filozofów". Herbart stworzył system psychologji, na którym oparł zasady swej pedagogiki i nauczania w szczególności. Dał on początek, sławnej ze swej drobiazgowości i pedanterji, dydaktyce niemieckiej. Naśladowcy Herbarta rozwinęli zasadnicze myśli jego pedagogiki (nie zawsze szczęśliwie), stworzyli jakby osobny świat zagadnień specjalnych i w krańcowych swych pomysłach doszli, gwoli przystosowania się do wymagań psychologji, do całkowitego niemal zerwania z nauką, jej żywemi metodami i naturalnemi drogami rozwoju. Umysł niemiecki ma zdolność do tworzenia teorji ad hoc, w odniesieniu nawet do drobnych spraw i zagadnień życia. Stąd mnogość szczegółowych przepisów, zbytek pedanterji i nieraz martwota. Niemiecka pedagogika ma tę wielką zasługę, że doprowadziła psychologizm do absurdu. Tak samo, jak encyklopedyści żądali wielostronności i bogactwa wiedzy przedewszystkiem, psychologizm, z Herbartem na czele, pragnął rozwijać wielostronność i siłę zainteresowania. Stare zdanie łacińskie: homo sum et nil humani a me alienum esse puto, interpretowano z jednej strony materjalnie, jako potrzebę faktycznej znajomości rzeczy, z drugiej — jako każdemu rozwiniętemu człowiekowi właściwą zdolność zajęcia się nią z własnej woli. Jedni chcieli, nie bacząc na rozmiary arsenału duchowego, napełnić go za wszelką cenę amunicją wiedzy,

drudzy — rozbudować go tak, by możliwie największe zapasy tej amunicji przyjąć mógł. Jedni używali środków zewnętrznych przymusu, nadużywali kar i nagród, drudzy — oprzeć się chcieli na pobudkach wewnętrznych. Zapewne tak poważny myśliciel, jak Herbart, daleki był od jednostronności, w którą wpadali jego naśladowcy, przyznający się lub nie przyznający się do tego, w każdym jednakże razie, pedagogika jego była pierwszem systematycznem zerwaniem z encyklopedyzmem i rozwiązaniem zagadnienia wykształcenia w duchu psychologizmu.

Ten ostatni ma ogromne znaczenie w historji pedagogiki. Dzięki niemu, stała się ona umiejętnością, a dziś tak chlubnie posługiwać się zaczęła umiejętnemi metodami doświadczalnemi.

Pomimo to, jako teorja wykształcenia, ma on też braki.

Po pierwsze, podkreślanie jednostronne wpływu nauki na rozwój duchowy, może prowadzić do zaniedbania rzetelnej wiedzy i bezdusznego formalizmu. Metodyzm zaczyna odgrywać rolę zbyt wielką, zamienia się często na bezpłodne mędrkowanie, które prowadzi albo łączy się z bezduszną rutyną. W żadnym kraju na świecie tylu wysiłków nie poświęcono na opracowanie metodyczne, co w Niemczech, nigdzie też techniczna strona nauczania nie odgrywa tak wielkiej roli. Jeden z uczniów Herbarta, Ziller, stworzył całą teorję nauczania, gdzie podane były uniwersalne środki zaradcze, przepisy ogólne, które należało stosować do wszystkich przedmiotów nauczania. Nauka, jej żywy duch, jej metody badania — wszystko to znikło poza formułami metodyki. To, co podzielić się nie da, w istocie rzeczy dzielono na jednostki metodyczne, a każdą taką dawkę wiedzy dawano, jak choremu lekarstwo, według określonych ogólnych przepisów, czyli t. zw. stopni formalnych. Encyklopedyzm dawał trupa nauki, a psychologizm — sztuczne jej preparaty. Tu i tam w szkole nie było życia, tu i tam książka odpowiednio napisana, zastępowała wiedzę, była jedynem jej źródłem.

Po drugie, psychologizm, zaniedbując naukę poniekąd, widział przed sobą tak samo, jak encyklopedyzm, tylko jednostkę. Wiedza, którą ta ostatnia posiada, nietylko ma znaczenie indywidualne, lecz i społeczne. To samo dotyczy rozwoju duchowego. Jednostka jest członkiem społeczeństwa,

które ma prawo od niej wymagać pożytecznej pracy. Taka praca zależy w wielkim stopniu od tego, czy wiedza, posiadana przez jednostkę, jest praktyczna, może uzdolnić człowieka do produkowania dóbr materjalnych i duchowych o powszechnej wartości, oraz czy wyrobienie duchowe jest tego rodzaju, by człowiek, który to wyrobienie otrzymał, jest uzdolnionym do swych funkcyj społecznych, do inicjatywy, przedsiębiorczości, samodzielności. Nie każda wiedza jest jednakowo pożyteczną, nie każda w ten sam sposób przysposabia jednostkę do pracy społecznej. Zwracanie uwagi li tylko na wpływ psychiczny nauczania, nie bierze na uwagę tych różnic w rodzajach wiedzy i stąd może spowodować oderwanie szkoły od życia. Tak np. było z wyłącznem uprzywilejowaniem szkoły klasycznej. Wierzono wszak w potęgę łaciny i greki, wierzono w przeważny wpływ nauczania tych przedmiotów na rozwój duchowy. Pewien profesor łaciny z dumą wcale niemądrego specjalisty twierdził i uwiecznił to w literarze, że w jednem zdaniu Neposa jest więcej pierwiastku kształcącego, niż w całym podręczniku zoologji. Ludzie ci oceniali wpływ kształcący przedmiotu ze stanowiska tak czy owak dowolnej psychologji (dajmy na to Herbartowskiej), a fakty życia, bezradność sfery t. zw. inteligencji wobec jego żywych zagadnień, hypertrofja biurokratyzmu, którą naocznie widzieliśmy w Galicji, zaniedbanie całych gałęzi ważnej produkcyjnej pracy, sięgającej do podstaw ekonomicznych bytu społecznego — oto rezultat tego poglądu. Zwolennicy kształcenia formalnego, szczególną opieką otaczali filologję. Tkwiła w tem ta sama myśl, którą widzieliśmy jeszcze u Kwintyljana, a z drugiej strony w poglądzie tym przejawiały się tradycyjne pierwiastki pojęciowe, płynące zarówno z pojęć średniowiecznych, jak epoki odrodzenie. Żywe badanie faktu, doświadczenie i obserwacja były czemś obcem w szkole, oddanej całkowicie na pastwę książkowej nauce.

Ogromny wpływ na budowę szkoły w tym jednostronnym, formalnym kierunku, wywarła też cała filozofja pierwszej połowy XIX-go wieku, a między innemi nauka filozofji dziejów Hegla, która wniosła do konstrukcji pojęcia wykształcenia szerszy rozmach historyczny, ale jednocześnie przykuła myśl pedagogów do ciężkiej taczki dowolnego niemal zastosowania pojęć dowolnej psychologji do zjawisk rozwoju społecznego.

Psychologizm przegrał i przegrywa dziś jedną po drugiej swoje stawki. Szkoła różniczkuje się gwoli potrzeb życia na tle różnic materjalnych przedmiotów wykładowych, a świeży prąd badania doświadczalnego coraz więcej zbliża nauczanie do faktycznego procesu poznawania. Pomimo to w psychologizmie tkwią zdrowe i wieczne ziarna prawdy. Był on początkiem oparcia pedagogiki na tak ważnej nauce pomocniczej, jak psychologja, stworzył t. zw. szumnie „stulecie dziecka", zwrócił uwagę na całe dziedziny dociekań, któremi dziś zajmuje się psychologja dziecka i psychologja genetyczna wogóle. Jako reakcja przeciw encyklopedyzmowi, odegrał on swoją rolę historyczną i ma poważne zasługi, a myśl w nim tkwiąca jest słuszna i każe nam usilniej zająć się badaniem rzeczywistości i warunków naszej pracy.

W pedagogice wielkie znaczenie ma odróżnienie i korelacja zjawisk indywidualnych i społecznych. W bardzo wielu zagadnieniach, stanowisko wobec tego pozornie prostego zjawiska, jest niezbędne. Oddziaływanie tej lub innej odpowiedzi na stosunek pierwiastka indywidualnego i społecznego, odbija się nieraz jaskrawo również w dydaktyce. Powiedzieliśmy już wyżej, że encyklopedyzm i psychologizm zwracają główną uwagę na jednostkę. Fakt ten szczególnie jasno występuje w współczesnych przejawach psychologizmu. Istnieje tu cały szereg typów. Do pierwszego, najpoważniejszego, należy zaliczyć takiego dydaktyka, jak Willmann, który w swej Dydaktyce, jako teorji wykształcenia staje na stanowisku historycznem, chce udzielić jednostce te ogólne pierwiastki kultury, które stanowią istotę jej wobec krytyki historycznej. Dzięki temu nauczanie staje się bardzo formalistycznem, a przedmiotom o żywej, realnej wartości i doświadczeniu bezpośredniemu udzielono zbyt mało miejsca. Zapatrzony w ideał „ogólnego wykształcenia", Willmann nie chce nic wiedzieć o realnych potrzebach współczesności. Wykształcona jednostka, t. j. człowiek, który przetrawił to z ogólno-ludzkiej kultury, co przy pewnem zapatrywaniu na dzieje, pozwala nazwać się najwięcej wartościowem, jest dla Willmanna wartością samą przez się. — Do drugiego typu należą tacy ludzie, jak np. p. Montessori, która, idąc śladami swego poprzednika Vittorino dal Feltre (pierwsza połowa XV-go wieku), przedstawia nam określony system nauczania w swych „Domach dziecięcych".

P. Montessori jest poważniejszym o wiele badaczem dziecka, niż autorka „Stulecia", stając jednakże wyłącznie na stanowisku psychologicznem, traci z pola widzenia ten fakt, że w pedagogice to, co jest, jest tylko pomocniczą siłą, przewodnikiem atoli musi być to, co być powinno; że pedagogika opiera się na prawach, lecz rządzi się normami.

W obu przypadkach mamy tendencję psychologiczną. Jedna z nich opiera się na psychologji i wartościowaniu dziejów kultury ludzkiej, druga na prawach psychicznych rządzących duszą człowieka. Oba poglądy zbiegają się ze sobą na tej platformie, jakkolwiek niewątpliwie ani Willmann, ani p. Montessori do tego pokrewieństwa duchowego nie przyznaliby się.

Faktem, który tych ludzi zbliża, jest zapoznanie w stopniu odpowiednim realnej funkcji społecznej jednostki. Jeżeli każdy z nich o niej mówi, to jeszcze nie znaczy, że właściwie ją rozumie, bo to istotnie zależy od całego splotu konsekwencyj w postaci wskazań praktycznych.

Nie będę mnożył przykładów, ilustrujących rozmaite odmiany i tendencje psychologizmu. Byłoby to bezużyteczne. Obok encyklopedyzmu i psychologizmu powstać musiały teorje wykształcenia, mające tendencję społeczną. Dzielą się one też na dwie główne grupy.

Do pierwszej z nich należy zaliczyć pogląd, który nazwiemy kulturalno-historycznym.

Początki tego prądu w dziedzinie teorji wykształcenia tkwią właściwie w drugiej połowie XVIII-go wieku, t. j. w czasie, gdy historja poza nielicznemi, jakkolwiek wybitnemi wyjątkami (jak np. w Nowej Nauce Vica), wyłaniać się zaczęła z objęć kronikarstwa i stawała się nauką o zjawiskach zbiorowego życia. Ogromny wpływ na ten kierunek wywarły: Prawa i Rzeczpospolita Platona oraz Polityka Arystotelesa, dzieła, których nie znano prawie w średniowieczu. Obaj myśliciele greccy, pomimo prądu indywidualistycznego, który panować zaczynał w ich czasach w życiu Hellady, widzieli w człowieku przedewszystkiem „istotę społeczną" (zoon politikon). Państwo ze względów wyższej słuszności mogło dzielić obywateli na wolnych, posiadających pełnię praw ludzi i niewolników, których jedynem prawem była praca i posłuszeństwo. Każda jednostka winna była spełniać określoną funkcję

społeczną, dla której nawet matka musiała poświęcić swoje dzieci, a ojciec mógł o nich nic nie wiedzieć. Oświecony absolutyzm oparł się w swych idealnych podstawach na teorjach klasycznych, które zapłodnione przez takie lub inne pojmowanie rozwoju życia społecznego (corsi i vicorsi Vica np. lub teorja postępu Condorceta), z konieczności musiały wyrwać myśl z objęć indywiduum oddzielnego i przesunąć na szersze pole zjawisk społecznych. Jednocześnie oczywiście rozwinęło się i powstało pojęcie kultury i jej historycznego rozwoju. Natem pojęciu t. zw. neohumanizm z Heglem na czele zbudował szkołę klasyczną z greką i łaciną. Na każdego światłego pedagoga wpłynęły i wpływać musiały te prądy myśli, a rozumienie dziejów, ta lub inna ich „filozofja", oddziaływały za zapatrywanie w sprawach zasadniczych organizacji szkolnictwa. Dotąd w literaturze pedagogicznej zjawisko to nie jest dobrze zanalizowane, dotąd wzajemna zależność myśli pedagogicznej od zjawisk szerszych natury społecznej, nie jest dokładnie zbadana, jakkolwiek istnieją już próby uczynienia tego (np. w Bartha „Historji wychowania ze stanowiska historji i socjologji").

Zależnie od takiego lub innego pojmowania zjawiska kultury, zależnie od tej lub innej filozofji dziejów, wykrystalizowały się określone poglądy na wykształcenie i szkolnictwo. Neohumanizm cały przesiąknięty był psychologizmem zupełnie tak samo, jak filozofja historji Hegla była przeniesieniem pewnych, dość grubo zaobserwowanych faktów psychologicznych życia indywiduum na zjawiska historyczne. Formuły otrzymane przez Hegla w jego pogoni za alchemją historyczną i przerabianiem zjawisk niesprowadzalnych na złoto Ducha, stały się podstawą dla późniejszej interpretacji dziejów w sensie niemal odwrotnym. Dokonał tego t. zw. materjalizm dziejowy. Z tych dwóch odłamów tej samej myśli zrodziły się dwie teorje wykształcenia, obie przesiąknięte tą samą tendencją socjologizmu, obie przeciwstawiające się wcześniejszym prądom indywidualistycznym.

Pierwsza z tych teoryj, przy której zatrzymamy nazwę kulturalno-historycznej, związana jest z psychologicznem pojmowaniem kultury. Zarówno Dante, ten największy wyraziciel kultury średniowiecza, w swem ogólnoludzkiem Państwie-Kościele, jak Komeński w swej szkole, skonstruowanej w ogniwach oddzielnych — klasach na wzór akademji Platońskiej,

wychodzili z przesłanek psychologicznych. Brakło im takiego lub innego pojmowania dynamiki dziejowej tak samo, jak starożytnym matematykom lepszego pojmowania zależności kształtów geometrycznych od siebie. Pojęcie rozwoju kultury, jej źródeł, jej pierwiastków istotnych, zjawiło się później. Z tego pojmowania wynikało, że człowiekiem wykształconym będzie ten, który potrafił zapoznać się i przetrawić to z kultury ogólnoludzkiej, co ma wartość istotną, nieprzemijającą. Pogląd omawiany w pierwotnej jego fazie rozwojowej, cechowały ten sam kosmopolityzm i wyłączne stawianie ogólnoludzkich ideałów. Szkoła dobrze zbudowana mogła być na tle kultury zachodnio-europejskiej tylko jedna, jednakowa dla wszystkich. Tego poglądu bronili nietylko Humboldt, lecz i Herbart i... wspomniany już powyżej Willmann. Psychologizm przybrał tu postać uniwersalną, zgodną z resztą z całą tendencją główną średniowiecza, epoki odrodzenia i czasów oświecenia. Powstało pojęcie ogólnego wykształcenia, pogłębione w porównaniu z encyklopedyzmem i mające za sobą nie fakt istnienia pewnej wiedzy, lecz wybór dokonany na tle analizy historycznej.

Teorja kulturalno-historyczna miała w sobie jednakie pierwiastki, rozsadzające pierwotną jej postać. Źródła jej, tkwiące w historji i psychologji, musiały w miarę wzrastania znajomości faktów z tych dwóch dziedzin wprowadzać pewne zmiany. Psychologja coraz bardziej liczyć się zaczynała z obserwacją i doświadczeniem, a na arenie historycznej zjawiać się zaczynały fakty, które ogromny wpływ wywarły na samo ukształtowanie poglądu. Psychologja uczyła nas wiedzieć, kogo mamy uczyć i tem samem jak najlepiej postępować, a historja wysunęła na czoło zjawisko nowe dotąd zaniedbywane, mało badane: naród.

Nie jest tu zadaniem mojem pisania historji pedagogiki. Z konieczności wiele rzeczy bardzo skomplikowanych, trzeba schematyzować w postaci skrótów, dla lepszego uwypuklenia myśli. Zjawiska, o które tu potrącić musimy, są bardzo zawiłe i trzeba zawsze pamiętać, że zjawienie się określonej doktryny nie jest tem samem, co faktyczne jej zrealizowanie. Bywa też i nadowrót: życie wysuwa na czoło fakty, o których nie myśleli teoretycy.

Pojęcie narodu, jako odrębnej kulturalnej jednostki, rozwijało się powoli w myśli ludzkiej, nad którą ciążył uniwersalizm tradycyjny, płynący z kultury klasycznej i średniowiecza. Pedagogowie epoki oświecenia i pierwszej połowy XIX-go wieku, ciągle odwołują się do ludzkości, pragnąc przedewszystkiem wyhodować w duszy ludzkiej wiecznie wielkie pierwiastki dobra. Ta tendencja ma dużo podobnego do losów encyklopedyzmu, który pragnął wiedzy uniwersalnej, nie umiał jej jednakże dać. Wielki wyłom w tej dziedzinie uczyniono przez zwrócenie uwagi na konieczność nauki języka ojczystego. Nawołuje do tego Ratichius w wieku XVI-ym, stawiając jako zasadę początkowego nauczania, mnisi w Port-Royalu we Francji (wiek XVII ty). Łacina, ten środek uniwersalnego kształcenia, musi ustąpić wielu pozycyj językowi ojczystemu. Przemawiają za tem względy natury dydaktycznej, jak u wspomnianych mnichów i szersze, społeczne u Ratkego, który pragnie, by Niemcy mieli i znali dobrze jeden wspólny język. U nas zasługą jest obok innych Komisji Edukacji Narodowej, która językowi polskiemu udzieliła szerokich praw obywatelstwa w szkole. Trudno zamało ocenić doniosłość tego zjawiska. Wyraża się w nim i głębiej psychologicznie uzasadniona znajomość procesu uczenia się i początek również głębszego rozumienia pojęcia wykształcenia.

Wiek XIX-ty przyniósł ze sobą poza innemi rzeczami, nietylko silniej zaakcentowany fakt istnienia oddzielnych narodów i dążenia ich do zaznaczenia i utrzymania swego „ja", lecz również lepsze teoretyczne ujęcie rzeczy.

Kultura ogólno-ludzka w swej postaci realnej rozpada się na szereg kultur odrębnych, posiadających swoje indywidualne różnice. Istnieje wspólny pień kulturalny, każdy atoli naród występuje wobec niego nie tylko jako posiadacz tych tradycyjnych dóbr, lecz jako osobliwy organizm, który te dobra po swojemu przetrawia i pracę nad ich pomnożeniem prowadzi dalej, zgodnie ze swoim duchem, genjuszem i warunkami życia. Stąd uniwersalne dążenia realizują się nie przez proste urządzenie jednolitego systemu wykształcenia na jednej, wspólnej dla wszystkich drodze, lecz drogami wielu. Samo przyswojenie tradycyjnych pierwiastków kultury nie wystarcza. Życie idzie naprzód, a w porównaniu z tem, cośmy odziedziczyli, dziś pochwalić się możemy bardzo poważnym dorobkiem, który nie

jest zdobywany w jakimś wspólnym dla całej ludzkości tyglu, lecz w oddzielnych narodowych warsztatach. Każdy naród ma swoją odrębność kulturalną, każdy człowiek siłą faktu należy do tego czy innego narodu i poznawać musi i może pierwiastki kultury ogólnoludzkiej na podłożu kulturalnem swego narodu. Życie i doświadczenie wykazują, że w ten sposób może być osiągnięte maximum produkcyjności kulturalnej, gdyż oparcie wykształcenia na podłożu osobnej narodowej kultury, jest faktem uspołeczniającym wiedzę, faktem demokratyzacji życia i tem samem powołania do pracy masy ludzkiej. Poprzednio, w czasach dawnych zbyt prosto rozumiano dobra kulturalne, rozumiano je jako coś statecznego, jako jakąś wartość samą przez się. Dziś pogłębienie znajomości psychologji wskazuje nam, że pierwiastki kulturalne o tyle mają znaczenie w duszy człowieka, o ile posiadać mogą charakter dynamiczny, potrafią wpływać na życie, na zmianę jego warunków, na jego postęp. Wiedza dla wiedzy, żądza poznania, zawsze są ważne, ale nie mniej ważnem jest związanie oderwanych, tak czy owak, formuł nauki z życiem, liczenie się z tem, aby kapitał wiedzy zdolny był do procentowania i zwiększania zasobów duchowych człowieka.

Z tego stanowiska można ocenić i zrozumieć fakt, że każdy realny system pedagogiczny jest systemem narodowym.

Ogromny wpływ na tworzenie się poglądu kulturalno-historycznego na wykształcenie, wywarła też lepsza znajomość związku różnych przejawów życia społecznego ze sobą, a także dokładniejsze zbadanie zależności objawów woli i myśli w indywiduum ludzkiem. Zjawiska materjalne życia społecznego i kultura duchowa, są w ścisłym ze sobą związku, tak samo, jak objawy cielesne i duchowe. Bogata wiedza niewielu jednostek nie ma istotnego społecznego znaczenia wobec ciemnoty mas zupełnie tak samo, jak nie można nazwać naprawdę wykształconym człowieka, który nie umie skorzystać z zasobów, może nawet bardzo wielkich, swej wiedzy. Wszak faktycznie jest zupełnie wszystko jedno, czy ta wiedza przebywa w książkach biblioteki, czy też skondensowała się przypadkowo w pamięci jednego człowieka, t. zw. chodzącej encyklopedji. Skorzystać z wiedzy, nie znaczy zamienić ją tylko na liczmany codziennego użytku. To też ma swoje wielkie znaczenie, ale skorzystanie wymaga też wzbogacenia jej zasobów dla człowieka wogóle,

zastosowanie jej w tych przypadkach, gdzie stosowaną nie była. Kultura ludzka zależy nie od biernych posiadaczy wiedzy, sui generis rentjerów, lecz od badaczy i tych, którzy prawdy nauki stosują w życiu praktycznem w najrozmaitszych dziedzinach. Pogląd kulturalno-historyczny na czoło wysunął w pojęciu wykształcenia fakt żywej, produkcyjnej wiedzy.

Człowiekiem wykształconym, według poglądu kulturalno-historycznego, będzie ten, który zasymilował w sobie na podłożu swej narodowej kultury, skarby ogólno-ludzkiej cywilizacji i potrafi albo skarby te pomnażać, albo też zużyć je na zwiększenie dóbr zarówno duchowych, jak materjalnych.

Z tego wynika, że elementy narodowej kultury są tym środkiem niezbędnym, który prowadzi człowieka do dóbr duchowych ogólno-ludzkich. Jak zobaczymy niżej, w tem twierdzeniu tkwi zastosowanie jednej z najważniejszych zasad dydaktycznych.

Pogląd kulturalno-historyczny nie czyni wyboru wśród różnych gałęzi wiedzy, nie walczy np. ze szkołą klasyczną, nie wysuwa na czoło li tylko utylitarnych względów.

Inaczej się rzecz przedstawia w odniesieniu do innego poglądu na wykształcenie, o którym obecnie wypadnie nam parę słów powiedzieć. Związany on jest, jak powiedzieliśmy wyżej, z materjalistycznem pojmowaniem dziejów, jeżeli chodzi o głębsze jego podstawy. Tak samo, jak materjalizm dziejowy wysuwa na czoło w rozwoju społecznym czynniki natury ekonomicznej, tak też pogląd, który nazwiemy utylitarno-społecznym, podkreśla przedewszystkiem wartość praktyczną wiedzy, jej wpływ na czynniki gospodarcze życia.

Pogląd ten szczególną pieczą otacza nauki przyrodnicze i związane z niemi technikę i przemysł. Wypowiedział on walkę szkole klasycznej i pozbawił ją wyłączności, jakkolwiek nie jest to jego specjalną zasługą. Narodziny tego poglądu łączą się z rozwojem szkolnictwa zawodowego, oraz wogóle przemysłu.

Człowiekiem wykształconym, mówią rzecznicy utylitarno-społecznej teorji wykształcenia, jest ten, który posiada wiedzę realną, zdolną do reformowania i zmiany materjalnych podstaw życia społecznego. Reszta wiadomości ma charakter dodatkowy, raczej estetyczny, niż praktyczny.

Z pierwszego rzutu oka można zauważyć, że zapatrywanie powyższe jest bardzo jednostronne, jakkolwiek nie można mu odmówić słuszności. Zaniedbanie szkoły i wykształcenia realnego stało się dolegliwością piekącą, stąd potrzebną była akcja energiczna i przekonywująca, by zwalczyć odwieczne przesądy. Nigdzie konserwatyzm nie jest tak mocny, jak w sprawach szkoły i wychowania. Nie można się wobec tego dziwić pewnej jednostronności powyższego kierunku myśli. Wszak jeszcze dziś należy tłumaczyć, że szkoła zawodowa winna mieć te same prawa do poważnego traktowania jej planu i metody, jak t. zw. szkoła uprzywilejowana, ogólnokształcąca. Szkolnictwo podlega i podlegać musi zróżniczkowaniu. Liczba typów szkolnych musi stale wzrastać, a pojęcie szkoły ogólno-kształcącej coraz bardziej się modyfikować. O tem jednakże będziemy mówili później.

Powyżej przedstawiliśmy 4 główne typy poglądów na wykształcenie. Obok nich istnieje sporo modyfikacyj, które powstają na tle połączenia kilku z nich, albo podkreślenia jakiegoś specjalnego pierwiastka. Obecnie staje przed nami zagadnienie, który z tych poglądów uważać można za słuszny, który zasługuje na przyjęcie jako teorji wykształcenia, a tem samem jako wskaźnik celu nauczania.

Już z powyższego przedstawienia rzeczy czytelnik mógł się przekonać, że żadnemu z tych poglądów nie przypisujemy szczególnego znaczenia. Każdy z nich posiada zalety, podkreśla rzeczy ważne, nie zawiera jednakże i nie może zawierać prawdy całkowitej. Zawierają one raczej główne elementy pojęcia wykształcenia, główne cechy, na które należy zwrócić uwagę, gdy chcemy o wykształceniu mówić. Najłatwiej się zgodzić z poglądem kulturalno-historycznym, i on jednakże wymaga pewnych koniecznych uzupełnień tak ważnych, że muszą być podkreślone.

Z drugiej strony nie możemy zapominać, że pojęcie wykształcenia łączy się z pojęciem wykształconego człowieka i specjalnych cech jego charakteru. Celem nauczania jest osiągnięcie tych cech w charakterze człowieka.

Elementy charakteru człowieka są ze sobą związane i skupiają się dokoła głównej tendencji życiowej jednostki, t. j. tej głównej idei, którą uważa ona za cel swego życia, za treść najgłębszą swych dążeń. Stąd, jeżeli chcemy ocenić pojęcie

wykształcenia, winniśmy nietylko brać na uwagę powyżej zaznaczone pierwiastki, tkwiące w każdym z czterech wyłuszczonych poglądów, lecz wskazać na stosunek ich do całości charakteru człowieka.

Wykształcenie musi być możliwie wszechstronne, wiedza bogatą, jak żąda tego encyklopedyzm. Ma to znaczenie nietylko praktyczne, lecz wpływa też na stosunek człowieka do samego siebie, na jego samowiedzę, oraz tem samem na stosunek nasz do bliźnich i innych ludzi wogóle. Tylko bogata wiedza może dać człowiekowi możliwą pełnię danych do oceny tego stosunku, może go nauczyć tej skromności, jaka zawsze cechuje człowieka, który rozumie z jednej strony potęgę woli i myśli ludzkiej, a z drugiej zdaje sobie sprawę z ogromu niewiedzy i zagadnień, które przed tą myślą stoją. Być może czasem, że szerokość wiadomości jest u ludzi słabszego rozumu powodem do próżności zarozumiałej. Otóż tego nie będzie, jeżeli wykształcenie będzie spełniało drugi warunek, płynący z wymagań psychologizmu.

Wiedza nasza musi być gruntowna, przetrawiona, głębiej powiązana z całością życia duchowego, możliwie samodzielnie zdobyta. Osiągamy wtedy jasność i precyzję sądu o rzeczach, co ma wielkie znaczenie, gdy chodzi o nasze postępowanie, o czyny i wolę wogóle. Wola wyrobiona jest jednym z ważnych bardzo składników charakteru człowieka. Rośnie ona i potężnieje nietylko pod wpływem umiejętności stawiania jasnych odpowiedzi i wyrobienia umysłowego, lecz również jest w zależności od naszej strony uczuciowej, od istnienia idei przewodniej życia. Stąd wykształcenie musi być tego rodzaju, aby pozwalało ukształtować się takiej idei. Pogląd kulturalno-historyczny daje odpowiedź częściową na to zagadnienie.

Wiedza musi być wsparta na gruncie narodowej kultury, aby dać człowiekowi nietylko fakty, lecz i atmosferę bliską, uczuciową, która uczyni z tych faktów myśli czynne, myśli wpływające głębiej na wolę. Nawet w dziedzinie najbardziej oderwanej, w czystem badaniu naukowem, wielki wpływ ma nietylko szlachetne dążenie do prawdy, lecz i podniesienie wartości kulturalnej swego narodu. Charakter człowieka, dzięki takiemu wykształceniu, zyska na mocy i zespoleniu. Moc ta była jednakże

czemś tylko pięknem, gdyby wola nasza nie kierowała naszem postępowaniem tak, aby praktyczne rezultaty tegoż były dobre. Czyny nasze muszą mieć wartość praktyczną. Stąd wykształcenie nie może zaniedbywać wymagań praktyki życia, nie może nie liczyć się z realnemi potrzebami. Ta strona rzeczy ma znaczenie dla kształcenia charakteru człowieka. Człowiek mądry umie stosować ścisłe metody rozumowania naukowego i fakty wiedzy w praktyce życiowej, umie ze swego wykształcenia wyciągać jako wnioski — czyny, niosące ulgę, ułatwienie w życiu, prostujące drogi... Na tę stronę rzeczy zwraca uwagę pogląd utylitarno-społeczny.

Wiedza musi być związana z praktyką życia, musi wywierać na tę praktykę wpływ dodatni i liczyć się z jej potrzebami. Taka wiedza pomaga spełnieniu przez człowieka jego ideałów życiowych, a z drugiej ułatwia ich realizację w duszach innych ludzi. Rzeszom trzeba dać chleba, a później one posłuchają słów o rzeczach wyższych.

Z zestawienia powyższego widać, że wykształconym nazywamy człowieka uzdolnionego do życia w danych warunkach, umiejącego stosować wszystkie zdobyte przez ludzkość środki do udoskonalenia życia ludzkiego, umiejącego też środki te pomnażać.

Już z pierwszego rzutu oka jednakże odczuwamy w tem wszystkiem jakiś brak. Cały materjał historyczny czerpaliśmy, poczynając głównie od epoki odrodzenia. Czyżby średniowiecze niczego nas nie nauczyło? Czyżby tyle wieków przeszło w historji nadarmo i nie było godne niczego innego, prócz nazwy: ciemnota (tak popularnej!) i szeregu słów często pustych lub niewłaściwie rozumianych, w rodzaju: scholastyki, mistyki, teokracji i t. p. i t. p.

Czasy obecne odróżniają się od średniowiecza tem, że uwaga człowieka dziś zwrócona jest głównie na świat zewnętrzny, na sprawy związane z życiem doczesnem. W średniowieczu myśl ludzka, a nieraz cała dusza wybiegała poza dane spostrzeżeń w świat ponadzmysłowy. On był osnową dążeń, nadziei i pragnień ludzkich.

Która epoka ma więcej słuszności? Niewątpliwie każdy z nas odpowie, że ani jedna ani druga. Wielka sztuka życia wymaga pojednania obu tendencyj. Człowiek wykształcony nie-

tylko rozumieć winien znaczenie każdej z nich, on powinien je mieć w sobie. Religja i nauka w istocie swej nie przeczą sobie i, jeżeli człowiek nieobeznany z nauką zbyt często, zbyt pośpiesznie odwołuje się do Boga nadaremno, to jest wina jego, nie zaś religji. W całości życia ludzkiego, w tym ogromnym splocie powszednich spraw, każdy spotka zagadnienia, na które znajdzie odpowiedź tylko wtedy, gdy w pokorze odwoła się do Opatrzności. Im kto więcej umie, im szersze dziedziny pracy duchowej człowieka przebiegł, im usilniej wgłębiał się w problemy stawiane przez doświadczenie życiowe, tem łatwiej to wszystko zrozumie. Człowiek wykształcony nietylko rozumie znaczenie religji, on ją zna, czego dowodem najlepszym jest nietylko wysiłek duchowy i charakter dążeń, lecz także umiejętność uszanowania uczuć religijnych u innych ludzi. Nie odbieramy dziecku matki ani ojca, nie możemy też odebrać duszy ludzkiej jej Ojca Przedwiecznego. Wykształcenie szerokie nie może paczyć charakteru człowieka, „tego jedynego pewnego dobra naszego", jak pisał w wieku XV-ym papież Pius II. Szeroka i mało pogłębiona wiedza budzi w umyśle przeciętnego człowieka często łatwowierną pyszałkowatość; stąd w dążeniu do wychowywania ludzi wykształconych starać się winniśmy, by dawać przedewszystkiem wiedzę gruntowną, mocno powiązaną i tak, jak idee w niebie platońskiem, podporządkowaną idei Dobra. Niemasz pewniejszej osnowy dla nauki, niemasz lepszej drogi do ugruntowania prawdy. Prawdę, tę czystą prawdę, której hołduje nauka, hoduje Dobro. Czytajmy wielkich koryfeuszów nauki... U nich zawsze z tym faktem się spotkamy. Ten, kto chce poznać przyrodę, musi ją kochać, musi być zdolnym do poświęcenia dla tej miłości; kto chce poznać człowieka, musi w sercu mieć ideały Chrześcijaństwa; a kto całość życia chce ogarnąć, niech potrafi mocno zaczepić myśl swą w świecie ponadzmysłowym. Jest trudno zrozumieć epokę dzisiejszą dla dzisiejszych ludzi. O wiele już łatwiej będzie zrobić to naszym potomnym, którzy w porównaniu z nami będą żyli w świecie przez nas zmysłowo nie ujmowanym. To samo jest, gdy chodzi o pojmowanie życia ludzkiego wogóle: trzeba nietylko wznieść się ponad epokę jedną, trzeba wysforować się naprzód ponad historję.

Człowiek wykształcony winien posiadać inteligencję wyrobioną, krytycyzm rozwinięty, umysł szeroki, ale podporząd-

kowany celom moralnym. Jeżeli w tej dziedzinie były konflikty, a nawet dzięki niewłaściwemu rozumieniu zadań wychowania moralnego obniżenie wartości intelektualnej człowieka, to przyczyna tkwi tylko w nieumiejętności postępowania. Widzieliśmy to w szkołach jezuickich dawnego typu, widzieliśmy też w gimnazjach klasycznych, szczególniej w Rosji. Wiedza zdobywana była przeważnie zbieraniem wykutych formuł, nie było tam wysiłku samodzielnego, nie uruchomiono naturalnych zdolności poznawczych przez bojaźń niesłuszną dokrytycyzmu. Prawdziwy duch nauki jest zgodny z etyką, a szkoła, która tej harmonji osiągnąć nie może, nie potrafi spełnić swego zadania, nie potrafi wychowywać wykształconych ludzi.

ROZDZIAŁ II

Postawienie celu jest ważne, ale faktycznie być może tylko cząstką roboty całej. Najważniejszą rzeczą jest umiejętność zrealizowania tego celu. Pedagogika, a więc i dydaktyka jest umiejętnością praktyczną. Stąd główną treść dydaktyki musi stanowić podanie norm postępowania przy nauczaniu.

Jakie to mogą być normy? Czy dotyczyć będą ogólnych wskazań, czy też podawać wskazówki poszczególne, przydatne w przypadkach oddzielnych?

Odpowiedź na to pytanie jest prosta. Dydaktyka nie może dawać rad szczegółowych z tego prostego powodu, że tych przypadków jest tak wiele, tak różnią się od siebie, że jest zupełnie niemożliwem podanie dla każdego z nich odpowiedniej rady. Stąd dydaktyka, szczególniej ogólna, musi dążyć do tego, aby w sposób możliwie jasny i dokładny przedstawić wskazania ogólne czyli zasady dydaktyczne.

Czy takie zasady istnieją i czy mogą istnieć? Na pytanie to można odpowiedzieć tak, jak Anaksagoras odpowiedział jednemu z Eleatów, który przez dłuższy czas rozwijał przed nim teorję, głoszącą, że ruch jest fikcją i właściwie nie istnieje. Anaksagoras zaczął chodzić. My postąpimy tutaj w ten sam sposób i przedstawimy w sposób możliwie dokładny zasady dydaktyczne.

Zasady dydaktyczne nie odrazu oczywiście zjawiły się w myśli uczących, jakkolwiek i tutaj nieraz intuicja zdolnego nauczyciela zawsze wyprzedzała teorję. Zapewne w każdem

pokoleniu nauczycieli byli tacy, którzy uczyć umieli, wywierali wpływ dodatni na swych uczniów i wprowadzali ich umiejętnie do świątyni wiedzy. Talent jest darem Bożym, którego teorja całkowicie nigdy nie zastąpi. Nie wynika atoli z tego, że teorja jest zbędna. W czasach, gdy uczono niewiele, niewielu też było nauczycieli. Dzisiaj uczymy masy, chcemy uczyć każde dziecko, a do tego potrzeba całej armji nauczycieli. Nauczanie stało się zajęciem fachowem, sztuki nauczania trzeba się uczyć tak samo, jak każdej innej sztuki, jakkolwiek, rzecz jasna, w tej armji nauczycielskiej będą tacy, dla których nauka ta będzie tylko pomocą, dla większości stać się ona musi niemal wszystkiem.

Każdy nauczyciel ma rozległe pole działania, gdzie rozmaitość warunków jest zjawiskiem stałem. Musi on przystosowywać się do coraz innego zespołu dzieci, do różnych ubocznych okoliczności, a nawet liczyć się ze zjawiskami, zgoła niespodziewanemi, przypadkowemi. Stąd potrzebna mu jest giętkość postępowania, umiejętność natychmiastowego radzenia sobie. Nauczyciel nie może zajrzeć do jakiejś książki, gdzie znajdzie radę w danym przypadku. W duszy jego powinny żyć głębiej przemyślane, przeczute, z całem jestestwem jego zrośnięte ogólne linje postępowania, pewne zasady, które będą dla niego tem, czem ognik migocący w dali dla wędrowca zapóźnionego. Innej drogi niema, innej pomocy dydaktyka okazać nie może. Aby wskazania jej były pożyteczne, muszą być gruntownie przemyślane i poparte doświadczeniem.

Już u Komeńskiego w jego Wielkiej Dydaktyce znaleźć można wszystkie niemal główne zasady nauczania. Cała budowa umysłu Komeńskiego czyniła zeń przedewszystkiem dydaktyka. On pierwszy, dążąc do tego, by „odkryć członki i naczynia krwionośne wszystkich rzeczy", starał się o poznanie całości wszechświata nie przez gromadzenie bezładu faktów, lecz przez grupowanie ich dokoła głównych zasad i idei. Jeżeli dążenie podobne ma pewną rację bytu w każdej umiejętności, szczególniej przy jej wykładzie, to niewątpliwie najważniejszą rolę odgrywać musi w samej dydaktyce, nie mówiąc już o pedagogice wogóle.

Jedną z sasad, której rozwinięcie, podkreślenie i zrozumienie zwykle przypisują Komeńskiemu, jest zasada poglądowości. „Należy uczyć każdej rzeczy w bezpośredniej styczno-

ści z przedmiotem, nie zaś w jakiś inny więcej zawiły sposób" — mówi on w swej „Metodzie nauk". To samo w różnych odmianach, powtarza się w innych jego dziełach i w Wielkiej Dydaktyce. Trzy są drogi, zdaniem Komeńskiego, po których wiedza płynie do świadomości człowieka: zmysły, rozum i Objawienie. Komeński był racjonalistą, sądził, że każda rzecz ma swoją ideę, osnutą w naturze i że wystarczy poznać tę ideę, żeby posiąść wiedzę. Splatały się w nim wpływy średniowiecza i nowych dążeń, które dały początek naukom doświadczalnym. Dzięki temu, wyrażona przez niego zasada poglądowości nie może być rozumiana tak, jakbyśmy ją rozumieli dzisiaj. Głosząc powyżej zaznaczoną zasadę, Komeński np. jednocześnie podaje inną: „W nauczaniu przedewszystkiem należy wyjaśniać ogólne racje bytu danego przedmiotu. Dopiero później należy zwrócić uwagę na drobiazgi". Uczyć poglądowo, znaczy według niego to samo, co pokazywać przedmiot, o którym mowa. „Dziecku trzeba przedstawić przedmiot albo jego ideę, nie zaś tylko formę lub symbol" — mówi on, nie czyniąc różnicy pomiędzy ową ideą, a przedmiotem. Wady nauki Komeńskiego nie powinny jednakże zaciemniać faktu, że on był tym pierwszym pedagogiem, który uczynił prawdziwą rewolucję w nauczaniu. Jedną z największych jego zasług jest, obok pomysłu szkół macierzyńskich i uznania wartości języka ojczystego, jest pierwsze systematyczne ujęcie zasad nauczania w formie odbiegającej od praktyki dotychczasowej. Niejedną myśl jego możemy dziś o wiele głębiej przedstawić i umotywować, a pomimo to całość jego pracy staje jak drogowskaz na przełomie wieków.

Zasada poglądowości w późniejszej swej ewolucji podlegała wielu zasadniczym zmianom. Pierwszy poważny impuls w tej dziedzinie zawdzięczyć należy Pestalozzi'emu, jeżeli nie uwzględnimy w danym przypadku Bacona, o którym będzie mowa później. Pestalozzi, zainteresowany głównie nauczaniem elementarnem, z genjalną intuicją wielkiego pedagoga zrozumiał, że samo wprowadzenie mowy ojczystej i pokazywanie przedmiotów nie jest jeszcze wszystkiem. Wiedza płynie nietylko przez oczy, a stara maksyma: nihil est in intelectu quod non prius fuerat in sensu, musi być zrozumiana głębiej. W nauczaniu powołać należy do współudziału nietylko wzrok, słuch i dotyk, lecz również czucie kinestetyczne, czucia mięśniowo-

ruchowe. Aby poznać — mało widzieć, mało słyszeć i dotykać, — trzeba rzecz zrobić, trzeba twórczej woli. Pestalozzi nie wyzyskał w całej głębi tego motywu, co jest zasługą Froebla, który, wychodząc z bardzo nieraz dalekich, bo metafizycznych przesłanek, motywując rzecz ciężko, po niemiecku, na czoło wysunął akt twórczej woli, jako akt w pierwszym rzędzie poznawczy. Szczególnie ważne jest to w dzieciństwie.

Obecnie silne poparcie w tym kierunku otrzymuje pedagogika ze strony psychologji, która odkrywa coraz bardziej szerokie tereny wpływów czuć mięśniowo-ruchowych. Mają one wielkie znaczenie w tworzeniu się naszych wrażeń przestrzennych, oraz w całym szeregu czynności podstawowych o charakterze automatycznym. Niektórzy pedagogowie współcześni (np. W. A. Lay w swych dziełach z dziedziny dydaktyki) posuwają się w tym kierunku bardzo daleko.

W pedagogice anglo-saskiej, szczególnie amerykańskiej, obok psychologji występuje inny motyw, płynący z t. zw. zasady biogenetycznej, według której dziecko w swym rozwoju przechodzi w skróceniu te same etapy, jakie przechodziła rasa w swej historji. Ponieważ praca ręczna, ruch i czynności mięśniowo-ruchowe wogóle w rozwoju rasy stanowiły jeden z głównych momentów, więc w rozwoju dziecka również stanowić one muszą rzecz wagi pierwszorzędnej. (Od tego poglądu nie uchyla się nawet Dewey, a inni, jak np. Baldwin, przeprowadzają go konsekwentnie, jako zasadę podstawową przy opisie rozwoju człowieka).

Pestalozzi wprowadził pracę ręczną do nauczania, Froebel pogłębił rzecz i otoczył umiejętnie prostą zabawę dziecięcą nimbem wielkiego czynu twórczego, a dziś jeden z zasadniczych prądów reformy wychowania, nie wyłączając nawet szerszych koncepcyj w rodzeju t. zw. szkół na wsi, posuwa się w tym kierunku, który nie jest niczem innem, jak pogłębieniem tego zbliżenia przedmiotu do dziecka, rekomendowanego przez Komeńskiego. Dociekania naukowe, wszystkie doświadczenia nie uczyniły niczego innego, jeno dorobiły teorję umotywowaną, realną, do twórczych aktów myśli wielkich wodzów wychowania.

Niemałą rolę w rozwoju pojęcia poglądowości odegrały nauki doświadczalne. Gdyby Komeński ze swym umysłem szerokim żył w naszej epoce, gdyby Pestalozzi i Froebel dziś

chodzili między nami, stworzyliby niewątpliwie tak silną falę myśli, że pociągnęłaby ona do siebie nawet tych najobojętniejszych, którym interesy wychowania są dalekie i obce. Bogate rezultaty nauk doświadczalnych, jak każde powodzenie, przykuło uwagę ogółu do metod badania eksperymentalnego. Wysunęły się one na czoło i stały się objektem przesadnej, krzywdzącej je chwalby, a z drugiej strony wpłynęły na wszystkie dziedziny myślenia współczesnego człowieka. Jakkolwiek niejedna uparta szkoła dziś jeszcze uczy np. przyrody z podręcznika, gdzie dziecko nieraz na pamięć wykuwa nazwy mało znanych rzeczy, można jednakże z całą pewnością powiedzieć, że niema obecnie wykształconego pedagoga, któryby nie rozumiał potrzeby i znaczenia umiejętnego stosowania zasady poglądowości.

Pojęcia, które wytwarzamy sobie o świecie otaczającym, o tyle mogą mieć dla umysłowości naszej wartość i wiązać się głębiej z naszem postępowaniem, o ile wyrosły drogą naturalną ze spostrzeżeń i danych zmysłowych, przeszły szereg prób i doświadczeń, oraz zostały na tle tych doświadczeń stopniowo i samodzielnie wypracowane. Grunt naszej wiedzy, podstawy naszej myśli opierają się na takich pojęciach. Czy można nauczyć się fizyki z podręcznika? Na egzamin tak, ale żeby wiadomości nasze z tej dziedziny miały wartość w naszem życiu, żeby znalazły zastosowanie w praktyce codziennej, w rozumieniu otaczającego świata oraz innych zagadnień wiedzy, żebyśmy naprawdę mogli wyciągnąć z tej nauki ukryte w niej cenne skarby, musimy nietylko uczyć się z podręcznika, nietylko oglądać wykonywane zdaleka doświadczenia, lecz dotknąć się tych doświadczeń bezpośrednio. Znawca przedmiotu może wiedzę swoją „wyłożyć“ w grubym tomie, ale czyż wyłożył wszystko, czy ten, kto się „tego tomu nauczył“, umie tyleż, co jego autor? Wszyscy czujemy, że nie, że czegoś pilnemu uczniowi brakuje, że mistrz przewyższa go i to nietylko wprawą, łatwością operowania pojęciami, ale i czemś innem, czego żadna książka nie da, co trzeba wziąć samemu z zielonego drzewa doświadczenia, nie zaś z szarej teorji książkowej. Czyż ta rzecz, której nie daje książka, jest mniejszej wartości, niż fakty w niej zawarte? Każdy, kto trochę pomyśli, powie, że nie, że braki są bardzo duże i że zadaniem nauczania jest te braki możliwie ominąć. Dajemy

uczniom materję, nie dajemy zaś ducha samej nauki. Stąd do szkoły należy wprowadzić w najszerszym stopniu doświadczalne nauczanie fizyki. Niech liczba faktów będzie mniejsza, niech uczniowie o wielu rzeczach nie wiedzą; skoro umysł ich będzie rozbudzony, skoro poczuje w sobie iskrę badacza, nie „zapomną“ o fizyce, a dobra literatura popularna, wszelkiego rodzaju ułatwienia kulturalno-oświatowe wprowadzą ich w świat najnowszych nawet dociekań. Tą drogą torował sobie, zwalczając przeszkody i uprzedzenia genjusz Edisonów, a przeciętni ludzie mogą iść po niej, skoro usuniemy te przeszkody. Staniemy wtedy na gruncie zasady poglądowości.

Czyż tego samego nie można powiedzieć o innych naukach przyrodniczych? Zapewne gramatyka łacińska nie ma tu nic do powiedzenia i jest z nami w niezgodzie w danym przypadku, ale metody gramatyki łacińskiej nie mogą dłużej ciążyć na nauczaniu, musimy się z nich wyzwolić. Zaczął to Komeński, a my moglibyśmy skończyć!...

Nawet nauczanie historji może być postawione inaczej. Jeżeli będziemy rozumieli naukę tego przedmiotu jako zbiór faktów, imion, dat i t. p., zapewne można tego nauczyć się z książki i zdać... egzamin na maturę w „państwowem gimnazjum“ albo w szkole „z prawem publiczności...“ Ale czyż to będzie historja? Każdy powie, że nie.

Niektórzy pedagogowie, pragnąc wybrnąć z trudności, radzili wykładać w szkole historję kultury, omijać możliwe szczegóły osobiste i chronologiczne, przedstawiać natomiast główną treść dziejów, skondensowany ekstrakt historyczny. Czyż będzie to w zgodzie z zasadą poglądowości? Nie może ulegać wątpliwości, że nie. Wszak taka treść główna może być wyrażona tylko w szacie pojęciowej, w abstrakcyjnych formułach, które zjawiają się, jak Deus ex machina, i nie są oparte na żadnym materjale spostrzeżeń lub wyobrażeń. Historja jest przedmiotem porywającym swoją bogatą treścią, która zależnie od rozwoju, inaczej winna być przedstawiana. Dla dzieci i młodzieży historja jest barwnem opowiadaniem, pełnem obrazów, treści wyobrażeniowej i uczuciowej, bo jest ona, jak legenda, nauczycielką życia i cnoty. Wszystko, co może być pokazane namacalnie, winno być pokazane. Każda miejscowość ma swoje pamiątki z przeszłości, które należy wyzyskać, a muzea, które usiłują tworzyć rzadcy jeszcze u nas zbieracze

to pierwszorzędny czynnik przy nauce o przeszłości. Historja z konieczności musi się posługiwać biedniejszą o wiele treścią zmysłową, stąd każdy szczegół, który tę treść wzbogaca, ma przy nauce jej ogromne znaczenie. W jednem z ostatnich wybitnych dzieł dydaktycznych angielskich, które ukazało się pod redakcją prof. Adamsa (The new teaching), obok wycieczek, zwiedzania muzeów i pamiątek, tablic i rycin, zastosowano przedstawienia teatralne, gdzie młodzież, ucharakteryzowana według mody i wzorów z danego momentu przeszłości, odgrywa pewne sceny z wielkich poetów lub ad hoc skomponowane, które dają jej możność wżywania się uczuciowego i myślowego w treść ubiegłego życia i odległych sytuacyj. W nauczaniu historji osoba nauczyciela, jej zapał, miłość do nauki i talent, są jednym z najważniejszych środków poglądowego nauczania. Umiejętność pociągnięcia za sobą w odległe wieki, w inne warunki życia, opierając się tylko na niebogatem doświadczeniu uczniów i tak często słabo rozwiniętej, nie kultywowanej wyobraźni, jest jedną z wielkich sztuk dydaktycznych, która przychodzi do nas sama i zjawia się w swem bogactwie wśród niewielu. Wiele jednakże znaczy nauka, opanowanie siebie, używanie odpowiedniego języka i środków ekspresji, oraz zwracanie uwagi na strony zjawisk więcej prymitywne, w celu umiejętnego przyczepienia do nich treści właściwej.

Widzimy z tego przykładu, jak rozszerza się zastosowanie poglądowości, jak przenika ono nietylko w sferę środków zewnętrznych, lecz w dziedzinę duszy nauczycielskiej.

Cóż powiedzieć o takim przedmiocie, jak matematyka? Zwykle sądzimy, że rozwija ona umysł, jednocześnie uważamy ją za przedmiot dostępny tylko niewielu uczniom, co wykazuje, że nie bardzo poważnie troszczymy się o rozwój tego umysłu. Matematyka, o ile nauczanie jej ma być w zgodzie z zasadą poglądowości, nie może być uczona metodami dotychczas popularnemi. Musi ona złączyć się bliżej z terenem zastosowań, z innemi gałęziami nauki, ku czemu daje szerokie i płodne pole i wiele sposobności. Dlatego, żeby uczeń zrozumiał i ocenił wartość abstrakcji, musi on przejść odpowiednią szkołę doświadczalną. Niewątpliwie ogromna część naszych pojęć tworzy się na tle potrzeby praktycznej, czy to dla skrócenia, czy też w celach orjentowania się w mnogości

różnych zjawisk, czy dla celów porozumiewawczych i t. p. Konstrukcje myślowe rozwinięte, u których przed nami powstaje jakby osobny, odrębny świat, przejawiają się tylko w wyższych wytworach myśli; przeciętnie operujemy pojęciem, jak narzędziem. Matematyka początkowa ma na celu w pierwszym rzędzie tworzenie takich pojęć. Później dopiero wyrośnie na ich tle świat Eulera, Weierstrassa, Poincarego... Całe nauczanie musi być przepojone zastosowaniem. Jakże daleko odbiega od tego dzisiejsze nauczanie. Wszak ze zwyczajnego rachunku autorowie podręczników robią daleką od sfery praktycznej teorję, którą nikomu nie jest potrzebna: śmieszna i irytująca dla matematyka, męcząca dla ucznia. Takiej reformy wymaga właściwe rozumienie zasady poglądowości.

Weźmy przykład. Spytajmy przeciętnego inteligentnego człowieka, poco w matematyce używamy liczb względnych lub urojonych. Każdy z nich (napewno z nielicznemi wyjątkami) odpowie, że tego wymaga nauka, że tak przyjęto, że to jest rzecz algebry, nigdy natomiast nie usłyszymy realnych powodów rzeczy. Czy człowiek, który uczył się tych rzeczy, nie powinien tego rozumieć? Czegoż w takim razie on się uczył? Wpakowano mu do głowy równania różnych stopni, formuły trygonometryczne, dwumian Newtona, zdał nawet z tego maturę, ale nie wie, do czego są potrzebne liczby ujemne i dodatnie. Przecież w tem wszystkiem jest wprost przepastne nieporozumienie, przecież tego nie można nazwać nauczaniem. Jest to wkuwanie reguł i formuł na wzór łacińskiej gramatyki i nic więcej. Wąski utylitaryzm encyklopedyzmu pokutuje tutaj, jakkolwiek pożegnaliśmy się pozornie z jego zewnętrznemi przejawami. Wiedza, w ten sposób przez uczniów przyswojona, nie jest wiedzą istotną, nie kształci i nie może dać rezultatów w postaci dojrzałości umysłowej, zaprzeczamy bowiem zasadzie poglądowości, która żąda, by każde pojęcie osnute było na realnych podstawach, by wynikało naturalnie z przesłanek uprzednio zdobytych.

Nie będziemy mnożyli przykładów. Z tego, co powiedziano wyżej, nietrudno wywnioskować o znaczeniu i szerokim zakresie zastosowania zasady poglądowości. Jak ją wyzyskać w każdym oddzielnym przedmiocie, jest zadaniem metodyki szczegółowej.

Zasada poglądowości łączy się organicznie z inną, która ją nawet w teoretycznem ujęciu wyprzedziła, dzięki wiekopomnej pracy F. Bacona, która stworzyła pierwsze fundamenty nauk doświadczalnych, jakkolwiek w wielu rzeczach posuwała się w orbicie myśli najmędrszego z Greków — Arystotelesa. Rozwój pojęcia indukcji datuje się właściwie od czasów Bacona. Pierwszy usiłował zastosować w nauczaniu myśli Bacona — tenże Komeński. Naogół to mu się nie udało, nie udało się dlatego, że Komeński jako teolog, a więc człowiek, posługujący się przeważnie inną niż indukcja metodą rozumowania, nie mógł nagiąć się do nowego sposobu myślenia, który tak odbiegał od zwyczajów scholastyki i nawet odrodzenia. Komeński wierzył w mądrość płynącą z książki i uczył, jak te książki pisać, a indukcyjna metoda uczyć pragnie na tle bezpośrednich spostrzeżeń i obserwacyj w styczności naprawdę z przedmiotem. Nie rozwinął tej metody ani Pestalozzi, ani Herbart. Zastosowanie indukcji w nauczaniu zaczyna się w formie wyraźnej i szerszej właściwie tylko w drugiej połowie XIX-go wieku, t. j. w czasie, gdy wprowadzono do szkoły nauki przyrodnicze. Z niemi wstąpił do szkoły świeży duch i zaczęła się krytyka dawnych metod nauczania. Nawet taka dumna i nieprzystępna twierdza, jak gramatyka łacińska i wogóle nauczanie łaciny, musiała ustąpić i wchłonąć w siebie nowy, płodny pierwiastek myśli, tem bardziej, że podręczniki logiki po J. S. Millu zaczęły na dobre nauczać o metodzie indukcyjnej. Zastosowanie indukcji w nauczaniu nie jest procesem skończonym: jest tu jeszcze bardzo wiele do zrobienia, w każdym jednakże razie, obok zasady poglądowości, można w dydaktyce wysunąć na czoło zasadę indukcji, jako jedną z naczelnych zasad dydaktycznych.

Zasada indukcji i poglądowości splatają się ze sobą nierozłącznie. Te czynniki, które sprzyjały pogłębieniu zasady poglądowości, oddziaływały też na rozwój pojęć o indukcji i odwrotnie. Bogate i pożyteczne odkrycia nauk przyrodniczych, zdobycze techniki, płynące stąd wprowadzenie tych przedmiotów do szkoły każdej i utworzenie całego szeregu różnych szkół technicznych i przemysłowych, wszystko to wpłynęło na sposób rozumienia poglądowego nauczania, było zaś wynikiem cierpliwego, metodycznego, indukcyjnego badania. Komeński niewątpliwie był pod wpływem Bacona, jakkolwiek

nie pojął ze względu na charakter swej myśli, tej wielkiej rewolucji w dziedzinie cywilizacji ludzkiej, jaką niosła z sobą i wyrażała metoda angielskiego myśliciela.

Swoją drogą, jeżeli człowiek wykształcony w dobie dzisiejszej rozumie znaczenie indukcji, nie zawsze ocenia jej wartość w nauczaniu. Ta wartość nie zależy nawet od charakteru przedmiotu. Należy np. uczyć indukcyjnie gramatyki i matematyki, jakkolwiek przedmioty te nie należą do nauk indukcyjnych w ścisłem tego słowa znaczeniu, przynajmniej przyzwyczailiśmy się do tego, że nie zaliczamy je do takich nauk. Zasada indukcji, tak samo, jak poglądowości, sięga i sięgać musi do źródeł poznania. Obie te zasady, jak zresztą wszystkie w dydaktyce, wynikają z jednego podstawowego postulatu, który poniekąd można uważać za zastosowanie zasady biogenetycznej, wspomnianej powyżej. Zastosowanie to jest o wiele więcej uprawnione, niż inne.

Postulat pomieniony brzmi, jak następuje: Metody nauczania i metody badania nie mogą się różnić zasadniczo.

Dydaktyka niemiecka, szczególniej pod przewodnictwem ucznia i komentatora Herbarta — Zillera, odbiegła znacznie od tego postulatu i zabłądziła w lesie drobiazgowych i sztucznych dociekań, opartych najwięcej konsekwentnie na pewnej psychologji (np. Herbart, Wundt i t. p.). Ten lub inny system psychologji jest rzeczą przejściową, zasady zaś dydaktyczne muszą się opierać na czemś pewniejszem, biorąc na uwagę przy metodycznem przeprowadzeniu płynących z nich wniosków pewne dane z psychologji, dane, oparte na badaniu naukowem, ścisłem. Postulat, o którym mowa, wychodzi z tej prawdy, że wszelka wiedza nasza płynie z doświadczenia, że jest wynikiem, mówiąc krótko, szeregu wniosków indukcyjnych. Stwierdza to nietylko doświadczenie codzienne, nietylko wpływ materjalny metody indukcji na wzrost naszej wiedzy, lecz i badanie etnograficzne i psychologja poznania przynajmniej w tych rzeczach, które może dać nam z pewnością. Zapewne ani dziecko ani człowiek pierwotny nie rozumują tak ściśle, jak badacz. Tok ich myślenia przerywany jest ustawicznie przez obce czynniki natury uczuciowej, emocjonalnej, a uwaga nie jest jeszcze dość wyrobiona, by umiała wybierać to, co jest ważne. Pomimo to jednakże istota rozumowania,

sposób zdobywania wiedzy faktycznej jest ten sam, co uczonego, pracującego w laboratorjum. Świetnie rzecz tę umotywował i przedstawił wybitny pedagog amerykański John Dewey w swej książce p. t. „Jak myślimy“ (how we think). Zaznacza on, że wogóle proces myślenia naszego w jego przebiegu naturalnym przedstawia się, jak następuje. Najpierw pewne zjawisko budzi naszą uwagę. Potem zaczynamy rozglądać się dokoła, aby wytłumaczyć sobie jego istnienie, związek z innemi i t. p., przyczem stawiamy hypotezy, które sprawdzamy przez obserwację. Ta hypoteza, która utrzyma się w tej próbie, zostaje przez nas przyjęta. Stąd ruch myśli, praca jej twórcza łączy się stale z pilnem obserwowaniem i badaniem rzeczy. Proces indukcyjnego myślenia wymaga nietylko dokładności patrzenia, lecz i wyobraźni ruchliwej, a pomimo to ściśle kontrolowanej i dzięki temu jest sferą bogatą, przydatną i tak naturalną dla wzrostu myśli.

Spostrzeżenia Deweya można praktycznie przy nauczaniu interpretować w sposób następujący. Przedewszystkiem trzeba umieć przykuć uwagę, zainteresować. Bez tego indukcja nie ma danych rozwoju, nie ma głównego motywu. Nauczyciel winien o tem pamiętać i zawsze pilnie baczyć, by przyciągnąć uwagę uczniów do tego, o czem chce mówić. Ma znaczenie tutaj zarówno jego osoba, jak sposób przedstawiania rzeczy. Zainteresowanie nie powinno być płytkiem bawieniem; im dzieci są starsze, tem więcej można go oprzeć na motywach głębszych. Dzieci małe pociąga do siebie forma, kolor, intonacja głosu, mina i t. p. Nauczyciel winien być w pewnym względzie artystą. Pobudką do skupienia uwagi może być też powaga wymagań. Ta ostatnia przeradza się często w strach i co za tem idzie przymus. Pierwiastek ten był nadużywany przez szkołę, która dziś nie może go odrzucić, winna jednakże powołać do życia czynniki głębsze, wewnętrzne. Przymus nie mógł stworzyć atmosfery odpowiedniej dla wzrostu myślenia, był on jedną z cech szkoły nauczającej dogmatycznie gotowej mądrości. Jednem z najbardziej charakterystycznych zadań pedagogiki współczesnej jest uznanie dla zainteresowania i szukanie dróg odpowiednich do tego, by skorzystać z jego wpływu i jednocześnie nie osłabiać mocy tworzącego się charakteru człowieka. Na stronach następnych nieraz będziemy mieli sposobność powrócenia do tej rzeczy.

Biblioteka Pedagogiczna

Umiejętne pobudzenie uwagi, wzmocnienie zainteresowania pozwoli na to, by wyobraźnia mogła pracować. Nauczyciel umiejętnie kieruje tą pracą, nie przeszkadza tworzeniu się samodzielnych pomysłów dzieci, owszem stara się je wykorzystać i ostrożnie krytykować, a z drugiej strony w przypadkach więcej skomplikowanych powoli podsuwa właściwą hypotezę, gdyż nauczanie skraca drogi namysłu i doświadczeń, musi skracać ze względu na rezultat — osiągnięcie wiedzy w danym czasie. Skracanie to może być niemal bezwzględne, jak w dawnej metodzie, gdzie rezultat często podawano gotowy, — „do nauczenia się", może też być umiarkowane lub nawet zupełnie usunięte. Ludzie, którzy stoją na stanowisku zostawienia dziecku zupełnej swobody, nie troszczą się o czas, wierzą bowiem, że tylko własne wnioski mogą być wnioskami naprawdę. Takie postępowanie mogłoby mieć najszersze pole zastosowania tylko w początkowych fazach nauczania i przytem w bardzo specjalnych warunkach. Niewątpliwie szkoła w rozwoju swym dąży do tego, by nauczyciel jak najmniej podawał do nauczenia się, a dzieci jak najwięcej myślały i uczyły się, nigdy jednakże w szkole nie można będzie usunąć podawania gotowych rezultatów, nigdy nie można bowiem sądzić, że klasy składają się z Keplerów, Newtonów lub Darwinów.

Sprawdzanie postawionych hypotez winno się odbywać na tle faktów poznanych lub materjału doświadczalnego. Dogmatyzm, krótko osądzający dane zdanie słowem: dobrze lub źle, nie jest właściwą formą nauczania, jakkolwiek nauczycielowi nieraz wolno i należy tak apodyktycznego sposobu używać.

Hypoteza, która została przyjęta, winna być osnuta na możliwie wszechstronnej obserwacji i dokładniejszem badaniu. Staje się ona odpowiedzią na pytanie, zdobytym faktem wiedzy, musi wejść do jej arsenału i stać się przedmiotem użytku. Silny i jędrny proces rozumowania wymaga jasnych i mocnych przesłanek, które tem są podatniejsze do użytku i wpływu na myślenie i wolę, im gruntowniej są wsparte na osobistych spostrzeżeniach i dokładnie poznanych faktach.

Ogólny, powyżej przytoczony, opis indukcyjnego rozumowania, a właściwie przeciętnego myślenia, nie wystarczy

sam do zilustrowania wartości zasady indukcji bez przytoczenia bodaj kilku przykładów.

Indukcyjne rozumowanie może mieć zastosowanie w gramatyce nawet, jak powiedzieliśmy wyżej. Szczególniej da się to uskutecznić w nauce języka ojczystego. Zwykła metoda nauczania polega na tem, że dzieciom dają do rąk podręcznik gramatyki, z którego przy pomocy i wyjaśnieniach nauczyciela, uczą się one prawideł gramatyki, które później zastosowują czy to w odniesieniu do ortografji, czy też mówienia i t. p. Prawidło poprzedza praktykę. Zgodnie jednakże z zasadą indukcji, winno być naodwrót. Na tle żywej mowy, przez zwracanie uwagi na pewne fakty, nauczyciel uczy przedewszystkiem obserwować zjawiska językowe, przyczem podawane są pierwsze najważniejsze odróżnienia faktów gramatycznych. Dzieci odróżniają: rzeczowniki, czasowniki, imiesłowy, przymiotniki i t. p. w kolei, jaka uznaną być może za uzasadnioną. Rzecz jasna, że odróżnienia te nie mogą zjawiać się wszystkie odrazu. Następnie wchodzi pojęcie odmiany i zdania, potem własności zdań i ich wzajemne ustosunkowanie. Nauczyciel nie używa podręcznika, lecz przy czytaniu, mówieniu i każdej sposobności zwraca uwagę na odnośne zjawiska gramatyczne. Dzięki temu gromadzą się pewne obserwacje i dzieci przyuczają się do zastanawiania się nad faktem mowy, nietylko bezwiednie ją stosują. Poprawne pisanie i poprawne mówienie nie opierają się bynajmniej na nauce gramatyki, która jest uświadomieniem sobie procesów językowych. Zebrany materjał gramatyczny daje możność do rozstrzygania więcej zawiłych kwestyj, związanych z ich używaniem. Możliwe tu jest w pełni zastosowanie procesu indukcyjnego rozumowania, ku czemu osobliwie przydatną jest stylistyka i składnia. Podręcznik gramatyki zjawić się może dopiero wtedy, gdy osiągnięto: 1° dostateczną swobodę w mówieniu i pisaniu, 2° gdy na tle obserwacji poznano całość kursu gramatyki w głównych zarysach i 3° gdy dzieci nauczyły się obserwować mowę. W tymże czasie może wystąpić gramatyczna nauka języka nowożytnego. Ta nauka przedtem może być traktowana tylko na tle praktycznem. Dotąd nie zdajemy sobie sprawy, że używanie podręcznika gramatyki nie przynosi dzieciom żadnego pożytku. Podręcznik taki potrzebny jest dla nauczyciela. Uczeń uczy się języka ojczystego przez

ćwiczenie, przez kontrolowane mówienie, opowiadanie, przez piśmienne wyrażanie swych myśli i czytanie, nigdy zaś z podręcznika gramatyki, który najwcześniej zjawić się winien dopiero w klasie 3-ej dzisiejszej szkoły, to znaczy w 6-ym przeciętnie roku nauczania. Zasada indukcji wskazuje nam, że znaczny procent wysiłku dzisiejszego nauczyciela szkolnego w tym kierunku idzie na marne. Dzieci wykuwają prawidła gramatyczne, umieją, jak mówią w szkole, gramatykę, ale od tego do porządnego wyrażenia swych myśli w mowie i piśmie daleko. Prawidło wtedy ma znaczenie, gdy ten, kto je posiadł, na własnych błędach nauczył się praktycznie zastosowania. Nauczyciel gramatyki łacińskiej nieraz jest w kłopocie wobec małego rozwoju pod względem językowym dzieci. Przyczyna tkwi nie w małej znajomości prawideł gramatycznych, lecz w nieudolności obserwowania i analizowania form językowych. Tego dzisiejszy przeciętny sposób nauczania gramatyki dać nie może.

Indukcja może mieć również szerokie zastosowanie w matematyce. Nauka ta reprezentuje odmienny sposób myślenia, niż nauki przyrodnicze, a pomimo to w nauczaniu winna posługiwać się indukcją. Już mieliśmy sposobność zaznaczenia, że w szkole zarówno średniej, jak i tem bardziej niższej niema miejsca na matematykę t. zw. czystą, winna natomiast być wykładaną matematyka stosowana. Ta ostatnia związana jest z całym szeregiem faktów i obserwacyj, gdzie proces indukcyjnego rozumowania swe miejsce znaleźć musi. Zarówno własności liczb, jak działań, oraz figur geometrycznych, mogą być zdobywane na tle spostrzeżeń w dziedzinie zarówno samych liczb i form, jak związanych z niemi faktów konkretnych. Sposób dowodów Euklidesa może być dostępnym i budzi zadowolenie umysłu dojrzałego, nigdy zaś uczniów szkoły średniej. Do tego, aby stanąć na poziomie umysłowym tych dowodów, trzeba rozumieć ich wartość, a stąd trzeba przejść wszystkie etapy, poprzedzające myślenie w tej postaci, jaką widzimy w Elementach Euklidesa, a tem bardziej w ich imitacji w postaci tak często nieudolnych podręczników szkolnych. Znane twierdzenie o przystawaniu trójkątów, przerabiane przez uczniów klasy 1-ej na tekturach przy pomocy kreślenia dadzą daleko więcej wiedzy rzetelnej i pokarmu umysłowego, niż zwykłe wałkowanie tej rzeczy w klasie 4-ej.

W nauce historji indukcja też miejsce swe znaleźć może. Przy obserwowaniu pamiątek przeszłości, przy czytaniu autorów dostępnych w historji literatury, przy zwiedzaniu muzeów, a nawet przy samym wykładzie, gdzie z danego splotu faktów, należy wyprowadzić wniosek, na miejscu jest używanie indukcyjnego rozumowania.

Czy trzeba o tem mówić przy nauce przedmiotów przyrodniczych, czyż trzeba przekonywać, że lepiej jest na danym podległym bezpośredniej obserwacji zespole faktów przyrodniczych poznać ich wzajemne ustosunkowanie i objawy różne głębiej, niż w podręczniku wykuć szerszy o wiele zakres wiedzy? Przyrody nie można uczyć z książki innej, niż wielka księga przyrody, księga napisana przed wiekami i pisana tysiącami lat... Można „nauczyć się" wielu książek przyrodniczych, a być analfabetą wobec tej wielkiej księgi, która ma tę zaletę dobrego dzieła pedagogicznego, że nietylko uczy wiedzy, lecz i życia.

Zastosowanie pełniejsze zasady indukcji w nauczaniu wymaga gruntownej reformy szkoły, nie jest ono rzeczą prostą i łatwą, a nauczyciel każdy, im ma więcej doświadczenia, im więcej o rzeczach swego zawodu myśli, tem bardziej się przekonać może, że w prostem pojęciu indukcji, tkwi całe morze zmian w dziedzinie jego pracy. Trzeba się tylko w rzecz samą więcej wgłębić i ciągle uczyć samemu.

Zasady powyższe nie wyczerpują jednakże wszystkich. Proces nauczania jest zjawiskiem bardzo skomplikowanem. Dwie powyższe zasady łączą się z innemi, które również można uważać za znane oddawna, a pomimo to bardzo mało popularne. Są to zasady, które nazwiemy: zasadami ciągłości i samodzielności.

Jeszcze Komeński w swojej „Metodzie nauk" podkreślał znaczenie zasady ciągłości, t. j. stopniowego przechodzenia od jednych faktów do drugich, od jednej dziedziny do drugiej, od prostego do więcej złożonego...

Pestalozzi usilnie się starał o stopniowanie w nauczaniu, a nawet jeszcze w wiekach średnich znane było zdanie: natura non facit saltus (przyroda nie czyni skoków) i dydaktycy późniejsi, nie wyłączając Komeńskiego i Pestalozzi'ego, za zgodne z naturą uważali takie nauczanie, które stopniowo rozszerza horyzont pojęć i faktów. Non multa sed multum też na-

leży do kategorji znanych zdań, które wyrażają pojęcie, zawarte w zasadzie ciągłości.

Pierwszym jednakże pedagogiem, który treść powyższej zasady sformułował naukowo, językiem psychologji (oczywiście własnej), był Herbart. Ponieważ niektóre pojęcia związane z interpretacją Herbarta, ze względu na swą popularność mają wartość, podamy tu w krótkości teorję Herbarta. Ten ostatni wyraża w swej pedagogice zasadę ciągłości w postaci teorji t. zw. apercepcji.

Tak jak świat materjalny, zgodnie z hypotezą atomistyczną, składa się z drobnych, twardych cząstek materji, tak też całe życie psychiczne da się rozłożyć na atomy: przedstawienia (Vorstellungen). Te przedstawienia łączą się w odpowienie zespoły mniej lub więcej zwarte, które również ze sobą wstępują w związki i wszystkie popularnie odróżniane zjawiska myśli, woli i uczuć są w istocie swej jednorodne, są niczem innem jak rozmaitemi zespołami przedstawień w stosunku pewnym będących do centralnego przedstawienia jaźni. Przedstawienia w postaci zespołów rozpadają się na trzy główne kategorje: 1° tych, które są na pogotowiu w codziennem użyciu, 2° mniej często używanych, znajdujących się pod progiem świadomości i dalej 3° najwięcej od tego progu odsuniętych. Przedstawienia prowadzą ze sobą maltuzjańską walkę o byt: silniejsze, t. j. mające więcej stosunków (i protekcji, że tak powiem,) zwalczają inne i wypływają na pole jasnego widzenia, odsuwając je. Zjawisko to można niemal w tej samej postaci odczytać w jednej z prac pomniejszych Bergsona, dotyczących zjawiska snu i snów. Nowe przedstawienie, które zjawia się w polu świadomości, nie ma szans istnienia, spada odrazu lub prędko do przepaści zapomnienia, do owego dantejskiego piekła, którą reprezentuje trzecia sfera wspomniano Takie przedstawienie, żeby mogło mieć szanse żywota, oraz wypływać w razie potrzeby na powierzchnię świadomości, winno posiadać związki z innemi, dawniej istniejącemi. Dla zupełnie nowych, niczem nie związanych z dawnemi przedstawień, niema miejsca u stołu życia. Jeżeli więc chcemy, aby nowe przedstawienie utrwaliło się, trzeba je należycie spotkać przez wywołanie w pole świadomości wszystkich tych poprzednich, które mogą być z nim w związku (podobieństwo, czas, przestrzeń i t. p.). To jest pierwszy fakt w procesie apercep-

cji. Drugim faktem jest należyte zarekomendowanie nowego przedstawienia dawnym. Trzeba to zrobić z powagą i namaszczeniem, oraz dobrym humorem (seien sie niemals langweilig — mówi Herbart) i dokładnością. Takie powiązanie wymaga pewnego czasu, który nie jest stracony, bo daje trwałość żywota nowemu przedstawieniu. Skoro połączenie jest dokonane i w praktyce wypróbowane — mamy przed sobą zakończony proces apercepcji; nowe przedstawienie jest apercepowane. Otóż, jeżeli nauczanie ma posiadać wszystkie cechy ciągłości, każdą nową rzecz należy apercepować, czyli wprowadzać zgodnie z powyżej opowiedzianym schematem. Dotyczy to nietylko oddzielnych lekcyj, lecz i całych obszarów wiedzy, gdyż proces apercepcji zasadniczo jest wszędzie jednakowy. Metoda nauczania jest sztuką ułatwiania procesu apercepcji, a zasada ciągłości, którą tak usilnie podkreślał Pestalozzi, jest niczem innem jak stwierdzeniem konieczności liczenia się z procesem apercepowania przy nauczaniu.

Tak rzecz się ma u Herbarta. Jeżeli przytoczyliśmy w formie skróconej i popularnej jego teorję, to w każdym razie nie dlatego, że uważamy ją za słuszną. Psychologja Herbarta jest jedną z wielu, ale zwrócenie uwagi na szereg faktów niezależnych od tej lub innej ich interpretacji, jest rzeczą bardzo ważną. Przytoczyliśmy tutaj zapatrywanie Herbarta, gdyż posiada ono dużo cech, nadających się do jasnego wykładu rzeczy.

Pierwszym faktem, który płynie z zasady ciągłości, jest wskazówka co do konieczności przygotowania należytego, przedwstępnego każdego nowego momentu nauczania. Jeżeli rozpoczynamy lekcję, przypominamy to, co było na poprzedniej, oraz wogóle fakty potrzebne do wprowadzenia nowej rzeczy. Po każdej przerwie należy zawsze urządzić powtórzenie, a na każdej lekcji pamiętać, że nie jest ona tylko przygotowaniem do następnej, lecz napewno zawiera momenty, które mają znaczenie nawet dla dalszych etapów nauczania. Nauczyciel klasy pierwszej przygotowuje pojęcia, na których oprze się on przy nauce uczniów klasy 8-ej.

Drugim faktem jest potrzeba pamiętania o łączności wzajemnej różnych oddzielnych elementów przedmiotu. Program musi być zwarty, gdzie niema rzeczy luzem stojących, gdzie

wszystko jest organicznie powiązane i zrośnięte. Dotyczy to programu nietylko oddzielnej lekcji, klasy, lecz i szkoły całej. Pfogram winien być możliwie skondensowany w celu osiągnięcia największego skupienia myśli i powiązania oddzielnych momentów, oraz zdobycia dojrzałości sądu o rzeczy, która płynie tylko z głębokości ujęcia przedmiotu. Program szkoły nie powinien składać się z przedmiotów luzem stojących, jako mniej z całością powiązanych i rozstrzelających uwagę.

Trzecim faktem, mającym szczególne znaczenie dla kształcenia charakteru, jest potrzeba podawania wiedzy takiej, któraby się organicznie zrastała z całością duchową człowieka, z całem jego życiem wewnętrznem i praktyką postępowania. Non scholae sed vitae discimus — mówi dawne przysłowie, ciągle powtarzane, a pomimo to szkoła stale, najczęściej idzie obok życia, odseparowując się od niego nakształt zamku feudalnego lub klasztoru średniowiecznego. Nauczanie i wychowanie wogóle nie są procesami oddzielnemi, uczmy tak, aby lekcja jak najwięcej wiązała się z otoczeniem, z innemi troskami i myślami, radościami i interesami dzieci. Jednym z żywych łączników musi tu być osoba nauczyciela. W jego żywej duszy łączyć się winny różne pierwiastki życia umysłowego dzieci, musi ona dzielić ich radości, pogodnem i dobrem okiem spotykać ich troski, mocną ręką trzymać słabości.

Zasada ciągłości, po czwarte, wymaga jednego z modnych postulatów współczesnej pedagogiki, a mianowicie indywidualizowania. Niemożliwą jest ciągłość duchowego rozwoju bez uwzględnienia jej w każdej duszy oddzielnej. Szkoła nasza, która przemawia do przeciętnego ucznia, obcuje z fikcją. W klasie przed nami żywe dzieci, z których każde ma swoje życie, ma swoje interesy, swoje zdolności i usposobienie. Niemożliwą jest ciągłość bez uwzględnienia wszystkich tych momentów. Uczniowie mało zdolni męczą się, uczniowie zdolni często uczą się próżności i lenistwa. Mamy tu przed sobą cały szereg zagadnień, które rozwiązywane są przez tworzenie typów szkół odpowiednich do typu duchowego dzieci. Stąd powstają szkoły dla dzieci niedorozwiniętych lub anormalnych, obiega prasę pedagogiczną myśl o potrzebie szkoły dla dzieci osobliwie zdolnych, a t. zw. system Mannheimowski rozstrzygnąć chce większy kompleks zagadnień przez odpowiednie rozgałęzienie typów szkół i powiązanie ich ze sobą. Na tem

tle z zasady ciągłości wypływają różnice w systemie wymagań i ocen w odniesieniu do różnych przedmiotów, które proponuje szereg pedagogów współczesnych, jako środek skuteczny w walce z wieloprzedmiotowością i płynącym stąd dyletantyzmem, który szkoła popiera.

Jak widzimy bogate i płodne są zastosowania zasady ciągłości. Treść jej tak samo, jak innych zasad, jest niezmierzona. Każdy nauczyciel wyciągnie z niej tyle, na ile pozwala jego duchowa waga, że tak powiem, każdy zobaczy w niej po głębszym namyśle wielki świat dociekań i zagadnień pedagogicznych, których wystarczy na szeregi pokoleń.

Zasada ciągłości łączy się z poprzedniemi, których główną treścią jest wymaganie, by proces duchowy odbywał się nie w sposób sztuczny podawania wiedzy do głowy, lecz zgodny z prawami duchowego rozwoju, z metodami badania przyrody i życia. Łączy się ona też i z następną, która jest właściwie ukoronowaniem wszystkich zasad dydaktycznych. Mówimy o zasadzie samodzielności.

W ten lub inny sposób formułuje ją każdy ze współczesnych wybitnych pedagogów. Każdemu przed oczami stoi szkoła ze swoją sklepikarską mądrością, ze swoim formalizmem i naiwnością w stosunku do psyche dziecięcej. Każdy czuje i rozumie, że człowiek żyje sam i uczyć się może tylko sam, że tak samo, jak z bliźnim łączy go organizacja społeczna i nadewszystko górujący nad cywilizacją europejską Duch Chrześcijaństwa, tak też z nauką i wiedzą potrzeba praktyczna miłości Prawdy. Nauczyciel jest pomocnikiem, jest człowiekiem, który uprzystępnia naukę nie zaś ją podaje i wykłada, a sztuka nauczania polega na umiejętności stwarzania takich warunków i takich pobudek, dzięki którym dzieci mogłyby uczyć się i poznawać. Froebel był jednym z najgłębszych rzeczników zasady samodzielności. W odniesieniu do niej nie daliśmy się wyprzedzić innym. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej w rozdziale o nauczycielach wyraźnie podkreślają konieczność uwzględnienia tego, że każdy człowiek, każdy uczeń uczy się sam, a nauczyciel jest tylko mądrym, przewidującym przewodnikiem.

Nie łatwo pogodzić się z tak prostą myślą, nie łatwo też ją ucieleśnić w praktyce, jakkolwiek wiele już faktów w dziedzinie nauczania wykazuje, że szkoła posuwa się w swym

rozwoju w tym kierunku. Cały szereg odmian t. zw. metody heurystycznej wykazuje, że nie mamy do czynienia tylko z teorją, lecz z czemś żywem, realnem. Chociaż pedagogika jest umiejętnością praktyczną, stawia jednakże normy, które przekraczają i winny przekraczać słupy graniczne urzeczywistnienia, wskazując przyszłość i kierunek drogi dla usiłowań lepszych duchów każdego pokolenia. Jakże często ludzie naiwni lub mało z rzeczą obeznani za postęp i ostatnie słowo biorą nowinki lub szczegóły, które często wyróżnia jaskrawość, a treść jest dzieckiem wielkich zasad pedagogiki, dzieckiem, co prawda, nieraz nielegalnem.

Przy omawianiu metod heurystycznych przytoczymy szereg przykładów, ilustrujących zasadę samodzielności. Tutaj wypada nadmienić tylko, że nie przedstawia ona czegoś zupełnie nieznanego. Wszak ptak każdy, gdy uczy swoje małe latania, posługuje się nią bez rozpraw pedagogicznych. To samo robią ludy pierwotne i ludzie prości. W stosowaniu zasady samodzielności, spotykamy się z czynnikiem imitacji, jako rzeczą poniekąd jej przeciwdziałającą, a z drugiej ułatwiającą wprowadzenie w życie. Prawa naśladowania mają duże znaczenie zarówno w życiu społecznem, jak indywidualnem, stąd nie bójmy się, aby treść zasady prowadziła do... anarchizmu dydaktycznego. Silna postać nauczyciela mimowoli wywołuje naśladownictwo, które jednakże wbrew rozkazom, nakazom, wszelkim przepisom i t. p. nosi w sobie źródło naturalne zwykłego instynktu, mocno w naturze ludzkiej zakorzenionego. Z drugiej strony samodzielność nie jest dowolnością. Można w pewnych określonych warunkach samodzielnie dochodzićdo pewnych odpowiedzi na pytania, które, jeżeli nie są wyraźnie przez nauczyciela postawione, to jednakże wynikają z całości warunków nauczania. Jeśli uczeń własnym językiem opowiedział własne przeżycia, nie powtarzając cudzych myśli, mamy przed sobą przykład zastosowania zasady samodzielności, przykład, który nie wyłącza wielkiego znaczenia wzorów do opowiadania przez powtarzanie przeczytanego i t. p. Zasada samodzielności stwierdza tylko, że każda myśl, każdy fakt wiedzy o tyle tylko jest myślą i wiedzą danego człowieka, o ile przez niego został zdobyty własnym wysiłkiem. Rzeczy mało znane, a zaprzeczające utartej praktyce dotychczasowej, zawsze wymagają ostrożności

i namysłu. Należy to jednakże z naciskiem podkreślić, że duch zasady samodzielności prowadzi za rękę dzisiejsze żywsze metody nauczania. Dążymy do tego, by szkoła stała się więcej przybytkiem badań samodzielnych, by większa część wiedzy zdobywanej przez dziecko, była odkryta przezeń na drodze własnych dociekań i zainteresowań. Stoimy wobec rzeczy, która ma na swoją obronę jeszcze język niewyrobiony w pedagogice praktycznej, a pomimo to płodnej i godnej namysłu. Każdy nauczyciel, który w tym kierunku posunie rzecz naprzód, idzie naprawdę z postępem nauczania. W znacznym bardzo stopniu wszystkie zasady zawierają pierwiastek idealny, rozkazują raczej kierunek i drogę, po której iść należy, o ile chcemy zbliżenia do lepszych form nauczania. W istocie swojej zasada samodzielności jest słuszną, wytrzyma krytykę naukową całkowicie. Z tego jednakże nie wynika, by zrealizowanie jej praktyczne nie nasuwało trudności i przeszkód. Nauczanie jest w związku integralnym z całym procesem wychowawczym, metody zaś wychowania moralnego są dziś tak jeszcze pierwotne, że myśl dydaktyczna, która nie jest z niemi w harmonji co do dojrzałości i stopnia rozwoju, musi zniżyć swój lot. Przyszła szkoła niewątpliwie poradzi sobie z tem lepiej, niż my, skoro nauka wskaże jej środki oddziaływania na dziecko bardziej stateczne, niż dzisiejsze formy rygoru i karności, które są rzeczą niezbędną, czemś, co w razie swego nieistnienia, wprost uniemożliwia istnienie dzisiejszej szkoły.

Powyżej nadmienione było, że zasada indukcji, jak zresztą i poglądowości, wiąże się z podstawowym postulatem o jednakowości metod badania i nauczania. Zasada samodzielności z tym postulatem jest w najbliższej łączności. Nie należy rozumieć, że owa jednakowość jest absolutną identycznością. Byłoby to oczywiście grubym błędem. Samo postawienie zagadnień, ich charakter, warunki, w których są rozwiązywane, nakoniec sama dyskretna i umiejętna pomoc nauczyciela-przewodnika, odróżniają wielce poznawanie dziecka od poznawania dojrzałego badacza, ale istota procesu, sama treść psychologiczna jest ta sama: nie bierne powtarzanie i uczenie się paragrafów podręcznika i słów nauczyciela, lecz samodzielne dociekanie. Są przedmioty, w których rzecz ta da się dzisiaj z całą precyzją dokonać. Temi przedmiotami są

nauki przyrodnicze i matematyka. Jeżeli szkoła realna chce zdobyć dla siebie stanowisko nietylko dzięki wartości praktycznej przedmiotów wykładanych, lecz również ze względu na wartość wewnętrzną, tkwiących w tych przedmiotach treści, jednem z jej głównych zadań jest postawienie nauczania tych przedmiotów na wysokości wymagań dydaktyki. Dziś szkoła realna nie ma jeszcze swego właściwego oblicza, imituje niewolniczo metody klasycznej, ale jutro powinno przyjść i im prędzej, tem lepiej dla rozwoju duchowego człowieka.

Przedstawiliśmy powyżej główne, podstawowe zasady nauczania. Wiecznie żywa ich treść będzie ciągle skupiać dokoła siebie myśli pracującego pedagoga, a umiejętna zgodność z niemi nada wychowawczemu wpływowi nauczania określony charakter. Charakter jest zawsze posłuszeństwem dla zasad, zasad żywych, zdolnych do opanowania i wchłonięcia w siebie zawsze zmiennej, zawsze pełnej ruchu treści życia. Takiemi samemi winny być zasady dydaktyczne. Są one do tego przydatne, zawierają bowiem głębie treści i niezmierzoną szerokość zastosowania.

Należy teraz z zasad tych wyciągnąć wnioski główne dla zrealizowania celów wykształcenia. Wnioski te występują w postaci pewnych ogólnych sposobów postępowania przy nauczaniu. Sposoby te nazywane są metodami. Takich metod głównych, które mogą znaleźć zastosowanie, istnieje 3 w postaci odrębnych grup: metody erotematyczne, akroamatyczne i heurystyczne. Należy każdą z tych grup oddzielnie rozpatrzyć. Przedtem jednakże poddamy rozważeniu kilka ogólnych kwestyj ze względu na ich znaczenie praktyczne i głównie wartość historyczną.

ROZDZIAŁ III

Jednem z pierwszych zagadnień, dotyczących właściwej metody nauczania, jest sprawa istnienia ogólnej metody, przydatnej do wszystkich przedmiotów, słusznej we wszelkich przypadkach. Należy odpowiedzieć na pytanie, czy możliwą jest taka metoda i czy wogóle istnieć może.

W poprzednim rozdziale wysunięty został postulat główny dotyczący jednakowości metod badania i nauczania czyli uczenia się. Przyjęcie jego ma wpływ istotny na odpowiedź, którą

dać możemy w sprawie powyżej postawionego zapytania. Wiadomo z metodologji nauk, że metody badania nie są we wszystkich naukach jednakowe. Inne metody spotykamy w naukach przyrodniczych, a znowu inne w matematyce lub historji. Zależnie od jakości wyrastających przed umysłem człowieka zagadnień, zmieniać się muszą metody ich rozwiązania. Inaczej odpowiedzieć trzeba na pytanie, dotyczące siły prądu elektrycznego w danym przewodniku, inaczej znowu na zagadnienie matematyczne lub problem, związany z oceną danego czynu. Nie metody określone reprezentują nauki, lecz nauki reprezentują metody. Kto chce przedstawicielki indukcji — niech wybierze jedną z nauk ściśle przyrodniczych, kto pragnie zilustrować metodę dedukcyjną badania — niech zapozna się gruntowniej z matematyka. Metoda badania zależy od charakteru zagadnień, a więc od danej nauki. Bezpłodne byłyby dociekania dawnych przyrodników, posługujących się przy rozwiązywaniu zagadnień przyrodniczych niewłaściwą metodą. Wszak nawet Arystoteles nie umiał w badaniu przyrodniczem zastosować właściwej metody, dużo rzeczy natomiast rozwiązywał à priori na tle wniosków z przesłanek swojej filozofji. Ileż to tego rodzaju rzeczy było w medycynie, ile w innych naukach przyrodniczych, gdzie zgoła wymykająca się doświadczeniu i obserwacji przesłanka dawała rozwiązanie zaprzątującego umysł ludzki problemu. Każda nawet odrębna nauka ma swoje specyficzne metody i tylko umiejętne ich zastosowanie pozwoli na otrzymanie odpowiedzi. Rozwój nauki idzie w parze z rozwojem metody badania, ze specjalnem nastawieniem uwagi, z umiejętnością obserwacji i wnioskowania. Nauka zrasta się w jedną całość ze swoją metodą, która jest jej duchowem jestestwem, tak jak fakty — jej ciałem. Jednem z zadań głównych szkoły wyższej jest wdrożenie umysłów młodzieży w tajniki naukowego badania, tak samo, jak szkoły średniej — przygotowanie do tego. Zapewne w różnych objawach myślenia badacza z różnych dziedzin nauki mogą tkwić te same pierwiastki logiczne i nietylko mogą, lecz tkwią. Istota procesu rozumowania jest rzeczą nie podlegającą zmianom, gdyż każda nauka posiadałaby wtedy swoją odrębną logikę. Ta jednakowość jednakże nie przesądza o metodzie. Logika w ścisłem tego słowa znaczeniu, nie może nas pouczyć, że np spektroskopem należy badać skład chemiczny ciał niebieskich

lub promieniami Roentgena złamanie kości albo umiejscowienie obcego ciała stałego. Każda nauka poza ogólnym schematem logicznym ma cały szereg własnych, swoistych metod tak samo, jak artysta poza prawami mieszania barw oryginalne metody ich używania. W nauce wogóle niema ogólnej metody i im więcej rozwija się badanie umiejętne, tem więcej różniczkują się właściwe metody, w zależności od coraz bardziej uwypuklającego się charakteru swoistego każdej nauki. Czasy jednej strychulcowej metody minęły, dziś ludzkość nie zapomniała i nie zapomni dawnych metod myślenia, idzie jednakże do do wiecznej Prawdy drogami wielu, zupełnie tak samo, jak w gromadzie swej różniczkuje się na odrębne typy narodowe, które wyrażają sobą pełniej i jaśniej to, czem jest człowiek i odwieczne genus humanum. Odrębne gałęzie nauki stają się fachem, a dawna universitas litterarum et scientiorum pomimo wszystko dąży do nowej postaci, która nietyle jest zbliżona do ustroju monarchicznego, jak poprzednio, przypomina raczej pod wieloma względami federację.

Fakty te odbić się muszą na metodzie nauczania.

Skoro nauczanie musi posługiwać się temi samemi metodami zasadniczo, co właściwe badanie, to wobec zróżniczkowania się metod naukowych nie może być mowy o jednej ogólnej metodzie nauczania. Wgłębienie się w historję myśli i praktyki pedagogicznej wykaże nam w całej pełni fakt, że szkoła zawsze była odzwierciedleniem kultury naukowej swego wieku. Metody właściwego badania naukowego nadawały jej istotne piętno i właściwy charakter. Cicha, studjom teologicznym, retoryce i subtelnościom dialektycznym poświęcona uczelnia średniowieczna, odbijała wyraźnie kulturę swej epoki, jej umysłowe interesy, charakter dążeń i metodę badania. Uczoność epoki odrodzenia z jej wewnętrzną żądzą wiedzy dla wiedzy, z jej dążeniem nie tyle do poznania, ile do przyswojenia, jaskrawo odbija od współczesnej tendencji do badania doświadczalnego, dokładnego, metodycznego poznawania. Postęp nauki, to zawsze postęp nauczania. Czem jest dzisiejsza pedagogika doświadczalna, jeżeli nie wyrazem dojrzalszego myślenia naukowego, jeżeli nie odbiciem rozwiniętych w nauce metod eksperymentalnych. Przeszłość nasza przynosi nam nazwę dla uniwersytetu: Szkoła główna. W ten sposób przodkowie nasi świadomie myśl przewodnictwa duchowego nietylko

w myśli społecznej, lecz i w szkole oddali przedstawicielce nauki.

Kto zgadza się z postulatem o jednakowości metod nauczania i badania, musi się też zgodzić z wnioskiem bezpośrednio zeń płynącym: niemasz ogólnej metody nauczania.

Historja pedagogiki wskazuje jednakże, że nie zawsze tak sądzono. Myśl o istnieniu ogólnej metody powstała w Niemczech, gdzie stworzono nawet teorję, posiadającą wiele odmian, różniących się często nieznacznemi modyfikacjami. Dwie rzeczy złożyły się na zjawienie się podobnego poglądu. Z jednej strony tradycyjna jednolitość szkoły, poświęconej głównie nauce przedmiotów filologicznych, z drugiej psychologja, na której, ojciec tego kierunku — Herbart, oparł swoją pedagogikę. Pierwszy czynnik odgrywał rolę poprzednio, znacznie wcześniej i był zjawiskiem zupełnie zrozumiałem tam, gdzie nie było innej wiedzy poza księgami. Komeński starał się oderwać uwagę od książki i zwrócić ją w stronę rzeczy, nie zrobił jednakże tego konsekwentnie z różnych powodów. Teorje dydaktyczne, których najwięcej typowym przedstawicielem był Kwintyljan, brały rzecz raczej po wierzchu, zwracały uwagę na stronę formalną, ubiegały się o drobne ułatwienia, nie mogły jednakże zajrzeć w głąb „mechanizmu duchowego“ człowieka. Czyż mogło być inaczej? Herbart przyszedł ze swoją psychologją i wlał nowe wino w stare miechy. Powstała ogólna teorja nauczania.

W swej pedagogice ogólnej, jak również w późniejszym zarysie, przebieg poznawania Herbart widzi w następujących po sobie odpływach i przypływach, dwóch procesach, które nazywa Vertiefung i Besinnung. Umysł ludzki zagłębia się w treść przedmiotu i uświadamia sobie ją. Stanowi to jakby jedną falę. Za nią następuje inna, łącząc się z poprzednią na tle wiadomego procesu apercepcji, dla którego owe Vertiefung i Besinnung stanowią rzecz zasadniczą. Herbart zbyt poważnym był myślicielem, żeby z tych pojęć wytworzyć odrazu ogólny schemat nauczania. Inaczej sądzili jego następcy, uczniowie — herbartyści. Potrzeby praktyki nauczania zmuszały do dania wskazówek nauczycielom, szczególnie elementarnym, których poziom umysłowy był bardzo niewysoki. To tem bardziej popchnęło myśl do stworzenia ogólnego schematu, przydatnego dla każdego przedmiotu, prócz oczywiście

np. nauki gimnastyki, o której zresztą wielce nie dbano i która znalazła później swego mistrza o podobnej tendencji. Stworzono pojęcie t. zw. uniwersalnych stopni formalnych.

Czemże są te stopnie formalne?

Podstawą jest proces apercepcji, o którym powyżej mówiliśmy. Podlegać jednorazowej apercepcji może jednakże tylko niewielki zakres nauki. Taki zakres nazwano jednostką metodyczną. Ponieważ wybór takiej jednostki, określenie jej jest rzeczą trudną, należy odrazu dla względów praktycznych ją podać, co stanowi jedno z głównych zadań metody. Nauczyciel wprawny będzie mógł później w przypadkach podobnych sam sobie radzić. Aby każda taka jednostka metodyczna mogła być należycie apercepowana, należy uwzględnić w nauczaniu jej kilka momentów. Dwa główne momenty, podane przez Herbarta, nie wystarczają, zbyt bowiem są „filozoficzne" i ogólne. Należy treść każdego specjalnie rozwinąć. Takie rozwinięcie wymaga pięciu momentów czyli stopni. Ponieważ istota tych momentów nie ulega zmianie i jest niezależną od nauczanej treści, stopnie nazwano formalnemi. Uzyskały one ogromną popularność i trzeba przyznać, że stanowią dowód niemałej zdolności do schematyzowania i uporządkowania.

Na czem polegają te stopnie?

Powyżej przy opisie procesu apercepcji, według Herbarta, wskazaliśmy na to, że jednym z uzasadnionych momentów tego procesu, jest posiadanie przedstawień pokrewnych temu, jakie chcemy wprowadzić. Z tego wynika, że te pokrewne przedstawienia muszą być na pogotowiu, skoro chcemy, aby zespolenie z niemi nowego, było możliwem. Należy te przedstawienia wywołać przez przypomnienie, powtórzenie rzeczy znanych, przez krótki przegląd wszystkiego, co mogłoby w ten lub inny sposób ułatwić wspomniane zespolenie. Takie przygotowanie jest pierwszym stopniem formalnym.

Jeśli np. chcemy mieć pogadankę, dajmy na to, o pewnym gatunku roślin lub zwierząt, należy w umyśle dzieci uprzytomnić wszystkie te fakty, które wiążą się z danym objektem, ze względu na pewne ważne rzeczy. Jeżeli mówimy o pewnym obrazie dziejów, o pewnem zjawisku historycznem, musimy uprzytomnić pokrewne zjawisko historyczne i t. p.

Drugim stopniem jest samo zaprezentowanie danej rzeczy, jej przedstawienie. Można tu postępować różnie, zależnie od natury przedmiotu, a więc zaznajamiać z daną rzeczą albo doświadczalnie albo przez opis słowny, ilustrację i t. p. Przeciętnie główną rolę odgrywało i odgrywa jeszcze słowo.

Trzecim stopniem nazywa się wzmocnienie związków przedstawionego przedmiotu z poprzednio znanemi, pokrewnemi rzeczami, więc ustalenie różnic i podobieństw oraz wszelkich wogóle cech, które pozwalają na jasne umiejscowienie danego przedmiotu wśród innych podobnych.

Dodatek nowej rzeczy do zespołu danych zwykle zmienia nasze pojęcia o nich. Stąd należy poddać rewizji pierwotne nasze pojęcie o danych rzeczach i ustalić nowy pogląd, usystematyzować zdobyte wiadomości dokładnie. Takie usystematyzowanie będzie czwartym stopniem.

Po wykonanej pracy posiadamy świeżą wiedzę, którą należy utrwalić, a więc starać się możliwie często i możliwie szeroko ją stosować. Zastosowanie jest właściwie piątym stopniem formalnym.

Każda jednostka metodyczna, t. j. każda dawka przedmiotu danego, która może być uważana za odpowiednią do „apercepowania“ jednorazowego lub w ciągu stosunkowo krótkiego czasu, musi podlegać takiemu formalnemu obrobieniu.

Jeżeli wyobrazimy sobie długi splot takich dawek, jeżeli uświadomimy całą żmudną i pedantyczną maszynerję metodyczną, która z tego wszystkiego wynika, możemy zrozumieć, czem jest ogólna metoda nauczania szkoły Herbarta. Cóż dziwnego, że taka metoda mogła odstraszyć umysł Estkowskiego, jednego z naszych pedagogów o subtelniejszem poczuciu pedagogicznem. Była ona wytworem ducha niemieckiego i jest znakomitym jego wyrazem.

Pierwszą rzeczą, która w niej, dzięki swej niejasności i sztuczności, rzuca się w oczy, jest nieokreślność owej jednostki metodycznej. Bardzo trudno wyznaczyć to pensum, które należy podać do jednorazowego pochłonięcia. Metodycy niemieccy wykazali tu niemało scholastycznej pomysłowości, a pomimo to jednostka metodyczna nie da się teoretycznie ująć i przedstawia quantum zupełnie nieokreślone. Jeden

z bardzo w tym względzie pobłażliwych pedagogów amerykańskich, wspomniany już poprzednio przez nas Dewey, powiada, że stopnie formalne nie dadzą się zastosować w praktyce nauczaniu, która jest o wiele bogatszą i posiada treść, niedającą się w karby takiej formy wcisnąć, mogą służyć natomiast jako dobry środek... przygotowania się nauczyciela do lekcji. Stąd jednostka metodyczna jest tym materjałem, który nauczyciel zamierza przerobić w czasie lekcji, jakkolwiek nie jest obowiązany do stosowania stopni formalnych. Stopnie te wskażą mu tylko na te momenty, które powinien przy nauczaniu brać na uwagę w celu dawania odpowiednich i celowo postawionych zapytań, oraz wyczerpania gruntownego materjału.

Niewątpliwie Dewey ma słuszność, że w tym względzie stopnie mogą być pożyteczne. Nie można zaprzeczyć, że nieraz przydać się mogą w wypadkach odpowiednich w nauczaniu, nie można ich jednakże uważać za metodę ogólną.

Poza nieokreślonością jednostki metodycznej, stopnie posiadają inne wady. Krępują swobodę nauczania, w którem nieraz porządek musi być odwrócony, gdyż postawione na końcu zastosowanie nieraz może być punktem wyjścia. Zagadnienia zjawiały się nie jak Deus ex machina, lecz, gdy chodzi o drogę naturalną, w ogniu życia, w praktyce i doświadczeniu. Dla gramatyków dawnej szkoły, były te rzeczy zgoła niejasne, gdyż nauka tkwiła dla nich w podręcznikach.

Brakiem wielkim pomysłu metody ogólnej było oddzielenie nauczania od nauki. Dzięki temu praca nauczyciela nie miała związku z żywym warsztatem naukowej myśli. Stworzony został sztuczny przedział, z którego nawet zrobiono zasadę i od pedagoga, szczególnie w szkole elementarnej, wymagano tresury metodycznej przedewszystkiem. Nie można się spierać co do tego, że badacz, uczony, który nie umie się przystosować do wymagań umysłu dziecięcego i przeciętnego człowieka, nie może być nauczycielem, nie można jednakże twierdzić, że żaden badacz nie potrafi być dzielnym popularyzatorem. Nauka i jej popularyzacja, muszą być ściśle ze sobą związane. Interesy ich są zbieżne, a ludzie, którzy tego nie rozumieją i zamykają się świadomie w twierdzy fachowości, popełniają grzech zarówno wobec nauki jak nauczania. Badacz, który potrafi zniżyć się do umysłowości nieprzygoto-

wanej, dowodzi tylko głębokości swego pojmowania faktów wiedzy i daje gwarancję, że czynione przezeń ustępstwa na rzecz popularności, nie są błędami wobec wiedzy. Inaczej bywa, gdy mamy przed sobą rutynowanego metodyka, o słabem naukowem przygotowaniu. Taki bardzo często popełnia błędy naukowe. Weźmy dla przykładu nasze podręczniki. Są one często pisane przez praktyków-nauczycieli. Jak jednakże źle wygląda w nich nauka... Ile jest w tych podręcznikach błędów, ile czasem nieuctwa. Wszystko to płynie stąd, że pomiędzy nauką a nauczaniem wytworzył się przedział sztuczny, nienaturalny, który szkodzi zarówno nauce, jak jej popularyzacji. Twórcy i zwolennicy ogólnej metody nauczania, którzy spreparowali specjalną umiejętność, specjalny sposób podawania wszelakiej wiedzy, przysłużyli się do wytworzenia tego przedziału niemało.

Czyż można ująć bieg myśli i zainteresowania w jakieś ogólne formy? Widzimy codziennie z przykładów własnego myślenia, jak różnemi drogami ono biegnie, w jak rozmaitych okolicznościach przychodzą nam do głowy myśli, które nie zjawiły się w chwilach cierpliwej zadumy. Niewątpliwie ta ostatnia przygotowała je, ale proces tego przygotowania i cały „mechanizm" pracy wewnętrznej, który się w nas odbywa, nie dadzą się dotąd ująć w żadne karby, ułożyć w tabliczkę stopni formalnych, które są zbyt grubem narzędziem, aby mogło kierować tak subtelną rzeczą, jak myślenie człowieka. Uzależnianie sposobu postępowania metodycznego od tej lub innej psychologji, jak to zrobili herbartyści, jest postępem wobec czasów dawnych, musi jednakże ulec poważnej rewizji, wobec niezbitych faktów poznawania, wobec płodnych metod, jakie daje rzeczywista nauka, która dziś jest już w takiem stadjum rozwoju, że nietylko dać nam może rezultaty wiedzy, ale pokazać warsztat swej pracy, jego urządzenie i panujące tam żywe, płodne metody.

Z tego nie można wnioskować, że logika winna zastąpić psychologję, jako podstawa i najgłówniejsza pomocnicza dyscyplina przy nauczaniu. Metody nauki, metody badania są czemś więcej niż samą logiką, tak samo, jak żywy organizm jest czemś więcej niż system kostny. Kierunek logiczny w dydaktyce właśnie popełnia ten błąd. Należy on do wytworów współczesnej doby. Tak samo, jak herbartyści pragnęli osnuć

ogólną metodę nauczania na psychologji, tak też niektórzy dydaktycy współcześni myślą wziąć za podstawę logikę i na niej zbudować racjonalny system nauczania. Myśl ta tak samo jest jednostronna, jak poprzednia. Nauczanie wspierać się winno zarówno na psychologji, jak logice. Obydwa momenty na każdym stopniu mają znaczenie, o ile umiemy je stosować.

Na niższym stopniu nauczanie liczyć się musi głównie z czynnikami natury psychologicznej. Rozumowanie ścisłe, systematyczne podawanie nauki nie jest dostępne dla dziecka. Im uczeń jest starszy, tem moment logiczny posiada większe prawa obywatelstwa, jakkolwiek nigdy nie należy usuwać z pola widzenia czynników natury psychologicznej. Tam, gdzie je zaniedbujemy, nawet u osób starszych, zjawiają się nuda, przedwczesne zmęczenie i wszelkie objawy osłabienia uwagi. Najlepsza logiczna konstrukcja zawsze wymaga podstawy psychologicznej i przytem tem bardziej jasno uświadomionej przez uczącego, im subtelniejsze jest rozumowanie, którego przebieg chcielibyśmy uczynić jasnym. Ci, którzyby pragnęli oparcia dydaktyki w szerszym stopniu na gruncie logicznym, przyjmują jako podstawę, że konsekwencja logiczna jest jednym z głównych motywów jasności i że dzięki temu główną przyczyną trudności jest nieumiejętność wybrania z tego, co pragniemy przedstawić, rzeczy najważniejszych, dzięki czemu utrudniamy nawet spamiętanie, gdyż pamięć w znacznym bardzo stopniu zależy od logicznego powiązania rzeczy. Ten, który umie snuć logiczną nić rozumowania, łatwiej może pamiętać wiele rzeczy, gdyż wystarcza mu tylko znajomość przesłanek. Francuska dydaktyka, gdzie mistrzostwo wykładu nie jest prześcignięte przez żaden naród, w znacznym stopniu stoi na tem stanowisku, któremu trudno odmówić wielu cech słuszności. W następnych rozdziałach tej kwestji jeszcze nieraz dotkniemy, obecnie zajmiemy się sprawą, czy podstawa logiczna może dać ogólną metodę, przydatną dla wszystkich przedmiotów.

Nietrudno zrozumieć, że wobec różnic metodologicznych różnych nauk, gdzie zależnie od przedmiotu przeważa indukcja lub dedukcja, trudno przypuścić, że taka ogólna metoda jest możliwa. Powyżej, omawiając zasady główne nauczania, wysunęliśmy na czoło t. zw. zasadę indukcji. Nie znaczy to jednakże, że przyjęliśmy w ten sposób ogólną metodę postępowania.

Jest to jedna z kierowniczych idei, która wpływa na ukształtowanie metody, nie może jednakże jej całkowicie zastąpić. W różnych dziedzinach nauczania proces indukcyjny przedstawia się inaczej, zależnie od treści, charakteru przedmiotu i całego szeregu innych warunków. Nie można jednakże całkowicie odrzucić tego naturalnego, płynącego z zasady indukcji wniosku, że pomimo tych różnic pozostaje zawsze coś wspólnego, coś niezmiennego, sam charakter ogólny postępowania. Zawsze wychodzić należy ze spostrzeżeń, z faktów poszczególnych i na nich opierać wnioski natury szerszej, na nich budować hypotezy, jak powiedziałby Dewey. Niewątpliwie jest to prawdą, niewątpliwie w zasadzie indukcji jest przesłanka do metody ogólnej. Słusznie twierdzi Dewey, że to, co jest dobrego w stopniach formalnych, ma charakter zgodny z indukcyjnym sposobem rozumowania, ogólne zaś, schematyczne ujęcie tej rzeczy, nie odpowiada rzeczywistemu przebiegowi myślenia w różnych bardzo możliwych przypadkach. Z drugiej strony, w każdej nauce, nie wyłączając matematyki, tkwi na dnie indukcyjne rozumowanie. Nieznaną nam jest psychologia i logika twórczości, to, co wiemy w grubem przybliżeniu, wskazuje nam jednakże, że przebieg myśli daleki jest często od systematycznego jej wyłożenia, po dokonaniu faktu odkrycia. Często z nieznacznych pozornie faktów, umysł bystry potrafi wyprowadzić wniosek, który sięga bardzo szeroko i przekracza o wiele swój pierwotny punkt wyjścia. Należy z dużem prawdopodobieństwem przypuszczać, że zawsze jednakże punkt wyjścia znajduje się w pewnych poszczególnych spostrzeżeniach. Nauka opiera się na indukcyjnem rozumowaniu, jakkolwiek rozwija i wzmacnia swoje pozycje na tle dedukcji.

Nie można pomniejszać faktów stwierdzonych. Dydaktycy niemieccy, przy poszukiwaniu ogólnej metody, doszli z przesłanek zgoła odmiennych do tego samego wniosku, do jakiego dochodzimy dziś, po zaznajomieniu się bodaj powierzchownem z metodą naukowego badania, która dziś jaśniejszą się stała, dzięki parowiekowemu doświadczeniu. W zasadzie indukcji tkwi podstawa do ogólnej metody, nie można jednakże tej podstawy uważać za całość metody. Czemby się w takim razie różniła zasada dydaktyczna od takiej metody? Każda metoda z konieczności musi być praktyczna, zajmować się szczegółami,

przystosowywać do faktów i okoliczności, musi brać na uwagę cały szereg czynników, związanych z samym procesem nauczania i jego warunkami, zmieniać się zależnie od liczby dzieci, ich rozwoju, wieku, danych doświadczeniu w otoczeniu. Wszystko to jest konieczne ze względu na jej wartość i skuteczność. Metoda jest praktycznem zastosowaniem zasady tak samo, jak mechanika jest nieraz praktycznem zastosowaniem matematyki. Metoda kształtuje się na tle pewnych myśli przewodnich, które mają dla niej znaczenie podstawowe, nie stanowią jednakże jej samej tak samo, jak konstrukcja żelaznobetonowa nie jest tem samem, co prawa fizyki i matematyki, na których budowa jej się opiera. Ci, którzy żądają ogólnej metody, z jakiegokolwiek źródła ona by pochodziła, nie odróżniają myśli od rzeczy, podstaw ideowych od wykonania w praktyce pewnego czynu. Nauczanie jest rzeczą żywą i żadna lekcja się nie powtarza i powtórzyć nie może, jest ona zjawiskiem indywidualnem, wytworem splotu żywego warunków, duszy ludzkiej, która, zachowując swoją osnowę, przystosowuje się do tych warunków, żeby je opanować. Naturam natura vincere — mówił Bacon, a w zdaniu tem tkwi przepaść pomiędzy myśleniem średniowiecza i racjonalizmu, w których rzecz istniała, skoro dała się bez sprzeczności pomyśleć. Nie rozumiano, czem jest fakt, nie odróżniano wytworu myśli od rzeczywistości. Metody ogólnej niema i być nie może tak samo, jak niema takiego ogólnego mostu, który dałby się zastosować we wszelkich przypadkach, we wszelkich rzeczach. Są pewne zasady nauczania, pewne podstawy metody tak samo, jak istnieją pewne zasady budowy mostów. Nauczyciel dobry, stale buduje most pomiędzy swojem jestestwem duchowem, a jaźnią uczniów, a sztuka takiej budowy jest sztuką tworzenia pewnej metody postępowania. Wielka to sztuka, jedna z największych, jakie ma ludzkość, tak mało jednakże rozumiana, tak „pobłażliwie" przez wielu mądrali traktowana. Każde dziecko jest światem odrębnym, załamują się w niem wszystkie najgłówniejsze promienie życia, załamują się swoiście w sposób indywidualny, nie powtarzający się. W klasach naszych mówimy często do fikcji — przeciętnego ucznia, mamy przed sobą numery dziennika klasowego, tak mało widzimy naprawdę żywych ludzi... Bez pomysłu metody ogólnej dość jest schematyzmu bezdennego w życiu szkoły, w procesie nauczania, w pracy

nauczyciela. Pragniemy jeszcze gwoli pierwszym wzlotom naszej myśli teoretycznej w dziedzinie nauczania ogólnej metody, ogólnego przepisu, któreby ten schematyzm jeszcze więcej powiększyły, jeszcze bardziej twierdzę suchości i przysłowiowej nudy szkolnej wzmocniły. Metoda ogólna, to siostra rodzona wszechwładnego pana przymusu, który był jedyną podstawą życia szkolnego, jedyną niemal osnową moralnego wychowania. Dziś w myśli pedagoga słowo zainteresowanie przybiera coraz bardziej konkretne kształty, wyzbywa się kokieterji wczesnej młodości, staje się prawdziwą sprężyną nauczania. Metoda ogólna przeczy jemu, bo oddala od życia, tak samo, jak pomysły uczniów nieraz przeczą osnowie myśli ich mistrza — Herbarta.

Po tych rozważaniach ogólnych przejdziemy teraz do przedstawienia głównych metod nauczania, jakie znane są w historji myśli dydaktycznej. Pierwszą grupą są metody erotematyczne, któremi zajmiemy się w rozdziale następnym.

ROZDZIAŁ IV

Metoda, jako żywy, praktyczny wyraz i ucieleśnienie zasad nauczania przybierać może, zależnie od warunków, różne postacie. Płynie to w znacznej mierze z tego, której z tych zasad dajemy przewagę. Wszystkie razem są one ze sobą związane wewnętrznie, każda z nich jednakże, zależnie od warunków, celu i potrzeb nauczania, może mieć szersze lub węższe pole zastosowania. Duży wpływ na metodę wywiera też jakość zagadnień, które poruszamy. Dobrą metodą będzie ta, która, licząc się z temi wszystkiemi okolicznościami, daje zasadom dydaktycznym najszersze, najpełniejsze w danych warunkach zastosowanie. Nauczyciel, który odbiega w poszczególnym przypadku od wymagań, dajmy na to zasady indukcji lub poglądowości, winien wiedzieć, dlaczego to robi, winien zdawać sobie sprawę, że idzie drogą najprostszą, najbardziej właściwą, winien rozumieć, co może zrobić, a czego nie, oraz dlaczego zrobić nie może. Dobre nauczanie jest żywem dziełem i naturalną reakcją na warunki, w których się odbywa, reakcja zmienną jak te warunki, a jednakże dającą zawsze maximum zastosowania dla głównych idei przewodnich nauczania.

Stąd wynika, że niemasz jednolitego sposobu postępowania, że każda lekcja jest czemś twórczem, nowym kryształem, którego osiami zawsze są podstawowe zasady nauczania. Ta rozmaitość nadaje nauczaniu żywości, t. j. jednej z cech o wartości pierwszorzędnej. Można z całą pedanterją wypełniać przepisy metodyczne, a jednakże lekcja będzie mało produkcyjna i nudna.

W tej ogromnej rozmaitości postępowania można pomimo to wydzielić pewne linje o charakterze odrębnym. Pozwala to nam mówić o określonych metodach nauczania.

Jedną z bardzo popularnych, dotąd, niestety, często używanych metod nauczania, jest uczenie się z książki gotowych faktów. Jeżeli uświadomimy sobie naszą przeszłość szkolną, bez trudności skonstatować będziemy musieli, że większość naszej „wiedzy" zawdzięczamy tej właśnie metodzie uczenia się. Tak uczyliśmy się gramatyki, historji, geografji i wielu innych przedmiotów. Odpowiednio do tej głównej metody szkolnej, lekcje w klasach polegały na pytaniu uczniów, krótkich i pozornych wyjaśnieniach, oraz zadawaniu do domu, podawaniu do nauki. Po „skończeniu" nauki, ten mądry gospodarz naszego życia wewnętrznego — pamięć, wyrzucała gdzieś do życiowego lamusa balast mądrości szkolnej w lwiej części, zostawiała tylko to, co było potrzebne i czem operowała nasza myśl. Pozostawało nam wspomnienie nieraz smutne i niewyraźne jakichś posiadanych wiadomości, nazw oraz poniesionych trudów. Metoda usiłowała dać wiedzę sposobem uproszczonym, mechanicznym, dawała zaś właściwie środek do zdawawania egzaminów, które łączyły się z nią w jedną integralną całość i były najlepszym jej wyrazem i poniekąd celem. Iluż to zdolnych ludzi po skończeniu szkoły uczyć się musiało na nowo, nie wyłączając rzeczy nawet elementarnych. Nie pomogły środki ułatwiające spamiętanie, nie zaradziły złemu stopnie i wszelkie inne sposoby podtrzymania pracowitości i pilności. Student uniwersytetu nieraz obkuwał się przed egzaminem tak samo, jak żak szkolny przed lekcją. Metoda posługiwała się szeroko przymusem, uczyła cierpliwości, ale nie dawała nauki, nie dawała zamiłowania do niej, nie budziła sił umysłowych. Wiedza nie łączyła się z całością życia duchowego, a w duszy młodzieży wytwarzały się dwa prądy: jeden szkolny, urzędowy, z jego oficjalnemi ocenami i sądami o rze-

czach, drugi spontaniczny, odpowiadający naturalnemu popędowi do myślenia i rozwiązywania zagadnień życia. Nie było jednolitości w wychowaniu, nie mogły też kształcić się silne i jasne charaktery, a szkoła nie panowała nad życiem umysłowem młodzieży, co, jak u nas, tem bardziej było szkodliwe, bo nosiło piętno czegoś wrogiego, obcego. Cóż dziwnego, że tak mało ludzi wyrosło o szczerem zamiłowaniu do prawdy, że tak mało ludzi nauki jest nawet wśród t. zw. uczonych. Inteligencja, którą wychowała taka szkoła nie miała dość sił, by poważnie i realnie traktować realne zagadnienia życia, gdyż w młodości zjawiały się one jej w specjalnych warunkach czegoś ukrywanego, nielegalnego. Nigdzie metoda uczenia się z książki faktów nauki nie wykazała tak swej słabości, jak u nas. Nie dała nauki, nie dała też umiejętności sądzenia o rzeczach.

Myśl pedagogiczna oddawna borykała się z nią. Pierwszą próbą podania innej metody jest naśladownictwo, uprawianej przez Platona metody dialogów. W metodzie tej tkwi, pierwszy raz w historji wyrażone przez Sokratesa, dążenie do zastosowania zasady samodzielności. Prawda jest dostępna dla każdego umysłu ludzkiego, w każdej duszy tkwią jej ziarna pełne życia, należy tylko umiejętnie je wydobyć na słońce, by mogły kiełkować. W tym celu trzeba umieć stawiać zapytania, trzeba umieć wydobywać na nie odpowiedzi. Z tego zrodziła się pierwsza postać metody erotematycznej, polegającej na umiejętnem stawianiu zapytań i wydobywania odpowiedzi od ucznia.

Metodę dialogu zastosowano w książce. Jest to jedno z najbardziej stałych jej zastosowań. Powstała t. zw. metoda katechetyzmu, polegająca na tem, że w podręczniku podawane były gotowe zapytania i odpowiedzi na nie. Postawienie umiejętne zapytania jest już połową odpowiedzi. Odpowiedź musi być dana na zapytanie celowe i rozumne, zapytanie takie musi się łączyć z innemi w jedną całość, które wyczerpuje pewien przedmiot; stąd postawienie zapytania wymaga uprzedniej wiadomości tego, do czego ono prowadzi, a więc ogarnięcia już poniekąd rzeczy samej.

Metoda ta, którą nazwano katechetyczną, bo znalazła zastosowanie w nauce katechizmu, jest pierwszym przejawem metody erotematycznej, t. j. metody celowych zapytań i wy-

dobywania na nie odpowiedzi. Jeżeli chodzi o nauczanie przedmiotu, który ma charakter dogmatyczny, gdzie nie może być mowy o indywidualnem interpretowaniu rzeczy, gdzie podane są albo normy prawne albo też prawdy płynące ze źródeł wyższych, niż dociekanie ludzkie, taka metoda ma niewątpliwie swoją rację bytu i jest najwygodniejszą, najbardziej celową formą przedstawienia rzeczy. Wobec prawd religji milkną zasady dydaktyczne. Nie może mieć w nich swego zastosowania zasada poglądowości, gdyż treść nauki nie dotyczy rzeczy ujmowanych zmysłowo. Nie na miejscu jest zasada indukcji, bo prawo musi być zgóry podane ut facilius ab imperitis teneatur. Niema mowy o zasadzie samodzielności, bo prawdy objawione nie mogą podlegać dociekaniu osobistemu, jakkolwiek wyrażona w nich treść głębszych dążeń duszy człowieka, stworzonego na obraz i podobieństwo Boże. Zasada ciągłości natomiast ma tu swoje znaczenie tak samo, jak wszędzie.

Byłoby jednakże błędem, gdybyśmy sądzili, że zasady dydaktyczne nie mają zastosowania w całości swej do nauczania religji wogóle. Każdy przedmiot nauczania ma swe znaczenie dla wychowania moralnego i tem samem kształcenia charakteru człowieka, nauka zaś religji cechę tę posiada w najwyższym stopniu. W jednej z następnych książek postaramy się wykazać, że przy wychowaniu moralnem mają znaczenie te same zasady, co przy nauczaniu. Inna ich będzie interpretacja, zmieni się forma, ale treść duchowa pozostanie ta sama. Zasada poglądowości wyraża się tam w postaci czynnego zaprawiania moralnego młodzieży. Zasada indukcji w pewnej swobodzie czynu, gdzie błąd uczy a wychowawca wyciąga z niego wspólnie z wychowankiem wnioski odpowiednie i naukę. Zasada samodzielności sprowadza się do głębokiego poczucia wolności naszego czynu, naszej woli, z których płynie tak ogromnie oddziaływujące na moc naszego charakteru poczucie odpowiedzialności. Nauka religji w ten właśnie sposób łączy się z zasadami dydaktycznemi. Lekcje religji, to podawanie norm postępowania niezmiennych, niepodległych krytyce idei przewodnich, co swoją drogą łączyć się winno z praktyką religijną i względną swobodą czynu. Wobec tego nie należy się dziwić i nie trzeba uważać za niekonsekwencję niespełnienie głównych postulatów dydaktycznych

przy nauce religji, tem bardziej, że to dotyczy tylko jednej części tej nauki, bo np. nauka historji kościoła spełniać winna już wszystkie zasady dydaktyczne. Ze względu na osobliwe położenie i wartość przedmiotu nie należy osądzać nauczania religji z tegoż stanowiska, co nauczanie innych przedmiotów. Błądzą tu zarówno ci, którzy pragną postawić religję w równym rzędzie z innemi przedmiotami i zrobić z niej taką samą naukę, jak geografja lub fizyka, jak i ci, którzy ze względu na różnice, stojąc na stanowisku wyłącznego intelektualizmu, chcą ją wyeleminować z przedmiotów nauczania. To ostatnie ma nietylko na względzie cele intelektualne, lecz i moralne, a prawda moralna i prawda naukowa różnią się od siebie nietylko siłą związanego z niemi przekonania, ile jakością tego przekonania. Małym fachowcem jest nauczyciel, który nie widzi poza faktami swej nauki wielkich celów moralnych wychowania, nieudolnym też jest dydaktykiem i wychowawcą człowiek, który chce prawdy natury moralnej w jednym postawić rzędzie z faktami doświadczalnej nauki. Ma on w ręku kapitał wieków bogaty, ma on w swojej pieczy najistotniejsze ze względu na swoją wartość życiową tendencje ludzkiego ducha, tego nieśmiertelnego ducha, który przez całe długie wieki swego historycznego borykania się zawsze i wszędzie poza różnicą form, przejawów, obyczajów i języka mówił i mówi tym samym językiem wiecznej tęsknoty do Przedwiecznego. To też nauczanie religji wymaga głębszej atmosfery duchowej, niż dać mogą zasady dydaktyczne, wymaga ducha „wielkiego i podniosłego". Żaden przedmiot nie idzie tak z serca do serca, z duszy do duszy, jak ten przedmiot, który źródła swe czerpie z Objawienia i, jeżeli nie można ze stanowiska formalnie prawnego powiedzieć, że nauczyciel religji jest primus inter pares, to takim stać się on winien, jeżeli jest naprawdę nauczycielem religji.

Dziś jest dość rozpowszechniony pogląd, że filozofja jest jakby syntezą nauk, stąd zjawiać się ona winna po zaznajomieniu się z niemi. Dawniej wyprowadzano nauki z filozofji. Obydwa poglądy są krańcowe: ani filozofja nie jest syntezą ani nauka nie może płynąć z filozofji. Nauka oddziaływa na ukształtowanie się poglądu na całość objawów życiowych, na całość poglądu na świat i życie, ale z materjału jej nie można zbudować całości tego poglądu. Cały szereg zagadnień musi ona pozostawić poza sferą swych rozwa-

żań ścisłych i metodycznych, operujących specjalnemi środkami. Tak samo, jak nie znajdzie się teleskop, który zgłębi rozciągłość przestworzy wszechświata „od końca do końca", nie przyjdzie też ta godzina, w której nauka odpowie nam na pytania: dokąd idziemy, do czego dążymy, na czem polega wartość życia i jego tajemny sens... Będziemy wiedzieli dokładnie, jak funkcjonuje nasz organizm, jak pracuje nasz mózg, jak rozwija się życie społeczne, dokąd pędzi nasza mała ziemia razem z systemem planetarnym, jaka jest budowa naszej gwiazdy-słońca, jaka jest historja i mechanika mgławic i t. p., i t. p., ale sens naszego ludzkiego, nikłego życia zawsze będzie dalekim od wszystkich tych lub innych rozwiązań, tych lub innych odpowiedzi.

Szkoła, która w budowie swej i we wszelkich jej przejawach i wychowanie w swych istotnych podstawach winny być odzwierciedleniem całości kultury ludzkiej i korzystać ze wszystkich sił potencjonalnych w niej ukrytych, aby wydobyć z indywidualnej duszy maximum energji kinetycznej i najgłębiej wprowadzić ją do warsztatu dalszego budownictwa tej kultury. Stąd program szkoły musi w swej konstrukcji zawierać elementy filozofji, jako duch przewodni tak samo, jak posiadać ciało nauki. Jednym z tych elementów, tak doniosłych dla wychowania moralnego i tem samem kapitalizowania najcenniejszych dóbr cywilizacji, jest pielęgnowanie uczuć i pojęć religijnych. Dzisiejsza szkoła, o ile nie chce pozostać poza ogólnym warsztatem kultury i zamienić się we fabrykę fachowców, winna tym duchem syntezy wszystkich pierwiastków tej kultury się przejąć i znaleźć wyjście twierdzące z dzisiejszego zmagania się w sprawie nauczania religji. Jeżeli gwoli pojmowania historji kultury europejskiej chcemy utrzymać klasycyzm, to o ile więcej racji ma zachowanie pierwiastków religijnego życia w szkole.

Tyle ze względu na sprawy związane z metodą katechetyczną, sprawy, których ominąć nie można i nie należy.

Metoda ta, jak wspomnieliśmy, nie ma ścisłego związku z zasadami dydaktyki, a temsamem nie może być poza granicami powyżej wskazanemi stosowana. Nie jest ona metodą nauki doświadczalnej i, jeżeli Ostwald próbuje odnowić ją w chemji, to jest to jeszcze jeden z nieszczęśliwych pomysłów tego popularnego chemika niemieckiego. Nie jest metodą

właściwą do nauczania matematyki, bo nauka ta w szkole średniej i elementarnej winna być w związku ścisłym z naukami doświadczalnemi, a w formie swej systematycznej ma swoją ustaloną metodę, która najlepiej jej charakterowi odpowiada.

Wobec tego metoda katechetyczna, jako pierwszy przejaw erotematycznej, uległa i ulec musiała dalszemu rozwojowi. Schematyzm ustalonych zapytań i odpowiedzi musiał zniknąć, pytania musiały się zjawiać w zależności od tematu, warunków i okoliczności, a lekcje przybrać charakter żywego dialogu, celowo kierowanego przez nauczyciela. Tego typu lekcja osiągnęła najwyższy swój rozwój w szkole niemieckiej. Pytania wychodziły tu od nauczyciela, który starał się tak je dobierać, by odpowiedź mogła nastąpić łatwo i pociągała za sobą nowe zapytanie. Dzięki temu lekcja się ożywiła, siły umysłowe ucznia zostały pobudzone i nauka odbywała się nietylko w domu, lecz i w szkole. Nie oddzielny uczeń, lecz klasa cała była tym drugim konwersatorem. Nauczyciel rzucał pytania, przechodząc od jednego do drugiego ucznia, a odpowiedź otrzymana od któregokolwiek z nich, była uważaną za odpowiedź na pytanie. Zespół zastąpił człowieka oddzielnego, każdy jednakże miał prawo i jednakową możność odpowiadać za ten zespół. Niemcy rozwinęli tę metodę i dziś stała się ona niemal powszechną jako jedna z lepszych metod zbiorowego nauczania. Powiadamy, oceniając lekcję, że nauczyciel pracuje z całą klasą, że stara się podtrzymywać uwagę wszystkich uczniów, w przeciwstawieniu do dawnej metody, gdzie były trzy osoby: nauczyciel, wyrwany uczeń i widzowie w postaci reszty jego kolegów. Na tle tej metody zjawiły się stopnie formalne, które usiłowały dać nauczycielowi ogólny schemat przy stawianiu zapytań. Nauczyciel opracowuje z klasą każdą następną lekcję, czem usuwa się dawne stereotypowe „objaśnienie“, a uczeń znajduje większą pomoc przy pracy domowej, gdzie ma za zadanie gruntowniejsze opanowanie pensum, przerobionego na lekcji, wykonanie ćwiczeń na zastosowanie i t. p.

Metoda wspomniana jest w dzisiejszych warunkach szkolnych niewątpliwie najlepszą metodą prowadzenia lekcji. Jeszcze dziś nie należy ona do zbyt popularnych i wymaga wiele pracy, aby we wszystkich szkołach znalazła swe zastosowanie.

Wymaga ona od nauczyciela: 1° należytego przygotowania się do lekcji, 2° dokładnej znajomości poziomu i zakresu wiedzy w danej klasie, 3° umiejętności korzystania z każdej sposobności, aby pytania ożywić i pracę uczynić więcej skuteczną.

Odpowiednie prowadzenie dyskusji z uczniami w celu oszczędzenia czasu oraz możności wydobycia od uczniów oczekiwanych odpowiedzi musi być przygotowane. Nauczyciel winien sobie zdawać sprawę z tego, co chce w ciągu godziny osiągnąć, w jakiej kolei pytania musi stawiać, jakich przykładów używać i na czem się oprzeć. Im mniej wprawy posiada nauczyciel, tem ważniejszą rzeczą jest przygotowanie się do lekcji. Tego uczyć należy przy ćwiczeniach w szkole wzorowej przy seminarjum nauczycielskiem, a omówienie każdej lekcji po jej wykonaniu winno być na porządku dziennym. Już mówiliśmy wyżej o znaczeniu t. zw. stopni formalnych w tej kwestji.

Lekcja najlepiej przygotowana może się nie udać, jeżeli nauczyciel nie zna klasy. Dostrojenie się do jej poziomu jest rzeczą konieczną. Dlatego też przed ćwiczeniami praktycznemi seminarzyści winni przez pewien czas chodzić na lekcje nauczyciela szkoły wzorowej w celu zapoznania się nietylko z metodą, lecz i z uczniami. Szybkość pytań, intensywność pracy w dużym stopniu zależy od tej znajomości. Doświadczony nauczyciel orjentuje się szybko i nieraz w czasie wykładu zmienia temat lekcji zależnie od własności zespołu uczniów, co szczególnie zdarzyć się może wtedy, gdy odbywają się t. zw. lekcje pokazowe. Tutaj nieraz bywają niespodzianki, które osłabiają wartość i skuteczność pokazu.

Nieraz się przytrafia, że w czasie lekcji zachodzą okoliczności (w postaci np. zapytań uczniów lub jakichś zdarzeń), które mogą wpłynąć na zmianę planu nauczyciela. Ten ostatni powinien umieć je wykorzystać. Dobra lekcja nietylko wtedy jest taką, gdy nauczyciel wykonał dobrze plan, uprzednio porządnie przemyślany. Rzecz dużo zależy od tego, co mu nieraz podpowiedzą uczniowie w postaci np. odpowiednich zapytań. Trzeba to umieć każdorazowo wykorzystać. W tej metodzie główną rolę odgrywa jednakże nauczyciel. Uczniowie idą za biegiem myśli, przezeń podpowiadanych, odpowiadają na jego zapytania, dochodzą do właściwego wniosku drogą pracy, którą

można nazwać wspólną. Dlatego ten przejaw metody erotematycznej należy nazwać metodą jednostronnych zapytań.

Niemieccy nauczyciele w tej dziedzinie dochodzą do perfekcji. Materjał, który podają, nigdy nie jest za duży, przerabiają go gruntownie, w czasie lekcji wykonywują wiele ćwiczeń i umieją w porę dojść do pewnej konkluzji. Ta ostatnia jest niezbędna. Lekcja każda winna być całością zamkniętą, uczeń musi otrzymać odpowiedź na postawione zapytanie, niezależnie od tego, czy faktycznie sam do niej doszedł, czy też zrobili to jego koledzy, dając szczęśliwsze odpowiedzi na postawione zapytania. Dla większości uczniów lekcja bez konkluzji byłaby czasem zmarnowanym, pomimo całej perfekcji prowadzenia w szczegółach.

Pytania, stawiane przez nauczyciela, winny być przeważnie imienne, t. j. zwracać się do określonego ucznia, jakkolwiek nie może być wykluczonem stawianie zapytań całej klasie. Te ostatnie zapytania nie powinny być zbyt łatwe, gdyż są wtedy bezużyteczne i powodują pewną dystrakcję dzięki hałasowi, jaki powstaje, gdy wielu uczniów odpowiada. Nieraz wskazanem jest nie dawanie odpowiedzi odrazu na pytania, postawione całej klasie, przyczem od takich zapytań można zaczynać wykład w celu dojścia na nim do odpowiedzi, albo też rzucić pytanie w końcu lekcji, skoro się czuje, że dzieci były mocno zainteresowane i będą pracowały dalej nad rozwiązaniem pytania.

Przy metodzie jednostronnych zapytań znajdują swe zastosowanie wszystkie zasady dydaktyczne, najmniejsze jednakże zasada samodzielności.

Nie powinniśmy zapominać, że procesy psychiczne odbywają się nie w klasie całej, lecz w poszczególnych jednostkach, do niej należących. Nauczyciel po otrzymaniu odpowiedzi od jednego z uczniów zwykle idzie dalej, a jego koledzy muszą się z tą odpowiedzią zgodzić, jakkolwiek nie jest ona konsekwentnym wynikiem ich własnej pracy. W tem tkwi duża wada metody jednostronnych zapytań i dlatego każdy wprawniejszy nauczyciel nie powinien zadawalać się samem otrzymaniem odpowiedzi od jednego z uczniów. Tę odpowiedź należy jeszcze pogłębić i modyfikując cokolwiek pytania otrzymać odpowiedzi od innych uczniów. Często lekcja, prowadzona przez rutynowanego nauczyciela, wyglądać może jak przedstawienie

i popis. Odpowiedzi następują szybko, rozwiązuje się dużo zagadnień, a pomimo to widz nie ma pewności, ile z tego wszystkiego należy do klasy, a ile do oddzielnych uczniów. Wskazana jest stąd ostrożność. Jak powierzchowne są często otrzymane rezultaty, można sprawdzić przez powtórzenie tejże lekcji w nieco odmiennej formie przez innego nauczyciela. Metoda jednostronnych zapytań, pomimo wszystko, pomimo całego jej postępu, w porównaniu z metodą „wykuwania", posiada też skały podwodne, na które wpaść mogą młodą i niedoświadczoną ręką kierowane okręty. Nieraz mniej błyskotliwa lekcja jest o wiele więcej wartościowa pod względem dydaktycznym. Główną rzeczą jest rozbudzenie umysłowe w większej masie uczniów.

Przy tej metodzie nauczyciel winien się wystrzegać stereotypowych zapytań, winien zmieniać sposób ich stawiania, a nawet nieraz czynić niespodzianki uczniom przez powracanie do przeszłości w innej formie.

Niewprawny nauczyciel przy korzystaniu z tej postaci metody erotematycznej obcuje właściwie z uczniami zdolniejszymi. Ci ostatni dają mu odpowiedzi, które pozwalają do posuwania się naprzód, a słabsi, jakkolwiek też są pytani, służą raczej za tło do lekcji i spełniają właściwie rolę słuchaczy. Im błyskotliwiej, im pośpieszniej i więcej popisowo prowadzona jest lekcja, tem bardziej zaniedbani są uczniowie słabsi, którzy nieraz przyzwyczajają się do roli biernych słuchaczy, co bynajmniej nie przyczynia się do rozbudzenia w nich wiary w siebie. Nauczyciel wytrawny winien umieć rozdawać pytania. Rzeczy łatwe i proste winny być udziałem słabszych, którym jak najczęściej trzeba dawać możność dawania odpowiedzi; z trudniejszemi można po szeregu prób zwracać się do silniejszych uczniów. Rozdawanie pytań nie jest rzeczą łatwą i nie może być robione byle jak, ze zwykłym spisem uczniów pod ręką. Klasę trzeba znać i tylko ten nauczyciel dobrze poprowadzi lekcję, który nietylko „pracuje z całą klasą", lecz umiejętnie rozdaje pracę umysłową, starając się każdemu uczniowi udzielić zadanie, odpowiednio do jego sił. Jest to zasadnicze wymaganie dobrego używania tej metody. Dobry i znający dokładnie swoją klasę nauczyciel może grać na niej, jak wirtuoz na fortepianie. Takie lekcje są, niestety, wielką rzadkością z różnych powodów.

Wizytatorzy szkół najczęściej nie mogą zorjentować się co do umiejętności zapytań nauczyciela. Ten ostatni, pragnąc pochwalić się, często porusza tematy, znane uczniom i gra na efekt, a wizytator, nie znając uczniów, nie może osądzić, o ile rzecz zależy od umiejętności prowadzenia lekcji, tem bardziej wtedy, gdy sam nie jest doświadczonym i umiejętnym pedagogiem. Dla należytej oceny należy dawać określony temat do opracowania. Jest to rzecz trudna dla niewprawnego wizytatora, lecz niezbędna, o ile chodzi naprawdę o przekonanie się co do właściwego używania danego typu metody erotematycznej. Wizytator, często obcujący z klasą i szkołą, ocenić może łatwiej tę rzecz, jest to jednakże dość trudne do wykonania w praktyce. Dlatego też najważniejszą rzeczą jest należyte przygotowanie nauczyciela. Ten ostatni powinien posiadać rozwinięty zmysł obserwacyjny oraz inteligencję, rozbudzoną przez studjowanie pedagogiki, gdyż tylko w tym przypadku potrafi prędko należytej segregacji uczniów dokonać i odpowiednio rozdawać zapytania. Tej trudnej sztuki należy się cierpliwie uczyć. Nie wystarczy sama żywość lekcji, ważną jest jej produkcyjność. Dobry nauczyciel w tym samym czasie zrobi więcej, niż słaby, gdyż lepiej stawia pytania, umiejętniej je formułuje i umie zmniejszyć ich liczbę do potrzebnego minimum. Wprawny wizytator odrazu spostrzeże nieudolność w tym względzie. Powinien on zwracać uwagę na sposób stawiania zapytań, na logiczną i psychologiczną ich konsekwencję, na umiejętność wyczekiwania odpowiedzi. Zwykłe, dotąd uprawiane lekcje przez naszych nauczycieli, przypominają grajka, który na fortepianie brzdąka jedną ręką, albo nawet jednym palcem. Aby zagrać oburącz, należy umieć jednocześnie stawiać drobne zagadnienia i natychmiast umiejętnie łączyć je w akordy, tworzyć z nich nowe całostki większe. Dotychczasowa praktyka w szkołach wzorowych nie daje nauczycielstwu dostatecznej wprawy i nie jest prowadzona umiejętnie przez wyrobionych kierowników. Każde seminarjum powinno posiadać przedewszystkiem dobrze przygotowanego i nawet utalentowanego nauczyciela, któryby w każdej chwili mógł poprawić źle prowadzoną lekcję i być wzorem do naśladowania. Seminarzyści, przysłuchujący się niemal stale ciężko odbywanym wykładom ich kolegów, przyuczają się do błędów, przyzwyczajają się do nich. Wprawne korzystanie z metody omawianej nietylko wy-

maga jej rozumienia, lecz i pewnych automatycznych przyzwyczajeń, które czynią z nauczyciela fachowca, zupełnie tak samo, jak w innych dziedzinach pracy. Ortografji, kreślenia, rzemiosła uczymy się w tenże sposób. W niektórych szkołach można widzieć nauczycieli zmanierowanych, u których lekcja wygląda często nie jak pewna wykończona całość, lecz jak obraz, na którym w dość nieporządny sposób rzucono pendzlem szereg niedość skoordynowanych plam. Zrobiono to prędko i żywo, ale rezultat jest mały i nietrwały: lekcja nie jest produkcyjną. Stąd często wynika, że wyniki metody pracy z całą klasą są gorsze od „doraźnego wykuwania".

Nauczyciel, przygotowany do lekcji, winien mieć przed sobą jasny cel, a pytania, dobrze obmyślane co do kolejności swego następstwa, muszą być stawiane jasno i jędrnie. Skoro posiadają one wewnętrzny związek logiczny i liczą się w formie swego wyrażenia z potrzebami i właściwościami umysłowemi ucznia, cel zostanie szybko osiągnięty. Jeżeli pensum jest za małe, nauczyciel zajmie się ćwiczeniami, powtórzeniem i t. p. Jeżeli za duże — niech złoży winę na siebie. Lepiej zrobić mniej, ale dobrze. Uczeń po każdej lekcji musi mieć wrażenie, że czegoś się dowiedział, a nauczyciel, że coś zrobił. Każda lekcja — to zakończona całość, logicznie pełna i psychologicznie ugruntowana. Z tego właśnie powodu metodycy niemieccy stworzyli pojęcie jednostki metodycznej, pojęcie, które nie można teoretycznie ująć, należy jednakże w tej formie praktycznie stosować. Im młodsze są dzieci, tem więcej dbać należy, by każda lekcja była czemś zakończonem. Małe dziecko mniej wprawne jest w myśleniu, niż człowiek starszy, a czynniki natury emocjonalnej, wyobrażeniowej, daleko więcej wpływają na przebieg myśli u niego, niż u osób dojrzałych. Z drugiej strony ma ono pamięć faktów i szczegółów o wiele silniejszą, niż związków i zależności, a myślenie zanim przybierze postać logicznego procesu, przechodzi szereg faz rozwojowych, w których każdy cykl nie jest brany jako schemat: przesłanki i wnioski, lecz jako coś psychicznie odrębnego, gdzie tylko całość może nadać samemu procesowi wartość czegoś określonego. Dla człowieka starszego snucie wniosków jest rzeczą łatwiejszą, dla dziecka — to nauka bardzo ważna. Tak samo, jak przy pisaniu i rysunku nie uczymy najpierw pisać części liter, a potem całości, lub części domku,

a potem cały, lecz całą literę i cały domek, dotyczy to i procesu myślenia. Nie wolno rozdrabniać: każda lekcja musi być czemś w sobie zamkniętem, a przedewszystkiem odpowiedzią na jasne, proste zagadnienie. Dotyczy to zarówno nauki czytania, jak rachunku i każdej pogadanki wogóle.

Nauczyciel śledzi uważnie za stanem uwagi uczniów. Jeżeli widzi objawy znużenia, powinien natychmiast uwagę odświeżyć. Do tego nadaje się żart wesoły, ruch fizyczny, zmiana chwilowa tematu wogóle. Czasem może się zdarzyć wobec okoliczności zewnętrznych, że uwaga uczniów jest pochłonięta czem innem; należy wtedy wychodząc z tematu zainteresowania stopniowo skierować ją na tory właściwe, używanie zaś środków ostrych w postaci pewnego wstrząsu psychicznego nie może być w częstem użyciu, jakkolwiek nieraz jest na miejscu. Środki te wskazują przedewszystkiem, o ile są częste, na brak wprawy nauczyciela i na jego nieudolność pedagogiczną. Starszy, rozwinięty człowiek, ma wiele środków do opanowania umysłowości dzieci. Przypomnieć tu należy środek rozumnej niańki, która dziecku trzymającemu nóż w jednej rączce daje w drugą błyszczący, jaskrawy przedmiot. Nóż wtedy najspokojniej leci sobie na ziemię. Nie naszem zadaniem jest w tej książce rozwijanie zagadnień i wskazówek psychologji wychowawczej, która jako nauka pomocnicza musi być uprzednio znaną nauczycielowi. Im lepsza jest metoda nauczania, tem gruntowniejszej wymaga ze strony psychologji pomocy.

Zastosowanie metody jednostronnych zapytań winno być praktyczną, żywą szkołą myślenia. Jeżeli nauczyciel prowadzi rzecz żywo, ale powierzchownie, jeżeli stosuje wszędzie jeden i ten sam schemat niezależnie od treści zagadnień, taka lekcja traci swoją wartość i może nawet hodować złe nałogi, może przyczynić się do powierzchowności sądzenia. Metodą tą można prowadzić zarówno naukę rachunków, jak pogadanki wszelakie. W każdym przypadku pytania nauczyciela, fakty, do których się odwołuje, winny być inne, musi on zawsze pamiętać, że metoda daje tylko pewną formę, nie daje natomiast treści, która zależy od natury przedmiotu. Np. analiza przeczytanego wierszyka wzbudzić powinna inny szereg zapytań, niż rozpytywanie uczniów co do treści widzianego faktu. W pierwszym przypadku nauczyciel winien zbadać, czy jest dokładnie rozumiana treść wiersza, czy zastosowane tam słowa oparte są

o dane doświadczenia dzieci, winien pociągnąć ich myśl do pewnych analogij i porównań, wyobraźnię do snucia obrazów z materjału doświadczalnego, starać się o wdrażanie do lepszego używania mowy i wzbogacanie się słownika. W drugim chodzi głównie o kontrolę danych obserwacyj, ich dokładność oraz oddzielenie tego, co ważne, od rzeczy mniej istotnych. Pierwsze dotyczy sztuki słuchania innych, — drugie korzystania z doświadczeń swoich, pierwsza lekcja uczy analizować cudze myśli, druga kontrolować siebie.

Metoda omawiana jest jednocześnie dla dzieci uczeniem się danej rzeczy i przykładem tego, jak się uczyć należy. Jeżeli zajdziemy do pokoiku małego ucznia, który „odrabia lekcje", odrazu możemy zorjentować się, jaką metodą w szkole jest uczony. Nauczyciel, który obeznany jest cokolwiek z psychologją wychowawczą, poradzi czasem dzieciom, jak się lepiej uczyć wierszyka na pamięć. Rada taka jest jednakże teoretyczną, lepiej będzie, gdy sam zacznie się z nimi uczyć w sposób właściwy. Nauczyciel elementarny w niższych klasach uczy dzieci jednej z największej sztuk — uczenia się. Tam, gdzie jest bezmyślne „kucie", nie było dobrego nauczania w szkole elementarnej. Jest to pewnik niezbity, spostrzeżenie na wielu gruntownie zbadanych faktach oparte. Praca nauczyciela w szkole powszechnej wymaga wielkiej cierpliwości, dużego przywiązania do swego zawodu a osobliwie do „małych tych". Myśli on z nimi razem, uczy się razem i bawić się winien razem. Właściwe zastosowanie metody pozwoli mu osiągnąć to, że uczniowie w ciągu lekcji nauczą się tego, o co chodzi, bądź to działanie arytmetyczne, bądź to wierszyk lub ćwiczenie ortograficzne. Zadawanie do domu, na którem opierała się dawna metoda winno być ograniczone i to tem bardziej, im młodsi są uczniowie. Takie rzeczy, jak rachunek, czytanie i pisanie nie mogą być podmiotem zadawania do domu w pierwszych dwóch latach nauczania. Im lepiej jest prowadzona lekcja, tem więcej dzieci uczą się w szkole. (Wskazać tu należy bardzo dobrą pracę Meumanna p. t. „Hausarbeit und Schularbeit", 2 wyd., albo 3-ci tom jego wykładów z dziedziny pedagogiki doświadczalnej, wyd. 2, str. 315 inst.). Jednym z najbardziej dodatnich wpływów metody erotematycznej jest zmniejszenie tak nieokreślonej i tak obciążającej małe dzieci pracy domowej uczniów. Im młodsze dzieci, tem więcej środek cięż-

kości ich pracy winien być w szkole, a im mądrzej i umiejętniej była stosowana metoda erotematyczna, tem racjonalniej uczy się w domu młodzież w klasach starszych.

Jedną z ważnych stron nauczania, którą zaniedbywała dawna metoda uczenia się z książki, jest kształcenie mowy ucznia, umiejętności wyrażania się, oddawania słowami swych przeżyć wewnętrznych. Metoda erotematyczna ten błąd usunąć może daleko lepiej, niż dawna nauka retoryki. Uczy ona mówić nie przez podawanie uprzednio prawideł à la Kwintyljan, lecz przez faktyczne mówienie. Swoboda wypowiadania się powinna być tu zagwarantowana tak samo, jak przy nauce rysunku. Nauczyciel ciągle pobudza uczniów do tego, stara się wykorzystać każdą sposobność w tym kierunku zarówno przez odpowiadanie na jego pytania, jak odtwarzanie przeczytanego i opis widzianego. Mowa jest narzędziem myśli, a jedną z najbardziej charakterystycznych wad dzisiejszej szkoły jest prawie nagminna nieumiejętność mówienia. „Ja to rozumiem, lecz nie mogę powiedzieć“ — oto stereotypowe uniewinnienie siebie uczniów w wielu przypadkach. Fakt ten płynie z nieumiejętnego stosowania metody erotematycznaj, albo też całkowitego jej zaniedbania. Uczeń na pytania odpowiada rzadko (wtedy tylko, gdy jest wyrwany!), nie jest przyzwyczajany systematycznie do dawania odpowiedzi jasnych i dokładnych, uczy się powtarzać cudze słowa i myśli, nie zaś wyrażać swe przeżycia wewnętrzne lub dane otrzymanych doświadczeń. Nie pomogą tu obfite studja gramatyk, stylistyk i t. p. Umiejętności mówienia i pisania uczymy się przez mówienie i pisanie. Z drugiej strony nie można nauczyć mówienia, o ile nie zwrócimy uwagi na dokładność myślenia i obserwacji. Metoda erotematyczna może w tym względzie okazać dużo pomocy. Nauczyciel dzisiejszej szkoły niższej jest tak przyzwyczajony do powtarzania przez uczniów rzeczy wyuczonych słowami podręcznika lub jego własnemi, że czasem zdradza zniecierpliwienie, gdy uczeń używa własnych zwrotów i sposobów wyrażania się. Nawet prawdziwie uczeni profesorowie uniwersytetu w tym względzie nieraz nie odbiegają od zwykłego nauczyciela elementarnego. Młodzież, przystosowując się do tego, zdradza czasem nadzwyczajną umiejętność mówienia cudzym językiem. Dla przekonania się dość zajrzeć do wypracowań piśmiennych uczniów, a szczególniej uczenic klas wyższych

szkoły średniej. Przy uczeniu mówienia nie należy jednakże trzymać się zasady; odpowiedzi dawane być winne pełnemi zdaniami. Jest to pożądane, do tego trzeba w wielu razach dążyć, nawet wymagać, gdzie trzeba, nie można jednakże zasady podobnej nadużywać. Byłoby np. niepotrzebnem, gdyby uczeń na zapytanie (co do treści obrazka): kto tu stoi? — odpowiedział: tu stoi matka, zamiast wprost: matka. Przy nauce języków obcych jest to oczywiście więcej pożądanem.

Nadmieniliśmy wyżej, że metoda jednostronnych zapytań opiera się na wszystkich zasadach dydaktycznych, najmniej jednakże na zasadzie samodzielności. Przy najlepszem nawet jej zastosowaniu przebieg procesu myślenia jest formą ogólną, która może i bardzo często nie odpowiada temuż przebiegowi w głowie indywidualnego człowieka. Myślimy niejednakowo, jakkolwiek możemy i musimy jednakowo ściśle wyrażać nasze gotowe myśli, gdy chodzi o stronę logiczną ich przedstawienia. Możemy się o tem przekonać wieloma sposobami, nawet nie wchodząc na drogę więcej subtelnych zagadnień natury psychologicznej. Zadajmy w klasie pozbawionej strachu stopni oraz wszelkich napływowych a z metody nauczania i programów w dużym stopniu płynących akcesorji (w rodzaju podpowiadania, ściągania i t. p.) proste zadanie do rozwiązania i przytem takie, aby dopuszczało kilka sposobów rozwiązań. Okaże się natychmiast, że każdy niemal uczeń rozwiązuje po swojemu; jeżeli postępowanie arytmetyczne jest to samo, to kolejność działań, sposób ich wykonania zawsze będzie przedstawiał różnice. To samo dotyczy wszelkich wogóle ćwiczeń. Fakty te znane są nauczycielom. Przedstawienie rzeczy zarówno w podręczniku, jak pod kierunkiem nauczyciela na lekcji zawsze jest określonem schematycznem jej ujęciem. Z drugiej strony, inaczej gotowe myśli wykładamy, a inaczej do nich dochodzimy. Myślenie jest twórczością, gdy tymczasem lekcje nasze z konieczności utrzymane są w ramach pewnego szablonu. Uczyniono postęp w kierunku wskazanym przez zasadę samodzielności wprowadzając metodę erotematyczną przy wykładzie i zastępując tem w tak znacznej mierze podręcznik. Postęp ten jednakże polega głównie na pociągnięciu ucznia do współpracy przez odpowiadanie na pytania, które w głowie jego nie zrodziły się i często zjawiają się tak samo niespodzianie, jak paragrafy podręcznika. Z tego względu

niemiecka metoda jednostronnych zapytań zaczyna powoli modyfikować się w kierunku nadania lekcji charakteru prawdziwej dyskusji, gdzie pytania i odpowiedzi dawane są obustronnie. W szkołach nowego typu oraz tam wogóle, gdzie nauczyciel ma niewielu uczniów, metodę tę można stosować. Jeżeli poprzednia wymaga wprawnego nauczyciela, to ta nietylko wprawnego, ale i dobrego pedagoga. Bardzo trudno w tych warunkach jednocześnie panować nad przedmiotem i klasą. Jeżeli jednakże cel ten zostanie osiągnięty, rezultaty mogą być bardzo dobre i nauczanie będzie w większej znacznie zgodzie z zasadą samodzielności. U dobrych i pracujących nad sobą nauczycieli możliwem to jest nawet w dzisiejszych klasach, tak często przepełnionych. Rzecz jasna, że zjawisko to jest rzadkie i wymaga nauczycieli specjalnie utalentowanych. Ten, kto naprawdę kierować jest w możności umysłem innego, pozwala mu myśleć swobodnie. Nasza dzisiejsza technika obchodzenia się z dziećmi jest bardzo niewyrobiona tak samo, jak nasza znajomość samego procesu myślenia.

Metoda obustronnych zapytań i odpowiedzi jest najwyższą postacią metod erotematycznych. Dziś stawia ona gdzie niegdzie swe pierwsze niepewne kroki, bo żyjemy w czasie panowania metody pytań jednostronnych, która długo jeszcze będzie panowała w szkołach już chociażby dlatego, że jest w niej dużo jeszcze do zrobienia.

Metody nauczania są nietylko specjalnemi przejawami życia szkolnego, lecz wiążą się głęboko z całością kultury. Subtelniejsze metody wymagają odpowiednio przygotowanych ludzi i specjalnych warunków nauczania. Tacy ludzie mogą wyrastać tylko w atmosferze wyższej kultury. Jeżeli ktoś powiada o działaczu oświatowym, że zainicjował lepsze metody nauczania, nie powiedział jeszcze nic godnego uwagi. Należy sprawdzić, czy te lepsze metody nauczania stały się realnością w życiu szkolnem, czy znalazły wykonawców. Jeżeli tego niema, pomysł jest tylko teorją. Historja myśli pedagogicznej wykazuje jasno, że doktryny pedagogiczne wybiegały nieraz naprzód o setki lat ponad praktykę życia, która jak ciężki wóz posuwać się musi powoli i z trudem. Główną rzeczą jest nauczyciel-wykonawca, gdyż środki wychowawcze coraz bardziej umiejscawiają się w duszy nauczycielskiej. Stosowanie dawnej metody nie wymagało wielkiego przygotowania. Tak uczyć

mógł każdy, gdy tymczasem używanie metod erotematycznych wymaga nauczyciela fachowca, człowieka przygotowanego teoretycznie, panującego nad przedmiotem i wyćwiczonego praktycznie. Pomimo wszelkich starań teoretycznych nie otrzymamy lepszych wyników nauczania, nie potrafimy udoskonalić metod, jeżeli nie zwrócimy większej uwagi na przygotowanie fachowe nauczycieli. Seminarja nauczycielskie i szkoły przygotowujące nauczycieli wogóle są dziś i muszą być przedmiotem najpoważniejszego zastanowienia urzędowych i nieurzędowych pedagogów. Metody erotematyczne zrodziły się w seminarjach nauczycielskich, są ich wytworem, pierwszym znamiennym objawem słuszności zapatrywania na nauczyciela, jako na jednego z przedstawicieli zupełnie określonego i wymagającego głębszego przygotowania fachu.

Metody erotematyczne nie mogą jednakże objąć wszystkich przedmiotów nauczania, ani też mieć zastanowienia we wszystkich przypadkach tego nauczania. Nawet w szkole elementarnej mamy cały szereg przedmiotów, które z natury rzeczy wymykają się erotematyce, oraz wymagają od nas innych rodzai postępowania. Praktyka pedagogiczna w różnych krajach wskazuje jasno, że nawet w przypadkach najwięcej odpowiednich dla metod erotematycznych, te ostatnie nie znajdują tak szerokiego zastosowania wszędzie, jak w Niemczech.

We Francji np. daleko większą rolę odgrywają metody akroamatyczne, a w Anglji heurystyczne. Każdy naród dzięki właściwościom swej kultury i umysłowości wogóle posługuje się środkami dla siebie może więcej odpowiedniemi. Straciliśmy niemal cały wiek doświadczenia, nie mamy dotąd wyraźnego głosu w tej materji; stąd musimy usilnie pracować i zbierać dane doświadczalne dla stworzenia własnej drogi w tej dziedzinie.

W następnym rozdziale zajmiemy się metodami akroamatycznemi.

ROZDZIAŁ V

Przy metodzie erotematycznej (typu drugiego i trzeciego) nauczyciel jest stale w styczności z uczniem. Przerabia z nim treść lekcji, a jednocześnie może sprawdzać jego wiadomości. To sprawdzanie, polegające na dość luźnych pytaniach,

zwróconych do ucznia, może nie wykluczać zapytań pełniejszych, czyli t. zw. wyrywania, które czy to ze względu na ćwiczenie, czy też otrzymanie odpowiedzi z większego zakresu nauki jest potrzebne. Stąd ta metoda może dać pełniejszy obraz o wiadomościach i pracy ucznia. Inaczej się rzecz przedstawia przy t. zw. metodach akroamatycznych czyli wykładowych.

Metody te znane są o wiele wcześniej, niż erotematyczne, oczywiście, jeżeli chodzi o praktykę szkolną. Wszak samo słowo: wykład wskazuje na to, że stanowiły one najpopularniejszy sposób nauczania. Metody akroamatyczne zjawiają się w kilku formach.

Pierwszą formą jest opis. Spotykamy tę formę na najniższych stopniach nauczania. Niania, która opowiada dziecku bajeczkę nieraz opisuje przed niem postacie królewien i królewiczów, zamków i t. p. Wiemy, jak mali słuchacze lubią te ciche opowiadania, jak gotowi są godzinami słuchać dziwnych baśni, które pociągają ku sobie budzącą się świadomość człowieka, jego głód naturalny zdarzeń oraz pozwalają swobodnie bujać młodej fantazji. Opis, to jedna z metod stosowanych szeroko w literaturze dziecięcej i w szkole. Zajmował on wybitne miejsce w życiu umysłowem pierwocin cywilizacji, nie stracił na swej wartości dzisiaj zarówno w literaturze pięknej, sztuce, jak nauce, nie straci jej też nigdy, pomimo coraz bogatszych środków, jakie ludzkość zdobywa w celu odtwarzania faktów i zdarzeń ubiegłych. Dobry opis jest dziełem sztuki i wymaga specjalnego talentu. Taki opis wraża się w pamięć, bo artysta słowami potrafił wywołać cały szereg żywych, plastycznych obrazów. Kto z czytelników Sienkiewicza może zapomnieć jego opisy bitew lub scen w cyrku rzymskim? Artysta potrafi wyzyskać nieznaczny czasem szczegół, który pomimo to przedziwnie ożywia całość i łączy w jeden łańcuch nierozerwalny lub w całą panoramę poszczególne momenty opisu. Obraz plastyczny może powstać, jakkolwiek stosować będziemy bardzo proste środki. Artysta nie dba o dokładność, a pomimo to jest dokładny, wizja, którą podsuwa, odpowiada rzeczywistości, jakkolwiek nie chodziło o fotografję. Dzięki tym swoim właściwościom, opis artystyczny ma wielkie znaczenie dydaktyczne. Nikt chyba nie wątpi, że powieści Sienkiewicza zrobiły więcej w dziedzinie uświadomienia

historycznego i tem samem narodowego, niż cała szkoła elementarna nawet w Galicji, tem bardziej, że szkoła ta była narzędziem w większym lub mniejszym stopniu w rękach obcych. Sztuka, odpowiednio wyzyskana, jest czynnikiem dydaktycznym ogromnego znaczenia. Dość sobie uświadomić, jaką rolę odegrały w szarych dworkach Królestwa i Litwy dotąd chciwie czytane powieści historyczne Kraszewskiego lub teatr w odrodzeniu narodowem Czechów i Węgrów, żeby pojąć, czem może być należyte wyzyskanie sztuki. Artyści nie liczą się najczęściej z tem społecznem znaczeniem sztuki, przenosząc środek ciężkości w duszę indywidualną, zawsze jednakże można stwierdzić, że wielki artysta jest wychowawcą swego społeczeństwa (np. Matejko) i nieświadomem odbiciem jego potrzeb. Sztuka jest najczulszym wyrazem stanu duchowego społeczeństwa i wtedy odgrywa rolę symptomatyczną, może też być w rękach wielkich mistrzów drogowskazem, siłą i nauczycielem.

W nauczaniu szkolnem potrzeba opisywania też często się przejawia. Trudno żądać od nauczyciela, aby był artystą, pomimo to jednakże musimy wymagać, by opis w szkole też posiadał cechy artyzmu. Nauczanie nietylko jest czynnością techniczną, lecz i sztuką. Dobra lekcja, jest dziełem twórczości, która w niczem nie ustępuje innym dziełem artyzmu. To, że ta twórczość jest skrępowana potrzebą osiągnięcia pewnego celu wyraźnego, nie odbiera bynajmniej możności nauczycielowi utalentowanemu stworzenia z każdej lekcji pewnej artystycznie skończonej całości. Nauczyciel winien czuć potrzebę tego, taka praca powinna mu dawać zadowolenie, porywać go. Stąd powinien on posiadać kulturę estetyczną. Jakże dalecy jesteśmy od tego dzisiaj! Szkoły nasze, to przybytki zaprzeczające wszelkim wymogom estetyki, a lekcje tak często przykładem urzędowej nudy szkolnej i wyrazem cierpliwego odsiadywania godziny. Dzieło sztuki rodzi się z wolnej duszy ludzkiej, jest wyrazem głębszych jej poruszeń, dążeniem do uduchowienia życia i materji. Przed nauczycielem świeże umysły dziecięce, zadaniem jego porwać je, pociągnąć za sobą w wyższy świat duchowy. Czyż może on to zrobić samą niemiecką metodyką, a tem bardziej bez żadnego zapału, bez głębszego umiłowania nauki i swego zadania? Opisuje przed dziećmi wielkie dziwy przyrody, odtwarza przeszłość z nie-

wielu jej materjalnych pozostałości, przedstawia życie bohaterów czynu i myśli, rysuje przed niemi żywą akcję wielkich zmagań się człowieka, zagląda w przepaście i wznosi się na szczyty — świat cały i dzieje ludzkości są materjałem, z którego czerpie tak samo, jak artysta. Uczy, więc pragnie być dokładnym. Opis jego winien być w zgodzie z zasadami dydaktyki, musi więc być barwny, żywy i plastyczny. Przemawia do dzieci językiem ojczystym — niechże ta mowa jego będzie prosta i jasna, a pomimo to piękna tak, jak woda czysta, źródlana, co wyrywa się z głębi ziemi. Artyzm nie przeszkodzi mu być ścisłym tak samo, jak nie przeszkodził Mickiewiczowi kreślić przed nami obrazy żywe, plastyczne, tej, co jest „jak zdrowie", gdzie każdy szczegół przypomina nam prawdę życia, a pomimo to całość załamana jest w wielkiej duszy wielkiego poety-obywatela.

Opis na każdym kroku przytrafia się w nauczaniu szkolnem, zastępuje on czasem nieobecność przedmiotu omawianego, lecz dość znanego, daje obraz rzeczy nieznanych, a wtedy potrzebne są wszelkie możliwe środki pomocnicze, jak tablice, modele i t. p. Słowo ożywia martwy przedmiot, rozpala wyobraźnię, nadaje jej bieg właściwy. W pogadankach obyczajowych winien on zwracać uwagę na szczegóły omijane w życiu codziennem dzieci i budzić dzięki temu uśpione siły współczucia, umiejętność wżywania się w cudzą dolę i cudze życie. Taka umiejętność jest jedną z podstaw bytu społecznego, jednym z warunków rozwoju tego życia i cech uspołecznionego człowieka. Wielką, niezgłębioną treść przykazania: „Kochaj bliźniego swego, jak siebie samego", trzeba ręką współczującego i umiejętnego człowieka, sercem i duszą rozmienić na drobne, codzienne liczmany. W tej zamianie opis duże może mieć znaczenie. Największą siłą dobrych powiastek dla dzieci jest umiejętny opis. Wspaniałe bajki Andersena nie posiadają bogatego pierwiastka dramatycznego w akcji, główną ich zaletą jest zwrócenie i przykucie uwagi do jakiejś np. biednej dziewczynki, sprzedającej zapałki. Artysta wyzyskał siłę słowa, uskrzydlonego bogactwem jego duszy, aby pociągnąć młodą wyobraźnię i umysł młody do tych prostych, codziennych zjaw życia i nauczyć szukania w nich wiecznej jego treści.

Niemałą rolę odgrywa opis w dziele rozwijania wyobraźni i zapłodnienia jej. Biedna wyobraźnia jest jedną z cech ogromnie obniżających inteligencję człowieka. Przy procesie zwykłym myślenia, stawianie hipotez na zasadzie danych doświadczenia i obserwacji, jest niemożliwe bez wyobraźni rozwiniętej. Kształcenie tej funkcji psychicznej, jest zaniedbane przez szkołę dzisiejszą, a literatura dziecięca często nadużywa w tym kierunku, dając pochop do zbytniego bujania wyobraźni bez żadnego wędzidła i kontroli. Przesada w tym kierunku osłabia energję czynną człowieka, odzwyczaja myśl od liczenia się z faktami obserwacji i życia i wytwarza typy bezradne, jałowych „ideologów“ i marzycieli. Wzorem w tej dziedzinie może być Sienkiewicza w „Pustyni i puszczy“, rzecz łącząca w sobie przedziwny realizm i ścisłość z elementem prawdziwej poezji i prostą, a jednakże głębiej pojętą etyką. Nie czuć tendencji w toku opowiadania, a jednakże całość wyłania ją z siebie w sposób naturalny i prosty.

Opis uczy patrzeć, czuć i myśleć. Przy tej nauce mało jest umiejętności ze strony uczącego, trzeba dążyć do wyrobienia jej w uczniach. Staje się on wtedy jednym z potężniejszych środków kształcenia mowy, umiejętnego kierowania i układania danych spostrzeżeń i wyobraźni. Nauczyciel od najmłodszych lat pobudza uczniów do opisywania swych przeżyć i doświadczeń. W ten sposób wytwarza się jeden z środków rozwijania samowiedzy, która taką ogromną rolę odgrywa w krystalizowaniu się charakteru człowieka. Dzieci w szkołach zbyt dużo powtarzają słów cudzych, zbyt mało mówią o rzeczach własnych. To samo często bywa w domu, gdzie rodzice hamują „paplaninę“, zamiast nią kierować. Zręczne i umiejętne wymaganie od dzieci opisu tego, co widziały i słyszały, jest dla każdego wychowawcy niemal obowiązkiem. Nauczą się mali wtedy szczerze obcować z nami, a my zdobędziemy środek nie tyle panowania, ile kierowania ostrożnego ich umysłowością. Czy dziś ten środek posiadamy? Czy dziś potrafimy prowadzić dzieci nasze? Najczęściej zarówno w szkole jak w domu, wyłamują się one rychło z pod naszej opieki i kontroli i poddają się wpływom przygodnym, tak często niepożądanym.

Są dziedziny umiejętności, a do nich należy historja, gdzie opis odgrywa wielką rolę, gdzie on nadaje żywości

i pełni wykładowi. Historja, to przedmiot, który posiada tyle stron pociągających, tyle danych, aby stać się mógł jedynie przedmiotem, opartym na zainteresowaniu. Barwny, żywy opis postaci i scen, plastyka obrazów, żywość opowiadania, pociąga młodych słuchaczy i tylko rutyna szkolna jest przyczyną, oraz nieumiejętność wśród nauczycieli korzystania z opisu, że historji dzieci uczą się z przymusu. Nie powinno chodzić o abstrakcyjne formuły, o schematyzm wyrobionego myślenia — te rzeczy niedostępne są szkole. Dajcie młodym umysłom pełnię żywych wyobrażeń, rysujcie barwne postacie i sceny, tem samem więcej dzieci nauczą się historji, niż z zapamiętania wszelkich charakterystyk ogólnych i formuł prawno-politycznych. Dobry opis — to kunszt prawdziwego nauczyciela historji. Jeżeli ma on w sobie żyłkę artystyczną, uczniowie jego napewno pójdą za nim i będą „umieli". Bajka i legenda, stojące tak często poza czasem i przestrzenią — to historja małych dzieci. Im starsze dziecko, tem większe znaczenie ma dokładne umiejscowienie w czasie i przestrzeni, tem więcej liczyć się należy z momentem realnej możliwości, a istota nauczania, metoda udzielania wiedzy pozostaje ta sama: podstawą jest barwny, żywy opis.

Każdy nauczyciel winien się ćwiczyć w umiejętności opisywania. Potrzebna jest do tego przedewszystkiem dokładność i ścisłość obserwacji. Cechę tę posiadamy w bardzo niedostatecznym stopniu. Może ona jednakże być rozwiniętą w stopniu dowolnym. Przy pewnem staraniu i ćwiczeniach, polegających na częstem kontrolowaniu swoich obserwacyj, sprawdzaniu ich, uzupełnianiu, można dojść jeżeli nie do fotograficznej ścisłości, to w każdym razie do takiej wprawy, która w fachowem wyrobieniu nauczyciela zajmie jedno z poważniejszych miejsc. W gromadzie ludzi pociąga do siebie uwagę innych nietylko ten, który żywo myśli, jest rozmowny i wesoły, ale i ten, który więcej widzi i słyszy. Taki człowiek zawsze znajdzie temat do poruszenia nawe tw rzeczach najcodzienniejszych, a jeżeli jest nauczycielem, posiada środek do panowania nad uwagą uczniów, oraz uczenia ich sztuki patrzenia na świat i życie. Nasi nauczyciele języków, w rękach których jest właściwie opis „urzędowo", najczęściej najmniej do wykorzystania tego środka się nadają. Książkowa nauka nie uczyniła z nich dobrych obserwatorów, a tem samem nie dała

im najpotężniejszego środka opisu. Jakże mogą nauczyć tego innych? Opis przeradza się w ich rękach w kunsztowne arcydzieło sztuki używania słów w sensie staruszka Kwintyljana.

Opis jest odtworzeniem rzeczywistości niezależnie od tego, czy jest przyczepiony do faktów zewnętrznych, czy wewnętrznych, czy za podstawę ma dane zmysłowego ujęcia, czy też samoobserwacji. Każda nauka posługuje się nim w szerokim stopniu. Opisów nie można dzielić na artystyczne i naukowe. Jedno drugiego nie wyklucza. Czyż opisy Darwina z jego podróży nie są dokładne, a jednocześnie nie posiadają cech artystycznych? To samo dotyczy utworów każdego dobrego podróżnika, każdego wogóle dokładnego obserwatora. Dokładność nie przeczy artyzmowi. Nauka opisywania jest jednem z bardzo ważnych zadań dydaktyki, dziś ogromnie zaniedbanych. Nauczyliśmy się lub powoli uczymy nadawać odpowiednie znaczenie w szkole nauce rysunku, może to nas zmusi do tego, by uważniej zająć się sprawą dydaktycznego znaczenia opisu i wyrwania go z zimnych objęć filologicznych. Tej rzeczy winien uczyć każdy specjalista, nawet matematyk. Wszak w matematyce elementarnej spotykają się określenia przez opis. Opis ten jest krótki, zwięzły, ujmujący rzeczy istotne, ale w tym właściwie względzie pożyteczny i ważny. Aby cel ten mógł być osiągnięty, należy przy kształceniu nauczycieli zwrócić nań większą uwagę. Jest rzeczą godną zastanowienia, że szkoła dawna, której metody tak daleko odbiegały od wymagań zasady poglądowości, jednocześnie tak niezdarnie posługiwała się opisem. Ten ostatni nie miał swej podstawy istotnej: zdrowego gruntu bezpośrednich spostrzeżeń i obserwacyj.

Z oddzielnych opisów składa się opowiadanie. To, co powiedzieć można w odniesieniu do własności opisu, stosuje się tem samem do opowiadania, w którem moment dramatyczny odgrywa już większą rolę. Wewnętrzna konstrukcja opowiadania jest więcej złożoną, dzięki czemu wymaga już większego kunsztu zarówno w myśleniu, mowie, jak piśmie. Dlatego też opowiadanie należy uważać za trudniejsze zadanie w ćwiczeniach stylistycznych, niż opis. Posiadać ono powinno te same cechy, co opis. Opowiadanie musi być żywe, barwne i jędrne, jak również dokładne.

Niewprawne opowiadanie jest rozwlekłe, pełne niepotrzebnych szczegółów często z pominięciem rzeczy zasadniczych.

Dość przypomnieć opowiadanie ludzi prostych, które zaczynają się, jak mówią, od Adama. Wybranie tego, co jest ważne, złączenie w jedną żywą całość, zdradzają panowanie zarówno nad środkiem ekspresji, jak nad faktycznym materjałem, wykazują pewną dojrzałość umysłową. Nieraz się zdarza, że ludzie, którzy bez trudności napiszą małą rozprawkę, nie mogą dać sobie rady ze zwykłem opowiadaniem. Można to sprawdzić zadając odnośne ćwiczenie w wyższej klasie szkoły średniej, w której zwykle za prędko przechodzimy nad tą sprawą do porządku dziennego.

Opowiadanie szczególnie wielką rolę odgrywa w klasach niższych, gdzie znajduje zastosowanie w najrozmaitszych pogadankach na różne tematy. Tak samo jak opis, opowiadanie być winno dwustronne, t. j. nietylko nauczyciel winien umieć opowiadać, lecz i uczeń w tym względzie powinien się ćwiczyć. To ćwiczenie nie polega li tylko na odtwarzaniu przeczytanej powiastki lub słów nauczyciela, lecz na opowiadaniu zarówno w słowie, jak piśmie, tego, co uczeń przeżył i doświadczył.

Zwykle po przeczytaniu danej powiastki lub wysłuchaniu słów nauczyciela, ten ostatni żąda powtórzenia. Lepiej jest wpierw metodą erotematyczną uwypuklić w danym temacie rzeczy najważniejsze, wyjaśnić nieznane szczegóły, a potem wymagać odtworzenia. W tym ostatnim przypadku można z większą pewnością liczyć na powtórzenie więcej samodzielne i bardziej jędrne.

To samo dotyczy np. wrażeń z wycieczki. Nauczyciel najpierw nieznacznie przerabia na tle pytań i rozmowy z uczniami rzeczy najważniejsze, uprzytamnia główne zdarzenia i zjawiska, a potem żąda odtworzenia całości w postaci jednego toku opowiadania. W ten sposób uczymy dzieci porządkować swe wrażenia przed ich oddaniem w mowie lub piśmie. Tego samego winien się trzymać nawet człowiek dojrzały, skoro chce innym zdać relację z tych doświadczeń, jakich doznał. Opowiadanie jest odbiciem inteligencji człowieka. Dwóch ludzi o różnym poziomie inteligencji, którzy widzieli to samo identycznie, niejednakowo odtworzą widziane. Słabsza inteligencja pomija często na rzecz drobiazgów cechy i fakty istotne, a przytem łatwiej się poddaje przeżyciom subjektywnym, które pozbawiają opowiadanie dokładności. Znane

są fakty z rozpraw sądowych, gdzie świadkowie nieraz z całą dobrą wiarą, opowiadając o tem samem zdarzeniu, podają szczegóły zgoła nierealne. Odtwarzanie doświadczenia nie jest rzeczą prostą i dlatego opowiadanie narówni z opisem musi w nauce szkolnej większą na siebie zwrócić uwagę nauczycieli jako metoda nauczania czy też, co na jedno wychodzi, zgodnie z zasadą samodzielności, jako metoda uczenia się. Kto nie umie odtwarzać doświadczenia w formie możliwie ścisłej i dokładnej, nie może wyciągać zeń należytej nauki, nie może posiadać wiedzy. Stąd wynika, że we wszystkich przedmiotach liczenie się z tym faktem jest potrzebne. Tak samo nauczyciel języków, jak przyrodnik, winni wymagać zawsze dokładnego odtwarzania wrażeń i spostrzeżeń doznanych.

Młodzież nasza na wszelkiego rodzaju popisach często reprodukuje utwory naszych pisarzy. Tego nie można nazwać złem. Gorzej się rzecz przedstawia, gdy nieletni artyści popisują się własnemi utworami, które często są niczem innem, jak kompilacyjną reprodukcją cudzych myśli, najczęściej nie odpowiadających, osobistym przeżyciom ani skali wzruszeń psychicznych reprodukującego. Czyż nie byłoby lepiej, gdyby miejsce tych niewczesnych popisów zajęły zwyczajny opis i opowiadanie. Rozumny słuchacz odrazu potrafiłby ocenić, jak wysoko rozwinięta jest młodzież, jak nauczyła się patrzeć na rzeczy i zjawiska życia, czy ma dane ku temu, by w przyszłości wejść w szeregi mężów i niewiast o sądzie wytrawnym i poważnym, wskazującym kierunek życia społecznego. Człowiek, który nie umie obserwować, nie potrafi swoich obserwacyj wyrazić jasno i dobitnie, nie może być ani inteligencją silną, ani tem bardziej przewodnikiem dla innych. Rzecz jasna, że owe opisy i opowiadania dotyczyć powinny wrażeń z wycieczek i wogóle osobistego doświadczenia. Skauting angielski na tę sprawę zwraca uwagę, u nas jednakże jest ona zaniedbaną. Inteligencja polska tak długo oderwana od większości realnych zagadnień życia, ma za mało cech dokładności myślenia, dzięki czemu szkoła i wychowanie tę stronę rzeczy osobliwie podkreślać winny. Niewątpliwie młode pokolenie, jak ten bohater legendowy słowiański, odzyska znowu wszystkie siły narodowego genjuszu, które tak jasno zaświeciły nam w wiekach XV-ym i XVI-ym naszej historji, gdy kształcić je będziemy nie na skargach i żalach, nie na kulcie pragnień,

lecz na realnem podłożu faktu przyrodniczego, życiowego i historycznego.

Twórczość w dziedzinie myśli jest zjawiskiem w ogromnym stopniu zależnem od bogactwa naszych doświadczeń i ich uporządkowania. Zawsze się znajdą jednostki, które dzięki przyrodzonym zdolnościom potrafią kapitalizować doświadczenie, potrafią widzieć to, czego nie widzą inni, potrafią też później na tej podstawie wznieść się wyżej we właściwą krainę twórczości na wszelkich polach. Szkoła nie wychowuje genjuszów, tego ona zrobić nie potrafi, gdyż te dzieci prometeuszowe wychodzą na świat z iskrą Bożą specjalną, która nie jest i nie może być dziełem ludzkiem. Szkoła wychowuje przeciętnego człowieka. Temu też należy się radość twórczości, ta najwyższa radość, jaką mieć może śmiertelny. Stąd nauczanie w szkole dbać winno, aby umysły dzieci otrzymywały porządny, realny pokarm doświadczenia, aby umiały zeń korzystać. W tym kierunku należyte wyzyskanie metod opisu i opowiadania niemało przyczynić się może. W ostatnich czasach zagłębiona w swoją szydełkową robotę metodyka niemiecka na tę sprawę dość pilną zwróciła uwagę. W szkole amerykańskiej w tym kierunku poczyniono znaczne postępy. Możemy tam wielu rzeczy się nauczyć.

Opis i opowiadanie zarówno ze strony nauczyciela, jak ucznia, są pewnym równoważnikiem metody erotematycznej. Samo odpowiadanie na pytania daje tylko fragmenty całkowitego procesu umysłowego, dzięki czemu uczniom należy dać częściej możność syntetycznego wyrażania swych przeżyć i myśli. Zaniedbywanie tego jest między innemi przyczyną zjawiska, które można obserwować nawet w szkołach, gdzie metoda erotematyczna ma ugruntowane więcej stanowisko, a mianowicie przeciętnej nieudolności uczniów w dziedzinie wypracowań piśmiennych. Przejawia się to bez wyjątku we wszystkich przedmiotach. Uczeń przyzwyczajony do prowadzenia go za rękę w czasie pracy szkolnej, raptownie pozostawiony jest sobie samemu w czasie wypracowania. Te ostatnie zawsze wydają mu się za trudne (często tak jest i istotnie), a brak wprawy czyni go bezradnym i powoduje nieporządne objawy „samopomocy".

Wielu ludziom się zdaje, że opis i opowiadanie należą do dość niskiej kategorji objawów umysłowych. Tak nie jest.

Wszak np. jeden z wybitnych uczonych Kirchof twierdził, że wszystkie bez wyjątku prawa przyrody są niczem innem, jeno opisem. Dobry opis i dobra opowieść, któreby spełniały zazarówno wymogi ścisłości jak artyzmu, może dać tylko człowiek o inteligencji rozwiniętej. Są one jednocześnie dobrą szkołą tej inteligencji.

Opis i opowiadanie to narzędzia, któremi kształci się przedewszystkiem obok czytania i zwykłej rozmowy, język ojczysty. Należy rzecz tę tu jeszcze raz zaznaczyć, zwykła bowiem obserwacja życia uczy nas, że mówić wogóle nie umiemy. Dzięki temu zebrania i narady są często bezpłodne, zabierają bezużytecznie dużo czasu i zniechęcają do siebie ludzi zajętych. Dzięki temu, dany pogląd nie znajduje należytych obrońców, a frazes szumny nieraz góruje nad treścią. Mowa jest wielką siłą i, jakkolwiek nie jest dowiedzionym psychologicznie fakt, że umiejętność mówienia jest identyczną z umiejętnością myślenia, to w każdym razie należy skonstatować, że bogactwo słownika, treściwość i jędrność mowy, jest zawsze dowodem porządnego i wyrobionego aparatu myślowego.

Opis i opowiadanie łączą się organicznie z najwyższym wyrazem metody akroamatycznej — wykładem, czyli systematycznem przedstawieniem ustnem prawd nauki.

Wykład jest zawsze obliczony na słuchacza, który posiada rozwiniętą już uwagę dowolną i może ją skupić przez dłuższy czas na danym przedmiocie. Dlatego też wykład nie jest metodą szkoły powszechnej, nawet w najwyższym jej stopniu. Nie nadaje się do tego ani treść nauczania, ani rozwój umysłowy dzieci. Wykład, który tylko w czasach wyjątkowych, rzadkim może być gościem w szkole elementarnej, zjawia się częściej w średnich i wyższych klasach szkoły średniej. Opis i opowiadanie powinny powoli przekształcać się w wykład, który na razie przez dłuższy czas zjawia się dość rzadko, gdy chodzi o tematy o dużej energji potencjalnej zainteresowania. W klasach ostatnich szkoły średniej, w wielu przedmiotach jest on i winien być zjawiskiem dość częstem, a nawet może być jak np. w historji powszedniem, tem bardziej, że w danym przedmiocie wykład winien być w większym stopniu zbliżony do opowiadania, niż w szkole wyższej. Wykład jest właściwą metodą tej ostatniej. Szkoła średnia przygotowuje do słuchania wykładów. Miarą dojrzałości umysłowej jest właśnie przy-

gotowanie, jakie otrzymał uczeń w dziedzinie umiejętności skupienia uwagi na danym przedmiocie naukowym przez czas dłuższy. Ta dojrzałość nie uwalnia jednakże profesora szkoły wyższej od obowiązków pedagoga. Wykład musi być jasny, przejrzysty, porywający nawet, profesor winien umiejętnie podkreślić to, co jest ważne, zatrzymywać się na tych rzeczach dłużej, pociągnąć ku nim jak najwięcej nici zainteresowań słuchacza. Są wykłady, które na zawsze pozostają w pamięci. To dowodzi, że w nich do jasnego przedstawienia prawd nauki, przyłączył się zapał jej czciciela i miłośnika i rozbudził w duszy uczonego śpiące często, złote struny artyzmu. Każdy z nas z swej młodości to pamięta, jeżeli był w uniwersytecie, w którym gorzała płomieniem jasnym wielka pochodnia czystej nauki. Takie wykłady zostają mu się na całe życie i niosą ze sobą wyższą atmosferę duchową i tak często radość i otuchę. Było się u źródeł pracy duchowej człowieka, piło się z tej samej krynicy czystą wodę źródlaną wiedzy. Jest w tem coś podobnego do piersi matki dla niemowlęcia, bo też tylko prawdziwa Alma Mater dać może taki pokarm duchowy. Pokarm ten wymaga jednakże rozwiniętej zdolności przetrawiania, wymaga pewnej dojrzałości, jak mówimy. Inaczej żywo uleci z audytorjów duch nauki i stają się one oddziałami wielkiej fabryki... dyplomowanych aspirantów do stanowisk. Słuchanie wykładów nie tyle wymaga określonego zasobu wiedzy, ile pewnych uzdolnień psychicznych. Wobec braku drobnych faktów nauki profesor uniwersytetu lub szkoły wyższej wogóle może się pod tym względem zawsze w bardzo znacznym stopniu zniżyć i przystosować, nigdy zaś nie może i nie powinien obniżać lotu swej myśli, konstrukcji i powagi wykładu. Ten ostatni wymagać musi, od młodych ludzi, umiejętności wnioskowania i myślenia, wyrobionej na tle dokładniejszego poznania elementarnych metod naukowego badania.

Poznanie tych metod nie może być osiągnięte, gdy szkoła średnia zacznie nadużywać metody wykładu. Zależy ono od umiejętnego i konsekwentnego zastosowania zasad dydaktycznych. Lepiej pozna metody naukowego badania ten, kto poznanie własne budował na obserwacji i doświadczeniu, kto możliwie czynny udział brał w zdobywaniu prawd nauki. Wiedza jego może być nieraz niewielka, lecz będzie mocna, przetrawiona i trwała, a co ważniejsza, będzie on posiadał uzdol-

nienie do studjowania dalszego o wiele wyższe niż ten, który cierpliwie wykuwał obszerne podręczniki. Zadaniem szkoły średniej jest rozwinąć człowieka. Tego nie można uczynić bez wiedzy naukowej, nie można natomiast dla tej wiedzy poświęcić rzeczy ważniejsze: głębokość i siłę przekonania złączonego z poznaną prawdą nauki.

Nawet w uniwersytecie i w szkole wyższej wogóle nie wystarcza sama metoda wykładowa. Obok niej rozwijać się winna praca seminaryjna, nie mówiąc już o ćwiczeniach laboratoryjnych. W propagowaniu pracy seminaryjnej, której np. nie znały uniwersytety rosyjskie, wyraża się dążenie do zadośćuczynienia zasadzie samodzielności. Badaczy naukowych i wogóle ludzi solidnie z nauką obeznanych, przygotować mogą zajęcia seminaryjne w daleko większym stopniu, niż wykłady. Z drugiej strony stalsze obcowanie profesora ze słuchaczem, nawiąże ściślejsze nici obcowania, które wpłynąć mogą dodatnio, zarówno na profesora, jak studenta szkoły wyższej.

Wykład dobrze skonstruowany jest wytworem przedewszystkiem logicznym, wymaga przyzwyczajenia do gruntownego rozważania kwestyj poważnych i cierpliwego wysnuwania wniosków z danych przesłanek. Byłoby niesłusznem, gdybyśmy metodę wykładową całkowicie w szkole średniej ominęli, gdyż w ten sposób powstałaby, pomiędzy nią, a szkołą wyższą luka, która bardzo utrudniałaby pracę młodego słuchacza szkoły wyższej. Należy jednakże metodę wykładową wprowadzać w szkole średniej ostrożnie i umiejętnie.

Dzisiejsza szkoła średnia nadużywa wykładu w klasach wyższych. Nieraz się zdarza, że nauczyciel kilka godzin z rzędu prawi o swojej nauce, sądząc, że młodzież wiele z tego skorzysta. Przyczyną jest albo nieświadamość pedagogiczna, albo też przyczyny uboczne, płynące np. z potrzeby skończenia kursu, odrobienia programu. Wykład jednogodzinny w klasach wyższych nie jest rzeczą bezużyteczną, należy natomiast na lekcji następnej wykład ten dokładnie przerobić przez wypytywanie i utrwalić. Zdarza się czasem, że profesorowie przedmiotów, którym udzielono niewiele godzin w planie, wykładają przez cały szereg tygodni, a potem urządzają formalne egzaminy z „przerobionego kursu". Metoda ta musi być ze wszech miar rugowana. Lepiej przejść mniej a gruntownie, niż skończyć cały kurs powierzchownie z jednem tylko pewnem

przeświadczeniem, że nauczyciel wygadał wszystko. Przy takich wykładach uczniowie właściwie odsiadują tylko, z nielicznemi wyjątkami, lekcje i są widzami nieraz dość krytycznemi mówiącego tak dużo pedagoga, a uczą się z podręcznika lub zapisków, jednej z plag dzisiejszej szkoły z jej hyhertrofją programów i metody wykładowej.

Zapiski są rzeczą dobrą, ale muszą być umiejętnie robione. Tego trzeba uczniów uczyć, tak samo, jak każdej innej ważnej rzeczy. Nauka ta zacząć się winna już w klasach niższych. Wyniki każdej lekcji muszą być przez uczniów zanotowane. Tam, gdzie uczniowie piszą niewprawnie, należy na niewielkiej, zwiniętej na podobieństwo mapy tabliczce, wypełnić treść lekcji i wnioski główne, które po przerobieniu i wypracowaniu z klasą, muszą być wpisane do kajetów przedmiotowych uczniów. Każdy przedmiot musi mieć jeden, lub kilka specjalnie sobie poświęconych kajetów, z których jeden przeznacza się do odwzorowania lekcji w klasie. W tym kajecie każda lekcja opatrzona jest datą, następnie winna być podana treść jej i wyniki, oraz to, co ma być wykonane w domu przez uczniów, jeżeli zadawanie jest w danym wypadku wskazane. Powoli uczniowie przyuczają się do zapisywania samodzielnego treści i wyników pod dyktando nauczyciela. Następnie wnioski ważne zapisywane są nie jednocześnie, lecz w miarę ich zjawiania się. Jeżeli nauczyciel prowadzi wykład umiejętnie i potrafi podkreślać rzeczy istotne przy pracy wspólnej, uczniom może pozwolić zapisywać to, co będą uważali za potrzebne. Winien jednakże kontrolować zapiski. Powoli uczniowie nabierają wprawy i wkońcu przyuczają się do właściwego prowadzenia zapisków. Każdy, kto miał cierpliwość i chęć zapoznania się z pracą naszych uczniów, w zapiskach tych może znaleźć wiele rzeczy pouczających, charakteryzujących dokładnie rozwój umysłowy młodzieży, oraz sposób nauczania. Szczególnie starannie notuje młodzież żeńska, notatki te jednakże są tak prowadzone, że nie można odróżnić rzeczy ważnych od szczegółów. Pilna uczenica uczy się wszystkiego słowami swego nauczyciela, umie wiele, a właściwie niczego dobrze. Młodzi nauczyciele często lubią udawać profesorów, wykładają dużo, szeroko, przyczem nieraz się cieszą, że młodzież „dobrze odpowiada". Dość jednakże poddać analizie gruntowniejszej te odpowiedzi, wypróbować je w ogniu najprostszych

zapytań, aby się przekonać, ile jest w tem wszystkiem złudy i przytem tem większej, im większe są pozory pewności.

Z nadużycia metody wykładowej, płynie powierzchowność wiedzy i często brak istotnego zainteresowania. Naogół uczymy dużo, ale nie dajemy wiedzy gruntownej. Matury udzielane naszym abiturjentom szkół średnich, nie są dowodem gruntowności, a egzaminy, niezależnie od tego, jak są prowadzone, jej sprawdzeniem. Egzamin to dziecko nieodrodne uczenia się (raczej kucia) z książki i wykładu, jest związany z nadużywaniem metody wykładowej i jako taki, należy do tych rutynicznych zwyczajów szkolnych, które dzięki przyzwyczajeniu, stały się czemś nieodłącznie związanem z samem pojęciem szkoły. Nauczyciel, który stale pracuje z klasą, który cierpliwie wykuwa w granicie coraz to wyższe stopnie rozwoju umysłowego, oddanej jego pieczy młodzieży, nie czuje potrzeby egzaminu, bo młodzież swą zna dokładnie, a każdy z jego uczniów również mógł, tak samo jak jego koledzy, na tysiącznych przykładach przekonać się o wartości istotnej oceny swego nauczyciela. Nauczyciel nietylko sam co do wartości oddzielnych uczniów winien nabrać jasnego przekonania, powinien on tak zajęcia prowadzić, by koledzy ucznia i on sam do tego samego przekonania przyszli. Zresztą, przy dobrej metodzie nauczania, napewno mniej będzie uczniów niezdolnych. Kierownictwo szkoły, które dba o poziom nauczania, musi przez uczęszczanie na wykłady i przeglądanie ćwiczeń piśmiennych, nabrać przekonania o rozwoju umysłowym i wiedzy uczniów danej klasy. Egzamin nie jest potrzebny nikomu, a jeżeli chodzi o przegląd całości nauki, o obraz jej w świadomości ucznia, róbmy krótkie powtórzenie kursu w końcu roku: będzie to pożyteczniejsze zarówno dla ucznia, jak dla nauczyciela, a zresztą tak zgodne z wymaganiami zasady ciągłości. Uczeń, przygotowując się do egzaminu, bynajmniej nie czyni dobrego, treściwego zestawienia wyników i uczy się on rzeczy głównych i szczegółów narówni, kuje, nabiera sporo odrazy do tej nauki, która rozdrabnia się na jakieś formalne pytania i tak uzależnia go od przypadku. Czyż nie poniża się w ten sposób samej nauki? Jeżeli od nauczyciela, w końcu lekcji, wymagamy jasnego zestawienia jej wyników, musimy wymagać tegoż w końcu roku. Metoda wykładowa, która oddala profesora od jego klasy, pozbawia go możności poznania swych

uczniów, oraz ich zainteresowań, stawia też między nauką a uczniami zaporę, w postaci egzaminu. Interesy nauki tego nie wymagają, a one chyba mają więcej znaczenia, niż przyzwyczajenia. Wśród starszej młodzieży wyrabia się powoli pewien kunszt zdawania egzaminów, który dochodzi czasem do niezwykłej umiejętności reprodukowania na zawołanie urzędowej wiedzy i bardzo szybkiego wyrzucania jej z pamięci, jako niepotrzebnego balastu. Nadużywanie metody wykładowej jest związane z przeładowaniem programów szkolnych, jako pozostałością, pokutującą stale, encyklopedycznego poglądu na wykształcenia. Egzamin jest dzieckiem tego poglądu..

Metoda wykładania, przez umiejętne zastosowanie, może wydać owoce bardzo dodatnie. Im umysł jest dojrzalszy, tem poważniejszych wymaga argumentów, tem pewniejszego przedstawienia rzeczy. Tego nie można osiągnąć na tle metody erotematycznej z tej prostej przyczyny, że praca z całą klasą zawsze przedłuża osiągnięcie wyniku i rozdrabnia rzecz na szczególiki. Pełne, ścisłe i jasne przedstawienie jest konieczne ze względu też na charakter przedmiotów wykładanych w klasach wyższych. Tam, gdzie trzeba dać dowód więcej umotywowany, dłuższy, gdzie rzecz wymaga gruntowniejszego wyłożenia, trudno obejść się bez metody wykładowej; tam jest ona wskazaną. Powinien być natomiast zawsze każdy wykład przygotowany przez odpowiednie omówienie, aby zjawiał się czemś naturalnem i związanem organicznie z poprzedniemi faktami. Nauczyciel przed wykładem omówić powinien wszystkie przesłanki potrzebne czy to do charakterystyki danych zjawisk dziejowych, czy do dowodu matematycznego twierdzenia, czy też do faktu z dziedziny nauk przyrodniczych. Nie może on zapominać, że jest w klasie i w czasie wykładu powinien rzucać oddzielne pytania, sprawdzające uwagę uczniów i ich rozumienie rzeczy, a nawet pociągać ich do współpracy i wyciągania wniosków, skoro te wnioski nastręczają .się prosto i łatwo. Tam, gdzie wykładający czuje, że uwaga uczniów jest w należytem napięciu, wolno mu biec za prądem swej myśli, nigdy jednakże nie powinien on tracić żywego związku z klasą. Zasadą być winno przyuczanie stopniowe uczniów do coraz większej umiejętności uważnego słuchania, przez powolne, ale stopniowe zwiększanie trudności. Nauczyciel, który zaczyna pracę z daną, nieznaną mu klasą, nigdy nie powinien zaczy-

nać od wykładu, o ile nie jest pewien skądinąd rezultatu dobrego. Pierwsze niepowodzenie, pierwszy błąd, jest zawsze najcięższy, najwięcej brzemienny w skutki.

Z powyższego wynika, że metoda akroamatyczna splatać się winna z erotematyczną. Najpierw pierwsze miejsce zajmuje ta ostatnia, potem następuje jakby pewna równowaga, a nakoniec w ostatnich dwóch klasach szkoły średniej szala przechyla się powoli na korzyść metody akroamatycznej. W szkole elementarnej opis i opowiadanie reprezentują metodę akroamatyczną, w klasach 4, 5 i 6 szkoły średniej występuje już wykład, ale nie często, w chwilach odpowiednich, w zastosowaniu do natury zagadnień i przedmiotu; w klasach 7 i 8 szkoły średniej, możemy stosować wykład częściej i nadawać mu postać właściwą, t. j. konstrukcję poważniejszego i dłuższego toku umysłowego.

Sprawa ta wiąże się ze znaczeniem i charakterem podręcznika szkolnego. Ważną rzeczą jest zdawanie sobie sprawy, jakim podręcznik być winien i jaka jest jego rola na różnych stopniach nauczania.

Nie będzie przesadą, jeżeli powiemy, że główne wymogi współczesnej pedagogiki skierowane są przedewszystkiem przeciw nadużywaniu podręcznika. O ile dawniej był on podstawą nauczania, o tyle teraz staje się jednym z niezbędnych często środków, ale bynajmniej nie jedynym i nawet nie najważniejszym. Nadużywanie metody wykładowej obliczone jest często na to, że dzieci nauczą się rzeczy omawianych z książki, a więc tak często związane jest z nadmiernością zadawania. Metoda erotematyczna ogranicza zadawanie, przenosząc środek ciężkości pracy ucznia do sali szkolnej. Stąd wynika zagadnienie, jakie i kiedy podręczniki należy dawać dzieciom. Zagadnienie to bardzo bolące. Wiemy, czem jest pozbawienie podręcznika dla dzisiejszej szkoły i dzisiejszego nauczyciela. Wiemy, że jest to rzecz nieraz bardzo szkodliwa, nie możemy jednakże stanąć na tem stanowisku, że wszędzie i zawsze podręcznik jest potrzebny. Rzeczy tej musimy kilka chwil dłuższych poświęcić i nieco gruntowniej ją omówić.

W szkole elementarnej podręcznik jest potrzebny wszędzie tam, gdzie jest podstawą wspólnej pracy nauczyciela i ucznia. Potrzebny jest elementarz, potrzebne są czytanki, potrzebny, pomimo wszystko, zbiór zadań arytmetycznych, bo wszystkie

te książki są kanwą do wspomnianej wspólnej pracy. To samo dotyczy nietylko szkoły elementarnej, lecz i średniej. W tem pierwszem znaczeniu książka jest przewodnikiem nauczania i jako taka, wymaga specjalnej dbałości opracowania. W taki sposób rozumiano dawniej każdy podręcznik, podawano wielką liczbę podręczników i na uczenie się z nich, zwalano główną treść nauczania, co oczywiście przeczy samej idei podręcznika, jako podstawy wspólnej pracy ucznia i nauczyciela. Nie wszędzie książka może być taką podstawą. Np. nauczanie przyrody, geometrji początkowej, pierwszych początków historji, może się całkowicie obejść bez podręcznika, który raczej jest przewodnikiem dla nauczyciela, niż książką, z której dzieci się uczą. Nauczanie przyrody bez obserwacji i doświadczenia, jest nauką o przyrodzie często bardzo wątpliwej wartości, gdzie nie znajdują zastosowania główne momenty metodyczne, mające istotne znaczenie, jakich wymagają zasady dydaktyki. To samo dotyczy nauczania geometrji propedeutycznej. Wszak jest ona na tem stadjum nauką praktyczną, opartą o fakty konkretne i indukcyjne z nich wnioskowanie. Nauka historji, ów umiejętnie prowadzony ciąg żywych, dobrze ilustrowanych obrazów z przeszłości, też może się obejść bez podręcznika. Ten ostatni zjawić się winien wtedy, gdy trzeba zdobytą wiedzę zsyntetyzować, utworzyć pewną całość. Aby rzecz tę wyjaśnić, weźmy np. tę samą historję.

Całą naukę historji powinno się przechodzić dwustopniowo. Pierwszy stopień obejmuje nauczanie jej w szkole elementarnej (7-o do 8-o klasowej). Ten pierwszy stopień składa się z 3-ch głównych momentów. Pierwszy moment polega na luźnych opowiadaniach z dziejów, gdzie występują znane osobistości, wybitne zdarzenia, charakterystyczne stroje, budowle i t. p. Wszystko to winno być bogato ilustrowane, np. na tle obrazów latarni czarnoksięskiej. Wskazanym tu jest sposób postępowania retrospektywny i ograniczenie się głównie do dziejów ojczystych. Cel — danie wyobraźni należytego pokarmu w postaci materjału obserwacyjnego, dostępnego na tym stopniu. Drugi moment polega na wiązaniu pewnych szeregów historycznych, w postaci ugrupowania faktów z różnych epok, o jednakowej treści, dajmy na to walka Polaków z germanizmem. Rzecz jasna, że ilustracje odgrywają dużą rolę i treść również koncentruje się głównie na historji ojczystej. Trzeci

moment, to krótki, syntetyczny, elementarny kurs historji. Pierwsze dwa momenty, mogą się śmiało obejść bez podręcznika — trzeci jego wymaga. W pierwszych dwóch momentach nauczyciel posługuje się wskazaniami ogólnemi metody nauczania, stosuje metodę akroamatyczną przy opowiadaniu i opisie, a erotematyczną przy wypytywaniu uczniów i utrwalaniu wiedzy; w trzecim, za podstawę bierze podręcznik i daje go uczniom do rąk, w celu, między innemi, nauki w domu. W ten sposób występuje wyraźnie drugie znaczenie, druga rola podręcznika.

W pierwszym wypadku jest on narzędziem pomocniczem do pracy w klasie, w drugiem do pracy w domu. W pierwszym jest on więcej obszerny, drobiazgowy, podaje niemal całą treść nauczania w należytej kolejności i porządku; w drugim jest zwięzłym, jasnym skrótem tych głównych rzeczy, jakie uczeń powinien opanować. Taką rolę podręcznik odgrywać winien przeważnie w dalszych stadjach nauki szkolnej, niezależnie od przedmiotu. Obok podręcznika pożądane są książki do czytania samodzielnego. O tem ostatniem będzie jednakże mowa dalej.

Z powyższego wynika, że wszędzie tam, gdzie obok lekcji istnieje podręcznik do nauki domowej, wykład nauczyciela jest rozwinięciem jego treści, wzbogaceniem szczegółami, uzupełnieniem pewnemi dodatkami, a nadewszystko dokładnem wyjaśnieniem tej treści. Nauczyciel wykłada metodą akroamatyczną pewien fragment kursu, od czasu do czasu zadając pytania, uczniowie później studjują w domu treść wykładu, a na następnej lekcji nauczyciel metodą erotematyczną treść tę pogłębia, zadając oddzielne pytania różnym uczniom lub temuż samemu kilka pytań. W ten sposób dany fragment zostanie gruntownie przerobiony. W nauce języków obcych podręcznik jest w dalszym ciągu podstawą wspólnej pracy nawet w szkole średniej. W tym przedmiocie metoda akroamatyczna może mieć najmniejsze zastosowanie.

Z powyższego zarysu obu metod czytelnik widzi, że stanowią one dwie strony tego samego medalu, strony uzupełniające się wzajemnie i jeżeli czasem jedna z nich jest ważniejszą i więcej wskazaną, to nie można jednakże twierdzić, że druga wcale nie istnieje, nie ma miejsca. Tak nie bywa nigdy i być nie może z samej natury rzeczy. Nauczyciel, który

pragnie oddziaływania żywem słowem na młode dusze, wykładać musi, metoda akroamatyczna jest dla niego bardzo potrzebna; jeżeli zaś chce żywego kontaktu z młodzieżą, jeżeli potrzebnem jest dla niego sprawdzenie kiełkowania tych ziaren, które zasiał, wzmocnienia młodych pędów — musi stosować metodę erotematyczną. Sztuka nauczania, to umiejętne i zawsze stosowne do warunków wykorzystanie obu metod. Doświadczenie, ciągłe zastanawianie się nad swoją pracą, zdrowy krytycyzm wobec własnego postępowania, mogą coraz bardziej udoskonalać sposób nauczania, który rozwija się i rośnie, udoskonala i daje lepsze rezultaty, w miarę rozwoju samego nauczyciela. Nauczyciel, ucząc się sam, uczy innych; skoro przestaje myśleć o sobie, jako wykonawcy wielkich zadań wychowania, skoro przestaje krytykować siebie, przestaje być nauczycielem, bo wychowanie i nauczanie, to przedewszystkiem oddziaływanie potęgi duchowej, czynnej energji duszy ludzkiej na innych.

Wspomniane dwie metody, stanowiąc, jak powiedzieliśmy, dwie strony tego samego medalu, nie są jeszcze nim samym. Czegoś w tem wszystkiem brakuje. Każdy z nas to czuje, nie każdy jednakże odrazu potrafi sformułować istotę braku. Tak samo, jak metoda erotematyczna nie wyraża jeszcze treści, tkwiącej w głównych zasadach dydaktyki, nie potrafi tego uczynić metoda akroamatyczna i przytem w stopniu nawet znaczniejszym. Zasada samodzielności, ta pięta achillesowa wszelkich metod utartych i tutaj nie znalazła swego zadośćuczynienia. Metody wspomniane dotykają, pomimo wszystko, powierzchni duszy ucznia: główne sanktuarjum myśli jego, jej kuźnica wewnętrzna zaledwie jest poruszona. Nauczyciel zdziwiony jest czasem niespodziewanemi odpowiedziami i jeszcze więcej zagadkowemi pytaniami, co bywa nieraz powodem płytkiego sądu o umysłowości ucznia. Duch ludzki sam musi zdobyć swoją prawdę, zapłacić za nią potem i trudem, a cały kunszt dydaktyczny nie wystarczy do tego tak samo, jak prowadzenie kogoś za rękę przy uczeniu go pisania, lub kierowanie ruchem członków ciała w nauce pływania. Zadośćuczynienie wymogom tkwiącym w zasadzie samodzielności pociąga za sobą nową grupę metod elementarnych, o których mowa w następnym rozdziale.

ROZDZIAŁ VI

Każdy z uczniów o umysłowości żywszej zwykle posiada swe zainteresowania poza sferą pracy szkolnej. Fakt ten jest w dzisiejszej szkole zjawiskiem powszedniem i przytem nietylko u nas, gdzie przybierał on dzięki warunkom życia specjalne cechy. Szkoła daje pracę przymusową, odrobienie jej uważane jest za obowiązek, nie pociąga jednakże za sobą głębszych stron młodej duszy, nie przykuwa zainteresowania, a więc nie jest głównym czynnikiem rozwoju psychicznego. Dzięki tej anomalji objawy nieraz bardzo ważne w życiu wychowawczem, które mogą mieć wpływ doniosły, zostają w bardzo znacznym stopniu osłabione i tego wpływu pozbawione. Tak np. dzieje się ze skautyzmem, który z taką trudnością godzi się ze szkołą. Skautyzm i szkoła muszą stanowić jedność; niestety, jednakże tak nie bywa, a jedną z przyczyn jest słabość szkoły pod względem opanowania zainteresowań młodzieży, co występuje niezmiernie jaskrawo przy każdej odpowiedniej sposobności. Sprawa ta dotyczy jednego z ważniejszych zagadnień naszego życia szkolnego i wiąże się głębiej z całą budową szkoły. Na tem miejscu możemy tylko o tyle rozważać przyczyny tej słabości szkoły, o ile wiążą się one z jej metodami dydaktycznemi.

Metody te nie potrafią przeniknąć głębiej do duszy młodej. Żywiołowe jej zainteresowania pozostają niemal na uboczu. Z tego powodu młodzież zdradza bardzo małe zainteresowanie nauką, nie ma głębszego dla niej szacunku, nie posiada idealizmu filomatów, nie rwie się w krainę, gdzie króluje Prawda. Szkoła formalistycznie wykonywa swój obowiązek, ale nie potrafi zahaczyć głębszych pokładów młodej duszy... Gdy wśród studentów uniwersytetu warszawskiego z inicjatywy autora tej książki rozpisano ankietę w sprawie wyboru zawodu z uwzględnieniem specjalnego zapytania o zawodzie nauczycielskim, okazało się, że większość olbrzymia obrała ten lub inny wydział nie dla celów ściśle naukowych, nie przez naturalną ciekawość rozbudzonego umysłu, lecz dla względów ubocznych. Wybrano przeważnie prawo i medycynę, a do zawodu nauczycielskiego przygotowywało się 0·5% młodzieży. Zawód ten nie pociąga, a tem samem szkoła polska nie będzie miała dość serca i mózgu... Przyczyna tego zjawiska tkwi nietylko w roz-

wielmożnieniu się płaskiego utylitaryzmu w społeczeństwie, który znajduje podtrzymanie w specjalnych warunkach życia, lecz w równej mierze w bezbarwności, bezideowości szkoły, która nie posiada obrońców nauki i wyższych aspiracyj umysłowych, nie posiada dość silnych ludzi, aby mogli wychować sobie następców. Winne też temu są metody nauczania szkolnego.

Tu właśnie występuje wyraźnie, czem jest zasada samodzielności, o której wspominaliśmy już tyle razy. Wymaga ona od nas poruszenia głębszych zainteresowań młodzieży, wychodząc z tej przesłanki, że wiedza istotna, żywa, jest dziełem całej duszy ludzkiej, korzeniami swemi tkwi głęboko w spontanicznych jej popędach. Zasada ta otwiera szerokie pole do dociekań w dziedzinie doświadczalnej pedagogiki, która jedynie potrafi zbadać, jakie i kiedy rozwijają się w duszy młodej naturalne popędy, jak reaguje ona na te lub inne oddziaływanie ze strony osób starszych lub systemu szkolnego wogóle. Zagadnienia te mają pierwszorzędne znaczenie dla wychowania. Badania są rozpoczęte, wyniki jednakże nie są jeszcze dość mocno ugruntowane, aby na nich oprzeć można było określony sposób postępowania (czytelnik znajdzie zestawienie tych wyników w 1-ym i 2-im tomie Wykładów Meumanna). Im głębiej jednakże pedagog czuje potrzebę wiedzy w tym kierunku, tem usilniej starać się winien o zastanowienie nad metodami swego postępowania. Już dziś praktyka przynosi nam cały szereg środków, uwydatnia zespół objawów, które, jakkolwiek były oddawna znane, dziś nabierają szczególnego znaczenia ze względu na swój charakter zgodny z wymaganiami zasady samodzielności.

Grupa t. zw. metod heurystycznych należy właśnie do kategorji omawianych tu środków. Nie znajdziemy tu nieraz formalnie niczego nowego, znajdziemy natomiast pewien ważny a niezbyt popularny punkt widzenia, który pozwoli dać tym środkom głębsze oświetlenie.

Pierwsze miejsce wśród nich zajmuje t. zw. metoda laboratoryjna (laboratory method). Ojczyzną jej jest Ameryka i Anglja, a dewizą: learning by doing — uczenie się przez czyn. Metoda ta wymaga, by zagadnienia zjawiały się naturalnie przed umysłem dziecka z życia samego, wyrastały na tle zainteresowań, których fale przepływają przez jego du-

szę. Mowa ćwiczy się przez praktyczne ćwiczenia, które związane są z koniecznością wyrażania słownego zjawiających się w życiu dziecięcej gromady potrzeb; wiadomości z przyrody płyną z bezpośredniego obcowania z jej objektami, gdzie pobudką jest znowu nietylko sama ciekawość, lecz potrzeby płynące z gier, zajęć i t. p., nie wyłączając zaspokojenia głodu i pragnienia; umiejętność rachowania płynie z tych samych źródeł, gdzie niemałą rolę, jak np. w popularnej szkole wzorowej Deweya, odgrywają interesy gospodarcze i t. d. Nauczyciel, odczuwając i rozumiejąc pragnienia dzieci podsuwa im odpowiednie przedmioty, zagadnienia, występuje z ostrożną i umiejętną inicjatywą zajęć. Opis tej metody na początkowym stopniu nauczania podaje w swej znanej i u nas pracy: Case dei bambini (domy dziecięce) autorka włoska p. Montessori. Dziecko nie jest umiejscowione w klasie i, jak to zwykle bywa, skazane na siedzenie w ławce. Zostawiono mu swobodę ruchów, gdyż jedną z podstaw metody laboratoryjnej jest twierdzenie, że czucia mięśniowo-ruchowe tem większe w poznawaniu mają znaczenie, im młodsze jest dziecko. Ten udział czuć mięśniowo-ruchowych wpływa na zmianę postaci klasy szkolnej, która coraz więcej przeradza się w laboratorjum, a praca ręczna staje się jednym z podstawowowych czynników nauczania. Dzięki temu wysunęły się dziś na czoło zagadnienia związane z nauczaniem rysunku, t. zw. slöjdu i wogóle związku przedmiotów teoretycznych z czynnościami praktycznemi. Rzeczy te tak proste dla umysłu anglo-saskiego, a dziś tak silnie popierane przez doświadczalne badania psychologiczne, w niemieckiej literaturze pedagogicznej musiały, oczywiście, wyrazić się w postaci teorji. Teorja ta pod nazwą „szkoły pracy“ (Arbeitschule) posiada obecnie obszerną literaturę, gdzie całe tomy bronią prostej zasady dotyczącej udziału ręki w poznawaniu i tem samem nauczaniu.

Angielscy autorowie stają w tym względzie przeważnie na stanowisku zasady biogenetycznej, o której wyżej nadmieniliśmy, biorą za podstawę naturalne popędy dziecka, które rozwijają się zgodnie ze stopniami rozwoju rasy, do której dziecko należy i uwzględniając prosty fakt, iż kultura ludzka jest w tak wielkim stopniu dziełem ręki człowieka, przenoszą do wychowania jako jeden z ważnych czynników pracę ręczną. Praca ta na każdym stopniu ma swoje właściwości, zmieniając

się zależnie od sprawności rąk oraz rodzaju stawianych zagadnień. W szkole średniej uczniowie pracują w laboratorjach, gdzie, jak np. w Ameryce, praca związana z techniką wielkie ma znaczenie. Tak niedawno wprowadzone u nas ćwiczenia odręczne z fizyki i chemji idą właśnie zgodnie z duchem metody laboratoryjnej, która pragnie to samo uczynić z każdym niemal przedmiotem. Matematyka ma być uczona na tle zagadnień z mechaniki i fizyki, przy konstrukcji maszyn, obserwacjach i badaniu zagadnień przyrodniczych; nauki biologiczne posługują się odpowiedniemi laboratorjami, to samo dotyczyć ma historji, dla której należy stworzyć odpowiednie gabinety, łączące w sobie muzeum historyczne z bibljoteką podręczną; nie wyłącza się oczywiście geografja i t. p. Bezpośrednie zetknięcie z rzeczywistością, z właściwemi metodami badania nauk przyrodniczych i związanie z zagadnieniami praktycznemi takich oderwanych przedmiotów, jak matematyka jest jednym z głównych wymogów metody laboratoryjnej. Rzecznicy jej twierdzą, że tylko taka metoda może dać istotną, głęboką wiedzę. Metoda nauczania biegnie w najbliższem możliwem zetknięciu z linją zainteresowań i naturalnych popędów poznawczych dziecka, spełnia więc w najwyższym stopniu wymogi zasady samodzielności.

Niewątpliwie rozumowanie rzeczników metody laboratoryjnej, o ile chodzi o teoretyczne przesłanki, jest słuszne. Naturalnie, posługiwanie się lub nie zasadą biogenetyczną jest sprawą drugorzędną tem bardziej, że wiele faktów współczesnej fizjologji i psychologji fizjologicznej, jak wspominaliśmy, stwierdza np. zależność rozwoju mózgu od pracy ręcznej, wykazuje wpływ jej na jasność, rzeczowość myślenia, oddziaływanie na wolę i cały szereg danych stron i przejawów duchowych. Z drugiej strony wymagania praktyczne życia w tym samym biegną kierunku. Od przeciętnego człowieka, od przedstawiciela masy społecznej, który dziś zapełnia klasy naszych szkół, wymagamy w przyszłości twórczego udziału w ogólnem życiu ekonomicznem, a stąd nauka prowadzona w szkołach według tradycyjnych z ducha metod średniowiecza lub epoki odrodzenia, nie odpowiada już zdemokratyzowanym społeczeństwom w spółczesnej szkole powszechnej. Zwolennicy metody laboratoryjnej stają często na gruncie utylitarno-społecznego

poglądu na wykształcenie, który w metodzie laboratoryjnej znajduje jeden ze swych wyrazów.

Czy uda się w przyszłości klasy nasze przekształcić na laboratorja? Życie wskazuje, że w tym kierunku odbywa się pewien, często nawet znaczny, ruch, że ćwiczenia praktyczne coraz bardziej znajdują czas i miejsce w planach szkolnych, a t. zw. szkoły nowego typu usiłują w daleko większym stopniu „nauce praktycznej" udzielić miejsca w szkole. Z tej idei wyrósł skautyzm, duchem tym przesiąknięte są dążenia reformatorskie w sferze nauczania początkowego... W tym kierunku niewątpliwie idziemy, ale to jeszcze nie przesądza sprawy całkowitego spełnienia ideału metody laboratoryjnej. Ten ideał wymaga od szkoły dzisiejszej całej rewolucji wewnętrznej, na na którą dziś ona zdobyć się nie będzie mogła, a z drugiej strony jest nawet wątpliwe, czy wogóle kiedykolwiek zdobędzie się.

Metoda laboratoryjna jest jaskrawym przeciwstawieniem wobec metod dawnych, jest ona niemal najpełniejszym wyrazem współczesnych tendencyj pedagogicznych, rzecz ta jednakże nie przemawia za możliwością i koniecznością całkowitego jej spełnienia.

Wymaganie, aby szkoła uczyła więcej o rzeczach przez ich bezpośrednie poznawanie na tle naturalnych popędów poznawczych, aby więcej liczyła się z właściwemi, przyrodzonemi poruszeniami duszy dziecka, nie przesądza jeszcze całkowitego spełnienia ideału metody laboratoryjnej, która w praktycznem wykonaniu może nasuwać również bardzo wiele sztuczności i posługiwać się prowadzeniem za rękę biernego dziecka tak samo jak metody dawne. Uczeń w dzisiejszej naszej przeciętnej pracowni np. ćwiczeń odręcznych z fizyki odrabia „ustawione zadania". Zadania te obmyślane są przez nauczyciela, nie zjawiły się w umyśle ucznia, jako pewne ogniwo samodzielnego procesu myślowego. Uczeń odpowiada na zagadnienia również urzędowe, jak zadanie arytmetyczne z podręcznika. Cała różnica polega na charakterze manipulacji. Niewątpliwie takie ćwiczenie ma wartość, nie można jednakże kruszyć kopje, że ta wartość polega na zupełnej zgodności z wymaganiami zasady samodzielności. Umiejętne prowadzenie ćwiczeń praktycznych wymaga zespolenia ich z potrzebą umysłową w danej chwili, czego szkoła dzisiejsza uczy-

nić ze względów technicznych nie może, chyba, że zniknie przepełnienie klas, powiększą się o wiele środki materjalne i rozwinie pod względem fachowym zespół nauczycielstwa.

Pomimo wszystko jednakże w metodzie laboratoryjnej jest bardzo silne, zdrowe jądro prawdy, które zawsze będzie oddziaływało odświeżająco na nasze wysiłki i zawsze świecić nam będzie na trudnej drodze uczenia innych.

Byłoby błędem, gdybyśmy przy wyjaśnieniu pojęcia metody laboratoryjnej zapomnieli o całym szeregu płynących z niej wniosków, które rzucają nieraz nowe światło na jej istotę.

Weźmy dla przykładu wycieczki szkolne. Stają się one zjawiskiem coraz bardziej powszedniem w życiu szkoły i przybierają coraz właściwszy charakter. Wyprowadzamy młodzież na łono przyrody, do przybytków sztuki, muzeów, do warsztatów pracy człowieka... Zaczynamy rozumieć, że nauka nietylko zaklęta jest w szarych ścianach klas szkolnych, lecz płynie razem z potokami słońca i gwarem życia z szerokich dziedzin przyrody i ustroju społecznego. Dawny pedagog żałował czasu na wycieczkę szkolną, zapatrywał się na nią jako na rozrywkę, która należała się młodzieży od czasu do czasu. Szła ona często w pole i lasy bezmyślnie, nie umiejąc patrzeć, nie umiejąc uczyć się z wielkiej księgi przyrody. Omijała okiem obojętnem miejsca, gdzie przejawiała się realnie istota i potęga pracy ducha ludzkiego, nie zwracano uwagi jej na różne przejawy zarówno samopomocy, jak twórczości człowieka. Książka szkolna, ten tak często nudny i suchy podręcznik był wszystkiem...

Wycieczka szkolna powinna się stać chlebem powszednim, czemś zupełnie wyraźnie, świadomie i celowo związanem z planem nauczania szkolnego. Nie powinna ona być czemś przygodnem. Każda szkoła, zależnie od swych warunków, winna opracować sobie plan wycieczek dla każdej klasy, licząc się z potrzebami nauki w tej klasie, rozwojem umysłowym młodzieży, oraz pewnym całokształtem doświadczeń, jakie potrzebne są dla dojrzałości moralnej i umysłowej młodzieży. Element rozrywki przyłączy się sam przez się, gdyż złą jest nudna lekcja, a tem bardziej nieodpowiednią byłaby zniechęcająca wycieczka. Każdą wycieczkę należy poprzedzić omówieniem specjalnem, które przygotuje umysły młodzieży do uwa-

żniejszego i więcej świadomego patrzenia na rzeczy. Po wycieczce zaś materjał doświadczalny winien być uporządkowany, należy wyciągnąć z niego wnioski odpowiednie i uczynić z nich trwalszą wiedzę. W ten sposób nietylko damy pozytywne fakty spostrzeżenia, lecz uczyć będziemy umiejętnej obserwacji. W żadnym chyba kraju na świecie tylu ludzi nie wyjeżdżało za granicę dla odpoczynku, swoją drogą jednakże niewielu umiało korzystać z tych wyjazdów, bo niewielu tylko posiadało jako tako rozwinięty dar obserwacji.

Materjałem wycieczek nietylko powinno być zbieranie spostrzeżeń przyrodniczych, lecz również faktów i obserwacyj z życia społecznego. Nauczyciele w szkole winni przygotowywać się do prowadzenia wycieczek, a w razie braku specjalistów zarząd szkolny robiłby dobrze, gdyby zapraszał ad hoc do przewodniczenia ludzi odpowiednio przygotowanych.

Metodyka wycieczek stać się musi jednem z poważnych zagadnień metodycznych. Szkoły nowego typu czyli t. zw. szkoły na wsi mają dzięki zbliżeniu do przyrody i jej wielkiego laboratorjum, zadanie wielce ułatwione, co jest jedną z przyczyn i motywów głównych ich istnienia. Zasady metodyki wycieczek zależą w znacznym stopniu od faz rozwoju zainteresowań u dzieci. Rzeczy potrzebne, ważne spostrzeżenia należy wrażać w umysły dziecęce w chwilach najodpowiedniejszych, stają się bowiem one wtedy łatwiej trwalszym kapitałem wiedzy. Te zainteresowania biegną w zasadniczych linjach po głównej drodze rozwoju umysłowego. Jeżeli plan szkolny jest dostosowany do praw tego rozwoju, wycieczka szkolna staje się zupełnie naturalnie jednym z poważnych elementów nauczania, traci charakter przypadkowości, jaki dziś, niestety, jeszcze w stopniu bardzo wielkim posiada.

Równolegle do rozwoju samowiedzy zainteresowania dzieci i młodzieży, jak poucza pedagogika doświadczalna, przebiegają w wieku szkolnym i przedszkolnym w 4-ch głównych fazach. Nie należy faz tych rozumieć w ten sposób, że z końcem jednej zaczyna się druga, że temat główny zainteresowań poprzedniej fazy w następnej zanika. Trwają one po zjawieniu się wszystkie, bo razem składają się na rozwój całości duszy ludzkiej, lecz występują nie jednocześnie i w czasie rozwoju modyfikują się i zmieniają. Różni badacze przedstawiają rzecz w sposób odmienny, można jednakże u wszystkich pewne

cechy wspólne wynaleść i w całości zatrzymać się na tem, co posiada większość głosów za sobą.

Pierwszą fazą jest okres zainteresowań subjektywnych. Charakteryzuje on dzieciństwo wczesne w szczególności i może być uważany za cechę najwybitniejszą zainteresowań do lat 6 — 7, to jest do czasu nauki szkolnej. Rzeczy i zjawiska obchodzą dzieci w tym okresie, głównie ze względu na stosunek ich do potrzeb, przyjemności lub przykrości z niemi związanych dla człowieka. Czyż cecha ta, w stopniu bardzo wybitnym, nie zostaje u wielu ludzi do końca ich dni? Czyż nie patrzą na wszystko, a przynajmniej na bardzo wiele rzeczy, przez okulary li tylko swych subjektywnych przeżyć? Niektóre teorje estetyczne chciałyby nawet z artysty uczynić wielkie dziecko, co jest w znacznym stopniu słuszne, o ile pozbawimy wizję świata takiego artysty, grubych, elementarnych cech przeżyć subjektywnych. Aby wyzwolić się z nich, potrzebna nauka i doświadczenie życiowe. Doświadczenie to, uczy bólem i zawodem, nauka rozbudzeniem zainteresowań objektywnych, ciekawości wobec faktów przyrody i życia, dla nich samych. Do tego służyć mogą obserwacje i czynności związane z najbliższemi przedmiotami otoczenia, z grą i zabawą, a szczególnie z pracą ręczną, która, mając na dnie swym, jako pobudkę, naturalny popęd do ruchu i przetwarzania, przyucza najlepiej do odróżniania tego, co jest niezależne od naszych przeżyć. Wycieczka w tym okresie ma i może mieć charakter przeważnie gry na wolnem powietrzu. Oddzielne obserwacje, które poczynią dzieci, może umiejętna ręka nauczyciela wzmocnić i utrwalić, stanowią one jednakże zaledwie materjał doń luźny i nieuporządkowany, jakkolwiek niewątpliwie ważny i bardzo potrzebny.

Drugą fazą rozwoju zainteresowań jest t. zw. okres zainteresowań objektywnych. Dzieci zaczynają obchodzić rzeczy dla nich samych, nie przepisują one im cech znanych z własnych przeżyć, uczą się patrzeć okiem obserwatora i badacza. Nie wypływa z tego oczywiście, aby subjektywny punkt widzenia zanikł. Trwa i trwać będzie znowu u różnych ludzi, w różnym stopniu, zjawia się tylko obok niego i powoli się rozwija objektywny sposób patrzenia na rzeczy. Okres ten przypada w czasie, gdy dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły początkowej. W tem właśnie tkwi jedno z jej wielkich zadań,

jej misja główna... Nie tyle uczenie czytania i pisania, ile nauka spokojnego, objektywnego patrzenia na rzeczy, jako podstawa rozwoju umysłowego, stanowi pierwsze, elementarne zadanie dydaktyki w tej szkole. Rzucona jeszcze przez Komeńskiego myśl nauki o rzeczach, która później została dzięki wysiłkom niemieckich pedagogów (Niemayer, Herbart i jego szkoła) rozwinięta na tle zastosowania głównie zasady poglądowości, a u nas dzięki pracy W. Dawida (Nauka o rzeczach), spopularyzowana, wyraża właśnie to główne zadanie elementarnego nauczania. Samo zadanie nie jest temu winne, że zrozumiano je, że tak powiem, scholastycznie, że stwarzano często nudną naukę, która w rękach niewprawnego i mało myślącego nauczyciela, staje się parodją rozwijania spostrzegawczości, tak samo, jak w praktyce nauczycieli niemieckich, przerodziła się na nowożytną scholastykę. Przy rozwijaniu spostrzegawczości, główną rzeczą jest sam objekt. Bez niego jest ona pustą, a nauka tak często pracowitem marnowaniem czasu. Wielką pomoc właśnie okazać może systematycznie uprawiana wycieczka szkolna. Z niej nauczyciel zaczerpnie bogaty materjał do pogadanek, ona pobudzi żywe zainteresowanie do tego, o czem poucza książka, ona być może nicią przewodnią przy wielu kwestjach nauczania. Rzecz jasna, że z wycieczki należy i można brać to, co jest możliwe dla dzieci w tym wieku. Dla dzieci wiejskich, które wzrastały w obcowaniu z przyrodą, musimy zastosować inną miarę, niż dla młodzieży miejskiej. Tam gdzie są znane fakty, należy zwracać uwagę na związki między niemi, należy umieć uczynić z rzeczy zwykłej coś nowego, przez umiejętne kierowanie obserwacją. W okresie około lat 10 — 11 obudza się w dzieciach popęd do kolekcjonowania, jako wyraz specjalnych zainteresowań objektywnych. Należy umiejętnie tem pokierować, aby ze zbierania marek, kamieni, motyli i t. p., uczynić poważny środek nauczania zarówno przyrody, jak geografji. Przy każdej szkole możnaby stworzyć małe muzeum, gdzieby gromadzone były wszelkie osobliwości, nie wyłączając kolekcyj. W tem muzeum miejsce swe znaleźć winien i jakiś osobliwy rak, złapany przez chłopca, szczególny motyl, oraz wogóle wszelkie rzeczy, które wyróżniają się czemś osobliwem. Niejedna z tych rzeczy może mieć niepowszednią wartość naukową. W ten sposób nauka nietylko korzystałaby z niewielkiej liczby oczu swych

adeptów, lecz również z bystrych, a rozumnie kierowanych ocząt dziecięcych. Oddawna już człowiek przypisywał szczególne znaczenie osobliwościom, dość wspomnieć tutaj o znanych pięciopłatkowych kwiatkach bzu. Przy gromadzeniu takich rzeczy, dzieci z konieczności nabędą szeregu wiadomości z dziedziny fizjologji roślin i zwierząt, fizyki i chemji. A czyż historja z tego nie skorzysta? W każdej miejscowości można znaleźć czy to pewne pozostałości w budowlach, czy to kurhany i t. p. Ileż to razy nieświadome oko przechodzi do porządku dziennego nad kamieniem, który był kiedyś narzędziem pracy lub obrony dla człowieka i nosi wyraźne ślady tego na sobie. Zwracanie uwagi na takie rzeczy, uczy szacunku dla zabytków przeszłości, daje świadectwo historji, a jednocześnie może być bardzo pomocnem przy badaniu naukowem, bo wychowuje ludzi, którzy pomagać mogą badaczowi i ochronić dla niego niejedną rzecz.

Okres objektywnych zainteresowań łączy się stopniowo z zainteresowaniem towarzyskiem, społecznem. Przypada to zwykle na czas około 13 — 14 lat. Wycieczka szkolna zaczyna wtedy zwracać uwagę na przejawy życia społecznego, na organizacje społeczne, ich znaczenie, cele i wartość. Budzi się wyraźniejsze poczucie prawa, można już dzieciom wskazywać na uzależnienie wzajemne członków organizacji, ich obowiązki i prawa. Rzecz zrozumiała, że nie potrzeba tu się długo rozwodzić, zajmować uwagę subtelnościami niezrozumiałemi, lecz podkreślać rzeczy główne, starając się w ten sposób normować i kształcić budzące się w silniejszem stopniu instynkty społeczne wśród młodzieży. Wycieczki do warsztatów rzemieślniczych, drobnych przedsiębiorstw, również powinny być na porządku dziennym i dać pobudkę do nauki w różnych kierunkach. Jednocześnie pogłębiają się obserwacje przyrodnicze, mogą wchodzić w grę nietylko zjawiska proste z dziedziny biologji, lecz również fizyki, chemji i nawet spostrzeżenia geologiczne.

W końcu wspomnianego ostatnio okresu występuje zwykle dojrzewanie, które łączy się z wielką przemianą duchową. Jest to okres najwybitniejszy, budzenie się samodzielnego myślenia, okres zainteresowań abstrakcyjnych. W życiu młodzieży występuje jakby zsyntetyzowanie wszelkich poprzednich doświadczeń i bilansowanie ich, w celu przygotowania się do

dalszej pracy duchowej. W okresie tym, wycieczki wszelkiego typu, bliższe obcowanie z przyrodą, ruch z tem związany, mają bardzo duże znaczenie. Należy uwagę młodzieży zaprzątnąć szerszemi objawami pracy umysłowej człowieka, jego życia społecznego i zjawisk przyrody. Wielkie znaczenie mają tutaj wycieczki dalsze, otwierające szersze horyzonty i dające pokarm nowy dla wyobraźni i myślenia, które tak skłonne jest w tym czasie do nadprodukcji słów, pustych abstrakcyj. Możliwe tu są wycieczki kilkudniowe, a nawet dłuższe, pieszo lub statkami z biegiem rzek i kolejami. Na zachodzie zrodził się pomysł wymiany młodzieży szkolnej w czasie feryj wakacyjnych. Pomysł to dla poznania mowy cudzoziemskiej dobry i, jeżeli będzie mógł być ujęty we właściwe formy, pożyteczny. Dać w tym okresie młodzieży jak najwięcej wrażeń szlachetnych, pobudek zdrowych, jest sprawą wielkiej doniosłości, zarówno ze względu na zachowanie energji żywotnej, jak tężyznę duchową i poziom moralny.

Bardzo ważną jest rzeczą przyuczanie młodzi do prowadzenia notatnika wycieczek, w którym byłby opis krótki doznanych wrażeń, główne rodzące się pytania oraz hipotetyczne ich rozwiązanie. Umiejętny kierownik wycieczek nie daje odrazu gotowych odpowiedzi. Zadaniem jego jest podsuwać rozwiązanie, nie zaś rozwiązywać samemu, uczyć obserwacji, nie zaś ją zaślepiać, wdrażać w cierpliwe liczenie się z faktem, nie zaś śpieszyć do teorji.

Nawet w szkole wyższej, wycieczki mają duże znaczenie, chociażby chodziło tylko o cele turystyczne. Młodzież akademicka winnaby stworzyć Towarzystwo wycieczek pieszych i, zapisawszy się do Towarzystw oświatowych, wyzyskać swój zapał, swoją wiedzę, swoje siły młode, w celu krzewienia rodzimej oświaty. Niech w każdej wiosce naszego kraju wiedzą o tem, że są akademicy, którzy umieją z ciepłem serca i zapałem ludzi, kochających naukę, wnieść w nasze życie codzienne odświeżenie, przynieść promyk Prawdy wiecznej od swojej dalekiej Almae Matris, jako symbol jej królowania w dziele oświecenia. Zanim przystąpią do życia i pracy realnej, poznają dokładnie kraj, jego potrzeby, jego mieszkańców, a i nauce niejedną mogą zrobić przysługę.

Dziś ożywił się ruch w sferze wychowania fizycznego, tak u nas przedtem zaniedbanego. Nauczanie nawet najbar-

dziej umiejętnie pod względem metodycznym prowadzone wyda należyte owoce w zdrowem i silnem ciele. Cóż z kapitału wiedzy, który jest unieruchomiony słabością fizyczną? Ruchu i ćwiczeń fizycznych tak samo trzeba uczyć, jak każdego innego przedmiotu, a do nauczania tych rzeczy, jeżeli ma być prowadzone zgodnie z wymaganiami nauki, potrzeba niemniejszej wiedzy, niemniejszego wykształcenia, niż w każdym innym przedmiocie. Obcowanie z przyrodą jest jednym z momentów zasadniczych w dydaktyce kultury fizycznej. Przystosowanie się do zmian temperatury, zwyciężanie różnego rodzaju przeszkód i dolegliwości fizycznych, umiejętność radzenia sobie są rzeczami, które wymagają rozumnej i wytrwałej nauki. Skautyzm jest jednym z czynników dydaktycznych w tym względzie bardzo ważnych, wymaga on jednakże dotąd odpowiedniej ręki kierowniczej.

Obok wycieczek, jako przejaw metod heurystycznych nauczania, ważne bardzo znaczenie posiada czytelnictwo młodzieży. Szkoły nasze pod tym względem ogromnie szwankują. Każda szkoła winna posiadać możliwie najbogatszą bibljotekę książek dla młodzieży. Możliwem jest i wskazanem założenie pewnych centralnych bibljotek tego typu, które obsługiwałyby kilka lub kilkanaście szkół i byłyby prowadzone przez osoby pedagogicznie wykwalifikowane. Rozdawnictwo książek i kontrola czytania wymagają dużej wiedzy i umiejętności pedagogicznej. Czytanie bezładne, nijakie lub jednostronne jest obecnie zjawiskiem powszedniem, jakkolwiek zarówno jako czynnik dydaktyczny i ogólnie wychowawczy ma ono ogromne znaczenie. Im lepiej i intensywniej szkoła pracuje, tem więcej czytać może młodzież. Im więcej produkcyjną jest lekcja w szkole, tem więcej czasu ma młodzież na samodzielne, z własnej woli płynące zajęcie się nauką pozaszkolną. Nie trzeba chyba tłumaczyć, że czytanie dobrych książek jest nauką bardzo poważną i płodną w następstwa. Któż nie pamięta, jaki wpływ potężny wywarły nań niektóre z przeczytanych książek, kto nie zawdzięcza im albo błogosławieństwa dobrej drogi, albo niejednego fałszywego kroku w swem życiu. Jak dziś, stoi mi przed oczyma stary, podarty podręcznik astronomji opisowej, który pomimo trudności technicznych, wertowało się zawzięcie w klasie... 4-tej. Myśl mknęła gdzieś daleko od ziemi, jakieś drżenie przejmowało duszę na samo pojęcie

ogromu wszechświata, a z drugiej strony rodziła się cześć niezmożona dla wielkich potęg, tkwiących w słabej piersi człowieczej. Miło było być robakiem, znikomym pyłkiem, miło było czuć wkoło siebie tchnienie jakiejś Mocy niezmiernej Rozbudziło to uczucia religijne daleko potężniej, niż wszelkie urzędowe sposoby i wszelkie utarte recepty. Pamiętam jakie piorunujące wrażenie zrobiła na jednego z kolegów szkolnych podsunięta przezemnie Uranja Flammarjona. Młodość idzie w dalekie obszary dociekań człowieka drogą konkretną. Dawajcie jej wiedzę, dawajcie książkę żywą, która mówi o rzeczach konkretnych, lecz wielkich, a myśl jej i serce pójdzie tam, gdzie króluje duch.

Czytanie jest zjawiskiem indywidualnem, rozmową dwojga ludzi, z których każdy czuje się swobodnym, nie skrępowanym ani koniecznością odpowiedzi na pytanie, które dalekiem jest od sfery, gdzie pobiegła jego myśl, ani przymusem tłumaczenia się ze swych wrażeń, tłumaczenia się tak często nieszczerego i powierzchownego w czasie przeciętnej lekcji szkolnej. Dusza ludzka wzbogaca się, potężnieje dzięki wspólnym z bliźnimi przeżyciom, bo jest w stosunku najściślejszym z życiem społecznem, jest wytworem w bardzo znacznym stopniu zbiorowości, ale rośnie, koordynuje się w ciszy przeżyć indywidualnych. W ciszy tych przeżyć układają się i zespalają najgłębsze pokłady charakteru człowieka.

Czytanie jest też umiejętnością, którą trzeba posiąść, której trzeba uczyć. Tak jak w jedzeniu, mogą być przy czytaniu te same grzechy: łakomstwo, obżarstwo lub niezdrowy brak apetytu. Przed temi grzechami trzeba umieć ostrzec młodzież, racjonalnie im zapobiegać. Jednym ze środków jest porządne czytanie. Wymaga ono namysłu, czasu, pewnego metodycznego ujęcia. Nauczyciel w szkole powinien pamiętać, że rozbiór każdego utworu literackiego w klasie wyższej, analiza każdej powiastki w niższej, to nietylko ćwiczenie literackie, lecz również nauka czytania. Jakkolwiek ważną jest rzeczą fabuła i wpływu jej wychowawczego zaprzeczyć nie można, należy powoli budzić krytycyzm i przyzwyczajać do głębszej oceny rzeczy. Należy unikać czytania fragmentów, które przyzwyczajają do powierzchownego łapania treści i zadawalania się tytułem i kilkoma frazesami. Dotychczasowa metoda nauczania literatury bardzo popiera ową powierzchowność i jest

prawdziwą matką wspomnianych grzechów. Uczeń przyzwyczaja się do oceny na zasadzie kilku zdań przeczytanych i... szufladkowego zaliczenia utworu do pewnej kategorji zjawisk literackich. Niezbędnem jest całkowite czytanie wybranych utworów, bodaj niewielu, lecz przeczytanych naprawdę gruntownie. Nauczanie literatury u nas jest poprostu najlepszą szkołą powierzchowności. Czyż te myśli, które wypowiada uczeń, są jego myślami, a sąd o utworze oparty jest na podstawie konkretnej znajomości? Czyż takie nauczanie rozwija smak estetyczny i daje jakąkolwiek kulturę umysłową? Znowu z poza obsłonek wyziera stare, zwiędłe oblicze encyklopedyzmu...

Szkoła powinna opanować czytelnictwo młodzieży. Każda klasa, obok urzędowego programu, powinna podawać spis tych książek, które winne być przeczytane odnośnie do różnych gałęzi wiedzy. Dotyczyć to może nietylko takich przedmiotów jak literatura lub historja, lecz również nauk przyrodniczych, geografji i innych przedmiotów. Zespół tych książek stanowić powinien pewne minimum możliwe do przeczytania dla każdego ucznia przeciętnego. Książkami temi nie mogą być podręczniki szkolne, o ile zadość uczynią wymogom postawionym wyżej, t. j. są zwięzłe, jasne i ścisłe. Podręcznik do danego przedmiotu jest książką podstawową, z której się uczeń uczy. Obok potrzebne są książki uzupełniające, a czasem rozszerzające wiedzę. W historji mogą to być popularne monografje, w geografji opisy podróży, w naukach przyrodniczych wiadomości z ich historji, opisy walki człowieka o Prawdę i zdobycie przyrody i t. p. Takie rzeczy odwołują się tylko do zainteresowania, nie są strawą codzienną, urzędową, nie należą do tematu zwykłych lekcyj, zjawiają się jako coś ożywiającego, odświeżającego naukę szkolną, a z drugiej strony mają dla niej ogromne znaczenie. Umiejętnie i żywo napisana książka tego typu nieraz zmusi ucznia do udania się o pomoc do nauczyciela lub podręcznika, w celu głębszego wniknięcia w prawdy podawanej wiedzy. Dobre książki tego typu podtrzymują i utrwalają wiedzę i mogą dać uczniowi doskonałą sposobność do ujęcia jej całości. Opowiadania Verne'a wywarły wielki wpływ na wykształcenie przyrodnicze młodzieży. Pisane były z wielkim talentem, a pomimo to można sobie wyobrazić książki mniej fantastyczne, więcej bliskie realności, a jednocześnie

niemniej pouczające. Każda klasa posiadać może podobną bibljoteczkę, przyczem każda książka zjawia się w niej w kilku egzemplarzach. Nauczyciel winien zachęcać młodzież do czytania, poświęcać nawet niejedną godzinę na omawianie spraw w takich książkach zawartych.

Przyznać należy, że literatura nasza w tej dziedzinie nie jest bogata, niewiele mamy dobrych książek dla młodzieży, szczególniej typu omawianego. Powinno być jedną z trosk bardzo dla wychowania ważnych, stworzenie bogatej literatury w tej dziedzinie. Na Zachodzie również książka tego typu jest rzadką.

Obok wspomnianej podstawowej lektury winna istnieć i inna, pozostawiona więcej osobistemu wyborowi młodzieży. Bibljoteka szkolna lub wspomniane centrale bibljoteczne muszą obsługiwać pragnienia młodzieży w tym względzie. Bibljotekarzem w szkole winien być wytrawny i oczytany pedagog, który potrafi przez umiejętną konwersację pokierować czytelnictwem, zachęcać i rozbudzać zainteresowanie. Zbyt formalną i nie mającą znaczenia większego funkcją jest samo rozdawanie książek „dozwolonych", „dopuszczonych" i t. p. Bibljotekarz musi być w swym fachu specjalistą, musi na wylot znać literaturę dla młodzieży i posiadać zaufanie młodych czytelników. Tej pracy w szkole winien on poświęcać cały swój czas, a dostęp do bibljoteki winien być tak zorganizowany, by pozwalał bibljotekarzowi na rozmowę z młodzieżą, badanie jej gustów i odpowiednie kierownictwo czytaniem.

Ważną rolę odgrywają również bibljoteki publiczne na wzór amerykański tworzone nawet dla dzieci. W każdej bibljotece winien być specjalista od dawania książek młodzieży, oraz specjalna, umiejętna kontrola czytelnictwa. Oddział dziecięcy ze specjalnie urządzonemi stołami, krzesłami i t. p. również jest rzeczą pożądaną, przyczem obok niego mogłyby istnieć specjalne pokoje do „opowiadań", jak w Ameryce, gdzie mały ulicznik wpada, by się ogrzać lub posiedzieć wygodnie, a jednocześnie wciągają go umiejętnie w lepszy świat myśli przez umiejętne opowiadanie. Jakim potężnym środkiem mogłyby być owe „story rooms" amerykańskie w dzielnicach zaniedbanych i zamieszkanych przez ludność biedniejszą.

Książka jest wielką siłą, ale właśnie dlatego winno się jej oszczędzać w nauce oficjalnej, a oprzeć obcowanie z nią

na głębszych pobudkach wewnętrznych, jak tego wymagają metody heurystyczne.

Cywilizacja związana jest blisko z książką, która stała się źródłem nauki czystej, zadośćuczynienia potrzebom praktycznym i przyjemności. Szkoła, która nie potrafi nauczyć szacunku do książki, umiejętności korzystania z niej, oraz znajdywania rozrywki rodzaju wyższego, nie spełnia swej misji kulturalnej. Czyż można tego wszystkiego nauczyć na tle naszych dzisiejszych podręczników szkolnych i sposobów korzystania z nich? Wielu ludzi odbywa powinność naukową w celu otrzymania odpowiednich zaświadczeń, a później niemal zapomina o tem, że istnieje książka, że jest ona nieodłącznym towarzyszem, doradcą, przyjacielem najlepszym cywilizowanego człowieka. Brak szacunku dla książki uczy korzystania z jej surogatów w postaci literatury kryminalistycznej lub sensacyjnej wogóle, która wyrządza niemałą szkodę moralną ludziom dorosłym, a często spustoszenia czyni wśród małoletnich. Żadnym umiarem estetycznym, żadnym często krytycyzmem nieposkromiona żądza fabuły, bajki, odrywającej od zwykłego, codziennego życia, czyni, że jeden z socjologów angielskich słuszne wypowiedział zdanie, iż kultura intelektualna współczesnej Europy naogół niższą jest, niż w dawnej Helladzie (Kidd. Principles of western civilisation). Książka była tam rzadkością, ale masa ludzka o wiele więcej, np. w Atenach, żyła życiem intelektualnem, niż dzisiaj. Tania i brudna książka, to zło nieobliczalne. Niewielu jest ludzi, którzy potrafią jedną dobrą książkę czytać wiele razy, większość pochłania mnóstwo niezdrowej literatury, tak często produkowanej dla zysku i pokupu, oraz taniej sławy. Istotne dobro cywilizacji wymaga oszczędzania książki, nadania jej cech artyzmu większego oraz pożywniejszej treści. Typowym krajem taniej książki były Niemcy. Z kraju tego na wschód Europy wysyłano ogromne masy makulatury wydawniczej i wyrządzano tem wielką szkodę istotnej cywilizacji i samodzielnemu rozwojowi społeczeństw młodszych lub uboższych kulturalnie. Szkoła nasza winna się stać prawdziwym przybytkiem kultu dla dobrej książki.

Obok czytelnictwa należy przy omawianiu metod heurystycznych zwrócić uwagę na pracę domową ucznia wogóle. Zadaniem pracy domowej winno być: 1° utrwalanie tej wiedzy, która była zadaniem pracy wspólnej nauczyciela i ucznia

w klasie, 2° zastosowanie jej przez odnośne ćwiczenia, 3° opracowywanie samodzielnych kompozycyj na zadane tematy i 4° studjum samodzielne na podstawie książek.

Punkt pierwszy, jakkolwiek stosuje się do każdego poziomu nauczania w szkole średniej i elementarnej, główne znaczenie ma na stopniu niższym. Zaznaczyliśmy wyżej, że w pierwszych latach nauczania zadawanie do domu nie powinno mieć miejsca, a uczeń na lekcji winien otrzymać to wszystko, co jest potrzebne, aby dany przedmiot opanować. Sam charakter przedmiotów stanowiących główną treść początkowego nauczania przemawia za tem. Później (w końcu roku 2-go nauczania) zjawia się powoli zadawanie czy to w postaci zwykłego przepisania czegoś, czy też douczenie się wierszyka omawianego w klasie. Zadawanie to powinno być ograniczone do minimum, a treścią jego może być tylko utrwalenie rzeczy przerobionych w klasie i przyczem, rzecz jasna, w ilości bardzo niewielkiej. Im lepiej jest prowadzona nauka w szkole, tem mniejszem będzie zadawanie. Wcześnie również zjawia się punkt 2-gi, który narówni z pierwszym decyduje o charakterze pracy domowej ucznia w szkole elementarnej. Punkt trzeci zjawiać się może w 5—8-ym roku nauczania, jako rzecz rzadka stosunkowo i dotycząca głównie tematów z dziedziny ćwiczeń przy nauce języka ojczystego.

W szkole średniej punkt 3-ci i 4-ty zaczynają powoli wstępować w swoje prawa. Uczniowi, któremu na poziomie niższym zadano nauczyć się z podręcznika dawnym sposobem: „stąd dotąd", zadano właściwie rzecz za trudną, gdyż wymaga się od niego albo samodzielnego opanowania danego tematu, albo też nauczenia się na pamięć. Robił to zwykle w ten ostatni sposób i nazywał to „kuciem". Bardzo często również udawał bohatera sui generis i nie chciał kuć, bronił się od roboty bezmyślnej i wymagającej tylko cierpliwości. Trudno go za to oskarżać. Zadawanie nie odpowiadało jego siłom, a więc nie mogło oprzeć się na zainteresowaniu naturalnem. Uczyć się z książki samodzielnie może tylko już dojrzalszy umysłowowo człowiek, albo ten, kto ma wielkie zdolności i jednocześnie duże parcie do nauki. W przeciętnym człowieku na te rzeczy liczyć nie możemy. Z drugiej strony umiejętne nauczanie uzdolnić może ucznia klas wyższych szkoły średniej zarówno do samodzielnego czytania poważniej-

szej książki, jak samodzielnego z niej uczenia się. Szkoła nawet winna usilnie do tego dążyć i coraz bardziej starać się o oparcie nauki domowej na samouctwie.

Ćwiczenia kompozycyjne też muszą mieć coraz większe znaczenie. W szkołach naszych nie umiemy uczniów do tego stopniowo przygotowywać. Jest to bardzo wdzięczne zadanie pedagogiczne, niestety, bardzo zaniedbane. Samodzielność ćwiczeń naszych uczniów pozostawia bardzo dużo do życzenia. W każdem niemal takiem ćwiczeniu przejawia się chęć powtarzania słów podręcznika i nauczyciela, a czasem zadziwiające lenistwo myśli. Wina spoczywa na braku przygotowania do takich ćwiczeń dzięki wszechwładnej rutynie szkolnej i na braku zainteresowania żywszego tematem. Ćwiczenia podobne zwykle przyczepione są do literatury, a w tej ostatniej literackie tematy przeważają. Zdawałoby się, że ćwiczenie piśmienne kompozycyjne musi głównie oprzeć się na tematach, które interesują, które pobudzają myśl i dają jej możność tworzenia. Tematy literackie, gdzie uczeń dzięki swemu małemu wyrobieniu umysłowemu, a tak często nieopanowaniu (i nawet nieczytaniu) utworów omawianych, nie może nic powiedzieć ponad usłyszane od nauczyciela lub przeczytane w podręczniku, nie dają możności do samodzielnej twórczości i mogą być tylko ćwiczeniami pamięci i stylu. Tematy niezależne winny być daleko szerzej uwzględnione tak samo, jak ćwiczenia piśmienne w takich przedmiotach, jak np. historja i religja (w wyższych klasach). Przy dawaniu tematów należy brać na uwagę nie reprodukcję tego, co uczeń słyszał w klasie, lecz tematy zbliżone, pytania nietrudne i wymagające tylko pewnej wiedzy i zastanowienia. Z historji np. można dawać takie tematy: Kto był i dlaczego największym bohaterem w wieku XVIII-tym w Europie Zachodniej, jaki wpływ miało na kulturę ludzką odkrycie prochu i t. p. Z religji np. takie tematy: czy można kłamać wobec chorego, modlitwa samotna i modlitwa zbiorowa i t. p. Tematy te nie zawsze ściśle mogą się wiązać z samą treścią nauczania, ale ta ich odrębność i niezależność pociąga uwagę, a jednocześnie wpływa niewątpliwie dodatnio na samo nauczanie.

Ćwiczenia domowe łączą się bezpośrednio z klasowemi. Tym ostatnim stanowczo należy odebrać charakter sprawdza-

nia i egzaminu. Powinny one być czemś zwykłem, codziennem, chlebem powszednim. Ten moment psychologiczny jest rzeczą pierwszorzędnego znaczenia. Przysłowiowa klasówka winna odejść do przeszłości za wszelką cenę. Szkoła, która to osiągnie, zdobędzie bardzo dużo. Od dzieciństwa wczesnego należy przyzwyczajać do ćwiczeń zbiorowych. Nauczyciel wykonywa korektę albo odrazu na tej samej lekcji, albo też po przejrzeniu kilku ćwiczeń na lekcji następnej. W młodszych klasach wskazanem jest częstsze posługiwanie się pierwszym sposobem, w klasach wyższych — drugim. Do ćwiczeń dłuższych, a więc wymagających drugiego sposobu, wskazane jest używanie kajetów amerykańskich, t. j. składających się z luźnych 4-o stronicowych, podwójnych kartek, ze stałą oprawą z papki. Uczniowie piszą ćwiczenia na takich kartkach, które nauczyciel zabiera, przegląda i wkłada w papkę, należącą do odpowiedniego ucznia. Korektę wykonywa się w zwykłych kajetach klasowych. Jeżeli korekta następuje natychmiast po ćwiczeniu lub zaraz na następnej lekcji, uczeń pamięta swe błędy i powtórne, wspólne z nauczycielem opracowanie tematu uczy go. Zwlekanie dłuższe jest ze wszech miar niewskazane. Ćwiczenia, których korekta odbywa się na tej samej lekcji, wykonywane są w kajetach klasowych. Powstaje pytanie, czy te ćwiczenia, które wykonywane są na kartkach mają być zwracane uczniom. Niewątpliwie tak, ale nie oddzielnie, lecz serjami przy końcu okresu czasu (kwartał, tercjał lub semestr) i muszą być bezwzględnie wszystkie przejrzane, a błędy zaznaczone. W ten sposób nauczyciel nie zawsze jest obowiązany do natychmiastowego poprawiania, co jednakże jest wskazanem, i, co ważniejsza, do stawiania ocen za pojedyńcze ćwiczenia. Stawiać oceny należy za całą serję ćwiczeń. Nawet najlepszym uczniom nie udają się niektóre ćwiczenia z przyczyn często ubocznych. Ocena za serję daje obraz dokładny i pewny o jakości ćwiczeń ucznia, a sama ich technika powyższa umożliwia częste wykonywanie.

Cwiczenie piśmienne stać się winno dla uczniów czemś pobudzającem energję umysłową, czemś ciekawem i ponętnem. Szkoła dzisiaj nietylko grzeszy przeciw zasadzie samodzielności, zaniedbując ją, ona jej np. w stosunku swym do ćwiczeń piśmiennych stanowczo przeciwdziała, co ma nieobli-

czalny wpływ na rozwój umysłowy młodzieży, na zainteresowanie do nauki i rezultaty nauczania.

Ćwiczenia piśmienne są jednym z wybitnych przejawów zastosowania metod heurystycznych i zasługują na szczególną uwagę nauczycieli. Jednym z warunków normalnego ich prowadzenia jest stanowcze ograniczenie rozległości naszych programów. Sprawie tej później poświęcimy specjalnie kilka słów.

Szkoła najczęściej dopilnowuje tylko uczenia się przedmiotów urzędowych swego programu, przyczem nieraz niechętnem okiem patrzy na zainteresowania i zajęcia młodzieży w sferze pozaprogramowej. Niewątpliwie zajęcia te mogą przeszkadzać nauce szkolnej, nie należy jednakże odmawiać im znaczenia dydaktycznego, wskazanem jest nawet zbliżenie ich do szkoły, rozciągnięcie opieki. Nie trzeba nigdy zapominać, że pewne spontanicznie zjawiające się zainteresowanie stać się może ośrodkiem, dokoła którego skupiać się będą czynniki inne, nie wyłączając przedmiotów szkolnych, skoro tylko potrafimy je ująć w swoje ręce. Szkoła nie może omijać żadnej szlachetnej iskierki, która się zapala w młodej duszy ucznia; zadaniem jej jest iskierkę tę rozdmuchać w płomień tak silny, by ciepło zeń płynące mogło się udzielić innym przedmiotom. Tak zwykle bywa w duszy ludzkiej, która skupia się jak komórka dokoła jądra i t. zw. centrosomy wokół pewnej idei, namiętności, podstawowego pragnienia. Jeżeli w takich wypadkach zaciera się różnica pomiędzy życiem a śmiercią, dlaczego nie może ogień głównego zainteresowania ogarnąć dziedzin nawet pozornie odległych. Dotykamy tu jednego z podstawowych zagadnień wychowania wogóle. Omówimy tę sprawę obszerniej w książce o wychowaniu moralnem, obecnie konstatujemy fakt, że brak bliższego obcowania pomiędzy nauczycielem a uczniem jest powodem, iż wiele energji psychicznej młodzieży marnuje się napróżno lub zgoła obraca na szkodę. Pilnie obserwować młodzież jest obowiązkiem nauczyciela, który nietyle znać musi oddzielne fakty z dziedziny pedagogiki doświadczalnej, ile przejść szkołę umiejętności obserwowania swych uczniów. Złapać rodzące się zaciekawienie na gorącym uczynku, skierować umiejętnie uwagę w odpowiednią stronę jest sprawą o wartości dużej i następstwach płodnych. Sztuka panowania nad ludźmi, jest sztuką przystosowania się do ich zainteresowań i umiejętnością kierowania nimi.

Z przykładów powyższych możemy zdać sobie sprawę, czem jest najpełniejszy wyraz zasady samodzielności w postaci t. zw. metod heurystycznych. Jak widzimy, rzeczy te są nam znane, bliskie, codzienne. Nie trzeba tylko przechodzić nad niemi do porządku dziennego, gdyż praktyka pedagogiczna, jak wogóle praktyka w każdej sferze pracy człowieka wykazuje, że wielkie postulaty myśli tkwią wszędzie, na każdym kroku i w każdem miejscu. Nauczyciel, który to pojmie, znajdzie w tem wielką otuchę i pomoc w swej pracy.

Z tychże przykładów widzimy, że metody heurystyczne nie odbiegają od poprzednio zaznaczonych, stanowią razem z niemi jedną całość, że sztuka nauczania nie jest stosowaniem jednej z grup metod powyżej nadmienionych, lecz umiejętnem splataniem wszystkich, że nie można być wyłącznym zwolennikiem erotematyki lub heurystyki, a postęp nauczania zasadza się na możliwie pełnem spełnianiu wymagań podstawowych zasad dydaktyki, dla których metody wspomniane są tylko realną formą, każda odrębnym przejawem. Nauczyciel winien mieć w sobie coś z Sokratesa, zaczerpnąć nauki u Demostenesa, zasięgnąć rady „najmędrszego z Greków" i wszystko objąć duchem badawczym nauki, jako wyrazu najpełniejszego dążenia duszy ludzkiej do Prawdy.

Niemasz jednej metody nauczania, bo nauka nie zna jednej metody badania, bo dusza ludzka i rzeczywistość objektywna drgają unisono w przypadkach, które nie można ująć w karby żadnej formuły logicznej lub psychologicznej. Stajemy zawsze wobec faktu twórczości, wobec czynnej reakcji psychicznej. Jeżeli nie można zgłębić „puszcz litewskich przepastnych krain", cóż dopiero powiedzieć trzeba o biegu myśli wielkich koryfeuszów nauki. Dydaktyka, tak jak medycyna o procesie trawienia i asymilacji pokarmów, może sporo powiedzieć o nauczaniu, nigdy jednakże nie mogła ująć w karby formuły ż wego, indywidualnego procesu poznawania. Ustrzec od błędów, to rzecz najważniejsza, nie szkodzić, to bezpośrednie następstwo tej ostrożności, ale sam proces uczenia w jego pozytywnych formach, zawsze pozostanie tajemnicą obcowania żywych dusz ludzkich, jedną z największych sztuk, jakie człowiek uprawia.

* * *

Obok zagadnień omawianych w ostatnich rozdziałach niniejszej części, warto zastanowić się nad pewnemi zagadnieniami praktycznemi, które bezpośrednio wiążą się z metodą nauczania. Jednem z takich zagadnień jest sprawa t. zw. stopni.

Szkoła zapomocą stopni ocenia wiedzę uczniów. Ta ostatnia musi znaleźć jakiś wyraz formalny w opinji nauczycieli. Dawna metoda nauczania znalazła ten wyraz w postaci cyfr od 1 do 5 lub od 1 do 12. Są zwolennicy oceny postępów zapomocą orzeczeń: dobrze, dostatecznie, niedostatecznie. Ta ostatnia wobec poprzedniej, uważana jest za lepszą i postępową. Nie brak również ludzi, którzy sądzą, że wszelkie tego rodzaju oceny chybiają celu, a dobre nauczanie z normalnemi dziećmi zawsze wydać powinno rezultaty dobre.

Różne sposoby postępowania w szkole nie są często zjawiskiem przygodnem, lecz ogniwem nieodłącznem pewnego systemu szkolnego. Dawny system szkolny opierał się o pojęcie promocji, dzielił naukę szkolną na pewne etapy-klasy i przesuwał z jednej do drugiej uczniów na zasadzie ocen ich postępów. Zarówno sam system, jak i nierozerwalnie z nim związane oddzielne metody postępowania tak wżarły się w praktykę szkolną, że stały się czemś niemal identycznem w pojęciu ogółu z wyobrażeniem szkoły. W tem wyobrażeniu żyje dotąd dawna platońska dewiza: „μηδείσ ἀγεομέτρητοσ εισίτω" — niech nie wchodzi nikt, kto nie zna geometrji. Mowa o akademji Platona. Komeński w ten sposób zbudował swój typ szkoły średniej, dzieląc oddzielne (według t. zw. pansofizmu) umiejętności pomiędzy oddzielne klasy. Do żadnej klasy następnej nie mógł wejść ten, kto nie posiadł umiejętności stanowiącej przedmiot zajęć poprzedniej. Tego rodzaju budowa była podstawą pojęcia szkoły, źródłem, z którego płynął cały szereg konsekwencyj, dziś jeszcze stanowiących nieodłączną cechę formalistyki szkolnej, skałą nieraz, o którą rozbijają się pomysły najszlachetniejsze i najsłuszniejsze, niezbyt jednakże głębokie, nie sięgające do jądra rzeczy i dzięki temu mało wpływowe.

Jednym z takich pomysłów jest ciągle powracająca fala reformy stopni. Czyż nie jest zupełnie obojętnem w jaki sposób sformułowana będzie ocena, jeżeli konieczność jej wypływa z nienaruszonych przesłanek, jakiemi jest sama istota bu-

dowy szkolnej. Platońskie pojęcie klasy pociąga za sobą konieczność kwalifikowania. Ta ostatnia musi znaleźć wyraz formalny w pewnym systemie znaków. Każdy taki znak, jak tego wymaga poczucie sprawiedliwości, winien się oprzeć na danych doświadczeniach, płynących z faktów bezpośredniego obcowania z uczniem, z t. zw. zapytań, skierowanych do niego w różnej formie i otrzymanych odpowiedzi. Konieczność umotywowania oceny wymaga dostatecznej liczby ocen pośrednich. Podstawą do zjawienia się tej oceny pośredniej jest oddzielna odpowiedź ucznia. Z tego powodu specjalne przepisy szkolne próbowały nawet normować liczbę ocen pośrednich: wymagały od nauczyciela np. postawienia conajmniej 6 stopni w ciągu lekcji.

Przy niedołężnej metodzie nauczania, przy braku zastosowania erotematyki lub heurystyki, oceny-stopnie stały się wszystkiem. Powstał specjalny biurokratyzm szkolny. Stopień tak jak ranga był celem dążeń ucznia. Umieć — to posiadać 5 lub orzeczenie dobrze albo celująco.

Nikt chyba z ludzi zastanawiających się nad sprawami nauczania w szkole nie potrafi uwierzyć w wartość istotną stopnia. Często, jak dowodzi życie, jest on wyrazem umiejętności powierzchownie przyswojonych, a w żadnym przypadku nie może w formie powyższej wyrazić dążenia do wiedzy dla niej samej. Uczniowie doskonale kończący szkoły, często nie byli doskonałymi pracownikami w życiu.

Nauczyciel zmuszony do obcowania z setkami nieraz uczniów (wobec przepełnienia klas oraz mnogości szkół, w których nauczał) nie mógł stawiać ocen ścisłych ostatecznie bez pewnego poważniejszego oparcia na większej liczbie pośrednich. Te zaś ostatnie często przybierały charakter przygodnej powierzchowności i rezultatu pośpiesznego egzaminowania. Nie ma on innego wyjścia.

Program szkolny przeładowany nie zostawiał czasu na dobre wypytywanie uczniów, a częste kwalifikowanie zmuszało do wyciśnięcia większej liczby stopni per fas et nefas.

Stopień w tej formie jest niezbędną konsekwencją systemu szkolnego. Cóż poradzą głosy reformatorów, pragnących znieść związaną z nim przygodność opinji, obojętność wobec interesów żywotnych myśli badawczej oraz duchowego i moralnego rozwoju młodzieży.

Pragną ci reformatorzy usunąć stopnie za doraźne odpowiedzi z dziennika klasowego. Przenoszą się wtedy one, jak cień ze znanego utworu Lesinga, do dziennika osobistego nauczyciela. Uczniowie wiedzą o tem, a czasem umieją ów dzienniczek... „wykraść“ lub do niego zajrzeć i przekonać się, że stopnie za doraźne odpowiedzi... są — nie zginęły.

Usuwają stopnie zupełnie — młodzież wobec metod nauczania i całej budowy życia szkolnego nie ma pobudki do nauki, bo ta nie zależy od stopni, lecz od całego ducha i ustroju szkoły, od nauczyciela, metod nauczania. Organizm szkolny wyrastał przez wieki, a oddzielne jego przejawy są ze sobą głębiej powiązane. Przejście do następnej klasy jest pewnym atutem życiowym, na który reaguje rodzina ucznia, jego opiekunowie, którzy ze stopni sądzą o możliwości otrzymania tego atutu i zaproszenia albo nie... korepetytora, tej drugiej plagi życia szkolnego. Szkoła udziela matur, praw, możliwości posuwania się dalej, a wszystko to wymaga... uzasadnienia. Jakież to może być uzasadnienie? Czy głębsza, na obserwacji dokładnej i umiejętnej oparta, charakterystyka ucznia? Do tego dzisiejsza szkoła jeszcze nie dorosła, jakkolwiek to jedynie rozwiąże pytanie. Środki nasze są zawsze dopasowane do możliwości, o ile chcemy i potrafimy coś zrobić. Tam, gdzie w uczniu nie potrafią widzieć człowieka rosnącego, rozwijającego się, gdzie nie umieją go ocenić nie według cech zewnętrznych, lecz na zasadzie poznanych praw rozwoju psychofizycznego, tam oczywiście potrzebny jest taki środek, jak stopień, który jest tak blisko związany z encyklopedycznym poglądem na wykształcenie. Widzimy, jak nie trudna analiza prowadzi nas ciągle do źródeł historycznych i wykazuje znaczenie historji dla poznania i zrozumienia nawet pozornie drobnych przejawów życia szkolnego.

W Ameryce psychologja doświadczalna znalazła już zastosowanie w przemyśle i wogóle przy ocenie kwalifikacji danego człowieka do danego zawodu, oraz ekonomizowania energji ludzkiej przy wykonywaniu oddzielnych prac. Taż sama wielka i niezmiernie płodna nauka zajrzała już i do naszych klas szkolnych, do duszy młodzieńczej i do duszy nauczycielskiej. Spodziewać się należy od niej wiele, wszak czujemy tyle braków w naszem życiu szkolnem i wychowaniu wogóle, rozumiemy ich historyczne sprężyny, czujemy drogi przyszło-

ści, nie mamy jednakże środków, aby usunąć to, co jest ciężkim kamieniem.

Każda szkoła stać się winna terenem badania psychologicznego, w każdej szkole winien być specjalista, któryby te badania umiejętnie uprawiał, a każdy nauczyciel szkoły ma być jego pomocnikiem. Bez tego nie nauczymy się oceny żywych dzieci, nie potrafimy kierować młodzieżą i wydawać jej prawdziwych paszportów... dojrzałości. Najważniejszą rzeczą w dziedzinie dydaktyki jest zbadanie pamięci, uwagi, wyobraźni w jej różnych postaciach, umiejętności sądzenia, przebiegu pracy ucznia. Każdy człowiek, gdy będzie postawiony w odpowiednie warunki — zrobi to, co może.

Obecnie należy się starać jak największe znaczenie nadać metodom heurystycznym, jak najsilniej związać nauczyciela ze szkołą, dać mu najmniejszą liczbę klas i godzin wykładowych, wprowadzać możliwie najgłębszą koncentrację planu nauk i coraz lepiej, coraz dokładniej obserwować całość życia młodzieży, przywiązać ją do szkoły oraz zbliżyć się do niej, co jest niemożliwe, jeżeli w szkole będzie panował typ nauczyciela-biurokraty. Gdy te rzeczy staną się realnością, stopień-ocena formalna zacznie znikać, jak złe widmo, a dokładne badanie psychologiczne da nam nie numery różnych ksiąg szkolnych i dzienników, lecz narysuje postać żywego człowieka.

ROZDZIAŁ VII

Sprawy, któremi zajmowaliśmy się w poprzednich 3-ch rozdziałach dotyczyły procesu nauczania, samej dynamiki jego. Obok nich musimy zająć się zagadnieniami natury odmiennej, gdzie występuje na plan pierwszy nie sposób podawania wiedzy, lecz sama jej treść, materja nauczania w przeciwstawieniu do jego formy. Ta ostatnia, jak widzieliśmy, wspiera się na zasadach dydaktycznych i zależy od celu nauczania wogóle, szczególniej w odniesieniu do zagadnień dotyczących trwałości wiedzy i jej wpływu na rozwój psychiczny człowieka. Przy sposobności wskazywaliśmy, jak to lub inne pojęcie o wykształceniu odbijało się na metodach nauczania, obecnie zajmiemy się wyłuszczeniem wniosków, jakie płyną z pojęcia

o wykształceniu i zasad dydaktycznych, gdy przedmiotem rozważań naszych będą nie metody nauczania, lecz jego treść.

Materjał naukowy układać możemy rozmaicie. Jedna i ta sama nauka przewija się przez cały szereg klas i nawet odrębnych typów szkolnych. Rodzi się stąd pytanie, w jaki sposób treść programu jednej klasy łączy się z drugą, jakie różnice istnieć muszą w programach z tego samego przedmiotu w różnych typach szkolnych.

We wspomnianej już szkole średniej Komeńskiego, którą realizowali w praktyce t. zw. pietyści pod przewodnictwem Frankego (1663—1727), każda klasa miała swój określony główny przedmiot. W ten sposób w pierwszej klasie studjowano arytmetykę, w drugiej — retorykę i historję, w trzeciej — filozofję i t. d. Taki rodzaj szkoły w praktyce rychło wykazać mógł swoje wady. Jednego przedmiotu nie można opanować w ciągu roku, a jednostronne studjum przyczynia się znacznie do odebrania nauce zainteresowania. System podobny stosowany był pomimo to w różnych szkołach, nie wyłączając seminarjów duchownych.

Drugi rodzaj rozkładu polegał na dzieleniu mechanicznem kursu danego przedmiotu pomiędzy oddzielne klasy. Zwykle podstawą do podziału był podręcznik. Przedmiot zaczynał się w określonej klasie i trwał dłużej lub krócej zależnie od potrzeby. Tak np. uczymy dzisiaj geometrji, historji i wielu innych przedmiotów. Metoda mechanicznego podziału również długo utrzymać się nie mogła. Rozwój szkoły elementarnej i stopniowe wzbogacanie jej programu, zmusiły do przekształcenia przedmiotów gwoli wymagań dydaktyki, oraz zerwania z tradycją jednej książki, w której mieściła się dana nauka. Powstała nauka o rzeczach, różnego rodzaju propedeutyki, pogadanki i t. p. Jednocześnie zjawiła się możność wykładania tegoż przedmiotu na różnych poziomach i zagadnienie, w czem i jak te poziomy od siebie odróżniać.

Na tem tle powstała myśl koncentrycznego układu treści danej nauki. Tak jak rysunek danego przedmiotu może przedstawiać szereg mniej lub więcej wykończonych szkiców, tak też treść nauki może być traktowana w nauczaniu. Najpierw rysujemy całość jako szkic gruby, gdzie widoczne są zaledwie ogólne kontury. Następnie w drugim koncentrze szkic ten uzupełniamy przez dołączenie nowych szczegółów

i t. d. aż po kilku tego rodzaju uzupełnieniach otrzymujemy obraz, który można uważać z tego lub innego względu za pełny.

Metoda koncentryczna rozkładu materjału przewyższa niewątpliwie wszystkie poprzednie i, jeżeli wykonanie będzie stało na wysokości zadania, a przedmiot będzie odpowiednim do zastosowania tej metody, stać się ona może bardzo pożyteczną. Niestety takich przedmiotów nie jest wiele, a liczba ich zmniejsza się coraz bardziej. Stosowano metodę koncentryczną do nauczania historji; głębsze jednakże wejrzenie w rzecz wykazać może, że nie jest ona do tego przedmiotu odpowiednia. Znajdywała dawniej swe zastosowanie w nauce geografji, gdzie również dziś nie jest uprawianą. Przyczyną tego faktu jest wejrzenie głębsze w genezę pojęć, związanych z danym przedmiotem.

Weźmy dla przykładu historję. Jeżeli będziemy zapatrywali się na ten przedmiot materjalistycznie jako na pewną całość, którą chcemy poznać w postaci pewnego zespołu faktów, danych i t. p., rzecz jasna, będziemy mogli uważać za słuszne początkowe przedstawienie tylko rzeczy bardzo ważnych, głównych i następstwo kolejne potem coraz większej liczby szczegółów, coraz dokładniejsze wyjaśnienie związków. Czyż jednakże historja jest tylko zbiorem faktów, dat, obrazów ludzi i wydarzeń? Czyż niema w niej czegoś jeszcze? Czy nie potrzebne są pewne pojęcia przedwstępne i ich rozwój? Czyż w każdym okresie rozwoju dziecka można liczyć na te same wyobrażenia czasu? Czy nie potrzeba do kształtowania pojęć historycznych materjału bogatszego wyobrażeń wogóle, uczuć, nawet doświadczeń życiowych? Metoda koncentrycznego układu tem się nie zajmuje, ma ona charakter więcej formalistyczny i rządzi się popularną zasadą dydaktyczną: od prostego do więcej złożonego, która jest tylko jednostronnem odbiciem zasady ciągłości.

Pojęcia dydaktyczne muszą być możliwie ściśle opracowane. Kto sądzi, że metoda koncentrycznego rozkładu materjału zawiera więcej, niż przechodzenie od prostego do więcej złożonego, od faktów głównych do mniej ważnych, od obrazu ogólnego do więcej dokładnego, ten nie odróżnia jej dokładnie od innej, więcej płodnej metody, która nosi nazwę g e n e t y c z n e j.

Metodę koncentrycznego rozkładu stosowano właściwie bardzo dawno w różnych przedmiotach. Znał ją Comenius, na niej opierano nauczanie religji od katechizmu poczynając do dociekań teologicznych.

Aby odróżnić koncentryczny i genetyczny sposób rozkładu materjału nauki, weźmy kilka przykładów.

W arytmetyce można podzielić cały materjał naukowy na pewne grupy. Dajmy na to pierwszy dziesiątek, pierwsza setka, pierwszy tysiąc i t. d. W każdej z tych grup można wykonywać odrazu rachunek przez zastosowanie wszystkich działań, jak to czynił np. Grube. Z drugiej strony możliwem jest zastosowanie stopniowania i do działań, które są jakby wewnętrznym momentem, wskazującym na związki pomiędzy liczbami i blisko się wiążą z zasadniczemi czynnikami myślenia arytmetycznego. Pierwszy sposób jest więcej zbliżony do koncentrycznego traktowania, drugi — do genetycznego.

Jeżeli w botanice zwrócimy uwagę główną na systematykę i będziemy najpierw opisywali głównych przedstawicieli danych gatunków roślin bodaj nawet na tle doświadczalnem, potem zaś coraz bardziej uzupełniali charakterystykę każdego gatunku przez uwzględnienie rozmaitych jego przejawów, oraz warunków życia — będziemy w zgodzie z metodą koncentrycznego rozkładu. Jeżeli zaś na tle danych doświadczenia badać zaczniemy rośliny, ich życie, ich fizjologję i anatomję, biorąc na uwagę, czy to dane zbiorowiska, czy też określone tylko przejawy flory, a później dopiero stopniowo rozszerzali nasz widnokrąg przez wzbogacenie form roślinnych i wskazywanie na różne odmiany, będziemy postępowali zgodnie z genetycznym rozkładem materjału.

Tak samo w historji, gdy, biorąc za podstawę osoby i zdarzenia, damy czy to na tle ilustracyj, obrazów niknących, czy też pozostałości historycznych pokarm dla wyobraźni i dopiero na tem tle przejdziemy stopniowo do opisu procesu historycznego — postępować będziemy zgodnie z metodą genetyczną.

Przejawia się to samo w nauce języka. Jeżeli dziecku zamiast nauki obserwowania mowy i na tem tle podawanych, indukcyjnie wyprowadzonych określeń głównych form gramatycznych, damy do ręki krótką gramatykę, a potem większą — postępować będziemy zgodnie z wymaganiami metody koncentrycznej.

Metoda genetyczna uwzględnia głównie sprężyny psychiczne, te podstawowe pojęcia, że tak powiem, fizjologję danej nauki, gdy naodwrót metoda koncentryczna dba więcej o jej anatomję. Takie przeciwstawienie przejawia się nawet w różnych systemach gimnastyki. System niemiecki, czyli system Jahna — to odpowiednik metody koncentrycznej, gdy tymczasem system szwedzki czyli system Linga — reprezentuje metodę genetyczną. Odróżnienie tych rzeczy jest charakterystyczne dla współczesnej myśli pedagogicznej. Dawna pedagogika pragnęła człowieka dostosować do formy à priori obmyślanej, nowa — chce formę dostosować do człowieka tak, aby dać mu możność najlepszego rozwoju. Gdy Rousseau w Emilu zastanawia się nad okresami rozwoju człowieka i do nich przystosowuje nauczanie — staje on na gruncie nowej pedagogiki, jest jednym z jej promotorów. Dawna pedagogika podawała do nauczenia się wszystko, dzisiejsza chce stanąć na gruncie naturalnych sił poznawczych człowieka i niemi pokierować. Dla dawnej potrzebne były ułatwienia, bo „gorzkie były korzenie nauki", dla nowej — kultywowanie wysiłku, jako wyrazu sił rozwojowych ludzkiego ducha.

Metoda koncentrycznego układu jest łatwiejszą w zastosowaniu; daleko prościej według niej pisać można podręczniki, układać plany. Jest ona wyrazem systematyki naukowej w przystosowaniu, w pierwszem przybliżeniu do potrzeb rozwijającego się człowieka. Wiedza w formie gotowej, wiedza w książce zawarta wiąże się ściśle z metodą koncentryczną; tam zaś, gdzie nauczanie odbywa się w styczności z żywą rzeczywistością, gdzie udajemy się do pracowni i przyrody, gdzie nauka płynie z duszy do duszy, rodzi się na tle zagadnień, które stają samorzutnie niemal przed myślą, tam rozkład koncentryczny miejsca nie ma i staje się niepotrzebnym.

Typowym przykładem zastosowania metody koncentrycznej była nauka geografji, która zaczynała się od ogólnego opisu ziemi, a później stopniowo przechodziła do charakterystyki i przedstawienia poszczególnych jej części. Była to geografja w znacznej części polityczna z niewielkiem uwzględnieniem zjawisk fizycznych i etnograficznych. Postawienie tej nauki na tle ściślejszem umiejętności przyrodniczych wprowadziło element myśli, który umożliwił w większym stopniu genetyczny rozkład materjału naukowego przez wprowadzenie

całego szeregu zależności i związków przyczynowych, które dały pobudkę i podstawę do hierarchicznego dzielenia pojęć, nietylko faktów.

Jedną z cech dodatnich wspomnianej już książki Willmanna jest obrona systematyczna metody genetycznej. Obrona ta jednakże wobec ducha samej książki jest dość powierzchowna i nie sięga do jądra rzeczy. Rzecznik szkoły klasycznej, uczony obrońca jej podstaw historycznych, nie może przemawiać za metodą, która przeczy całej osnowie jego myśli własnej; przeprowadzanie bowiem konsekwentne metody genetycznego układu materjału naukowego wymaga zmiany podstawowych jego postulatów dydaktycznych. Te ostatnie spychają poza matematyką wszystkie inne realja do kategorji przedmiotów drugorzędnych.

Nieodróżnianie koncentrycznego układu od genetycznego jest zresztą rzeczą bardzo popularną. W jednym z urzędowo polecanych podręczników do nauki początkowej spotykamy nawet tytuł jednego z rozdziałów książki, dotyczącej nauczania w roku pierwszym: koncentryczny plan nauki. Bliższe przyjrzenie się wykazuje, że w całym planie niema ani koncentrycznego układu, ani genetycznego, gdyż jedno z drugiem jest pomieszane w sposób bardzo niekrytyczny. Autor przytacza na początku książki mnóstwo tytułów dzieł, na których się „wspiera", które jednakże są tylko niemymi świadkami grzechów dydaktycznych, bardzo elementarnych, przezeń popełnionych. Pomijając już to, że dzieła te są tylko niemieckie obok nielicznych polskich, musimy zaznaczyć, że napewno wymienieni tam pedagogowie nie zgodziliby się na wiele rzeczy, „po swojemu" robionych w książce.

Niewątpliwie układ koncentryczny można pogodzić z genetycznym i stosować razem, gdyż każdy z nich daje coś innego: jeden zajmuje się ciałem, drugi duchem nauki. Np. nauczanie historji ojczystej można podzielić na dwa koncentry: młodszy i starszy, a jednocześnie w obu zastosować metodę genetyczną. To samo dotyczyć winno nauki języka ojczystego, która rozpada się na trzy koncentry: nauka początkowa (do klasy 2-ej szkoły średniej), nauka związana z podręcznikiem gramatyki, nauka języka na tle gramatyki historycznej w związku z historją literatury. W każdym z tych koncentrów znajduje swe zastosowanie tak samo jak w całości

metoda genetyczna. Pierwszy koncentr ma charakter analityczny przeważnie, rolę główną odgrywa nauka obserwowania zjawisk językowych (dziś dzięki wadliwemu nauczaniu nie posiadają tej umiejętności nawet uczniowie klas wyższych!), w drugim zaczyna przeważać synteza w postaci reguł gramatycznych i wypracowań piśmiennych samodzielnych, a w trzecim analiza utworów mowy przybiera kształt już pełniejszy, tak samo, jak syntetyczny element w wypracowaniach. Wszystko razem jest niczem innem, jak nauką języka i tylko dzięki brakowi rozumienia tej rzeczy, uczniowie w klasach wyższych tak mało kształcą mowę swą. Nauka języka ojczystego zajmuje dziś w znacznym bardzo stopniu miejsce retoryki i tylko dzięki nieporozumieniu straciła ten swój charakter.

Z powyższego wynika, że układ materjału naukowego wspierać się winien na dwóch podstawach. Jedna z nich dotyczy samych faktów i wyraża się w zastosowaniu układu koncentrycznego, druga związków między faktami i pojęć z tem związanych, przyczem na czoło występuje układ genetyczny. Metoda koncentryczna z łatwością może być użyta w podręcznikach; inaczej się rzecz przedstawia w odniesieniu do metody genetycznej. Tutaj środek ciężkości spoczywa na wykładzie nauczyciela, a podręcznik bez zbytniego przedłużania rzeczy i pewnej sztuczności nigdy nie może oddać w pełni genetycznego rozwoju pojęć, tak zależnego od warunków nauczania.

Każdy pedagog ze względu na samą treść swej pracy ma do czynienia z obu metodami, szczególnie to jednakże jest ważne przy „pisaniu“ programów szkolnych. Dzięki niezdawaniu sobie sprawy z tych rzeczy, spotykamy się np. z taką anomalją: w szkołach elementarnych zostawiono w planie naukę historji ojczystej, gdy w tymże czasie zniesiono ją w niższych klasach szkoły średniej. Ten fakt jaskrawo dowodzi, jak formalistycznie i „po staremu“ rozumiana jest nauka szkolna, jak materja jej ciąży na umysłach pedagogów.

Są przedmioty, gdzie koncentryczny układ jest niemożliwy. Do nich np. należą pogadanki o rzeczach, nauka czytania i pisania, nauka rysunku i pracy ręcznej. Te przedmioty są całkowicie we władaniu układu genetycznego. Jeżeli naukę geografji zaczynamy od najbliższego otoczenia, to badanie tego otoczenia bynajmniej nie jest pierwszym koncentrem, lecz

stopniem, genetycznie potrzebnym do jaśniejszego pojmowania właściwego przedmiotu. Z mylnych pojęć płyną mylne konsekwencje w zastosowaniu, a stąd szkoda dla dzieci i nauki. Największą wadą dydaktyczną jest nietyle może nieznajomość popularnych rzeczy, ile nieścisłe ich pojmowanie i tem samem złe używanie.

Widzimy z powyższego, że jakość przedmiotu wpływa na jego układ, przyczem nietrudno zrozumieć, że im niższe są klasy, tem mniejsze może mieć znaczenie układ koncentryczny, tem większą rolę gra genetyka. Rodzi się też odrazu pytanie szerszej natury, dotyczące ogólnej charakterystyki przedmiotów nauki (a więc ich układu i rozmieszczenia) w oddzielnych typach szkolnych. Należy odróżniać typ szkolny od rodzaju szkoły. Mamy 3 główne typy szkolne: niższy, średni i wyższy, lecz bardzo dużo rodzai: t. zw. ogólno kształcące, rozmaite zawodowe i t. p.

Typy szkolne są jakby fazami przejściowemi w nauczaniu, ich charakterystyka musi być dzięki temu związana z etapami rozwoju człowieka i te etapy brać głównie na uwagę przy układaniu materjału nauki.

Rodzaje szkół w przeciwstawieniu do typów odróżniają się od siebie głównie materją nauczania, która zależy od zadań i celów zewnętrznych, jakie stawia sobie dana szkoła.

Pomiędzy typem a rodzajem szkoły jest taka sama różnica, jak pomiędzy genetyczną a koncentryczną metodami układu treści nauczania.

Zajmiemy się najpierw typami szkolnemi.

Czy słuszny jest podział popularny na szkoły: niższe, średnie i wyższe? Nie można na to pytanie dać odpowiedzi zdecydowanej. I tak, i nie. Niewątpliwie popularny podział na okresy w rozwoju człowieka wpłynął na to. O tych okresach mówili jeszcze dawni pedagogowie i myśliciele. Zajmował się niemi Arystoteles w swej Polityce, znajdujemy o tem wiele szczegółów u św. Tomasza z Akwinu i u innych Ojców Kościoła tak samo, jak u pedagogów świeckich. Rousseau w Emilu (okresy od 5—10, 12—15, 15—20) sformułował właściwie rzeczy znane, jakkolwiek on jedynie na tę sprawę wywarł wpływ ogromny dzięki poczytności swych dzieł. Fakt istnienia okresów w rozwoju człowieka był właśnie historycznym powodem

podziału szkół na typy. O tem zupełnie zapomniano i dzięki temu różnica pomiędzy jednym typem a drugim rozumiana była przeważnie materjalistycznie, t. j. ze względu na wykładane przedmioty, albo też na tle utartego zwyczaju i rutyny. Stąd niejasność w pojmowaniu różnych rzeczy, stąd biurokratyczne uzależnienie jednej szkoły od drugiej, jak również mglistość kształtów każdej szkoły. Ta mglistość osobliwie wyraźnie wystąpiła dzisiaj, gdy przyszła wielka chwila budownictwa. O ile więc historycznie i rzeczowo podział powyższy można uważać za słuszny, o tyle dzięki niejasności rozumienia rzeczy jest on niesłuszny.

Jasność ta zależy od naukowego stwierdzenia określonych okresów w rozwoju człowieka. Jak powiedziano wyżej, niemasz w tym względzie jednolitości, a pomimo to można ustalić pewne fazy rozwoju, o których mówiliśmy poprzednio. Pomiędzy rokiem 6-ym a 18-ym dadzą się uwzględnić trzy okresy, oczywiście z pewnemi wahaniami w jedną lub drugą stronę, zależnemi zarówno od indywidualności jak rasy. W tym czasie rutyna przeciętna widzi tylko 2 szkoły: niższą i średnią, jeżeli zaś staniemy na gruncie właściwym, należałoby widzieć trzy, jak to w rzeczy samej istnieje w Ameryce (elementary school, grammar school, high school). Można w ten sposób ustalić 3 typy szkolne: szkołę początkową, szkołę elementarną, szkołę średnią. Szkoła początkowa może być złączona ze szkołą elementarną i wtedy stanowi tak dziś szeroko proklamowany typ szkoły powszechnej. Zadaniem jest pedagogiki eksperymentalnej ustalenie dokładne okresów rozwojowych oraz podanie ich charakterystyki. Dotąd, póki ta sprawa nie będzie naukowo rozstrzygnięta, budowa typów szkolnych będzie zawsze czemś przybliżonem i niepełnem.

Możemy obecnie skonstatować jedno: typ szkoły, a więc treść, jakość i cały charakter nauczania zależą od tego okresu rozwoju człowieka, który danemu typowi odpowiada. W ten sposób otrzymujemy racjonalną i mocną podstawę.

Rodzaj szkoły zależy już od czynników innych. O ile w odniesieniu do typu braliśmy na uwagę człowieka samego jako takiego, jako indywiduum, tutaj główne znaczenie posiada funkcja społeczna danej jednostki, jako pracownika w specjalnym zawodzie lub kierunku, albo też jej specjalne uzdolnienia. Odpowiednie zwiększenie liczby rodzajów szkół ma znaczenie

dla wzmożenia produkcyjności ekonomicznej i tętna życia społecznego wogóle, jest więc ważnem zagadnieniem nietylko z dziedziny dydaktyki, lecz także polityki szkolnej, jako osobnego działu pedagogiki społecznej, o której będziemy mieli sposobność mówienia w specjalnej książce.

W człowieku dwie są ważne rzeczy: jego dusza i jego czyny. Te dwie rzeczy nie zawsze są ze sobą w harmonji i zgodzie. Jedną z zasadniczych cech silnego charakteru jest zgodność ducha i reakcji, myśli i czynu. W tej zgodności jest największe zadowolenie, jakie człowiek posiadać może, tkwi jedna z podstaw szczęśliwości osobniczej. Słabość charakteru wynika najczęściej z braku uzgodnienia głębszych dążeń psychicznych z ich realizacją nazewnątrz. W życiu codziennem gwoli różnych ubocznych powodów nie postępujemy często zgonie z wymaganiami naszej istoty wewnętrznej, czyny nasze nie są dowodem i wynikiem treści wewnętrznej, naszego ja, lecz dyktowane przez przyczyny uboczne. Czasem czyny złe są dowodem tylko nieopanowania i słabości duchowej, a czyny dobre rozmyślnem postępowaniem dla zachowania pozorów. W ogólnym bilansie życia społecznego czyn dobry jest zawsze dobrym, niezależnie od pobudek, trwałość jednakże i energja tego życia wymagają zgodności czynu i ducha w jednostce. Wychowanie młodzieży w tym kierunku jest jednem z naczelnych zadań wychowawczych. Ma ono charakter moralny, a pomimo to ogromne znaczenie dla dydaktyki. Zaznaczyliśmy już wyżej, że zagadnienia dydaktyczne uzależnione są od postulatów wychowania moralnego. Tu właśnie spotykamy się z wyraźnym tego przykładem. Dążenie do wychowania największej liczby ludzi wolnych, t. j. takich, u których dusza byłaby w zgodzie z czynem, sumienie prawodawcą, myśl kierownikiem, a wiara w ideały wieczne ostoją i osnową życia, jest największem, naczelnem dążeniem. Jemu podporządkować się musi szkoła, jej budowa, jej cele, jej metody nauczania, jej programy i typy. Nie może ona odmówić sobie tego honoru... Zeszłaby wtedy z piedestału wychowawczego, stałaby się służebnicą drobnych interesów dnia lub ślepej rutyny, którą rodzi bezmyślność niewoli.

Opierając się na naturalnym popędzie do czynu i ruchu, który jest tak właściwym dzieciństwu i młodości, szkoła początkowa winna w planie swym uwzględnić więcej przedmio-

tów, mających związek z ruchem i pracą ręczną, musi się starać o związanie wszystkich, nawet teoretycznych przedmiotów z czynnościami fizycznemi. Zadaniem szkoły początkowej jest na tle tych czynności zaczynać budowanie fundamentów myślenia i wzmacnianie duchowe człowieka. Za przykładem społeczeństw anglosaskich Europa Zachodnia w ostatnich lat dziesiątkach pilną uwagę zwróciła na rzecz tę. Do szkoły początkowej wprowadzono cały szereg nowych elementów programowych, jak np. slöjd, systematyczne gry i zabawy, udoskonalono nauczanie rysunku. W Niemczech, gdzie lubią dawać nazwy różnym rzeczom i przyklejać etykietki wszędzie, gdzie tylko można, ruchowi temu nadano imię: szkoła pracy. Pod tą nazwą fala przyniosła do nas ten prąd. Z nazwy samej możnaby sądzić, że chodzi tu o naukę pracy... Taka tendencja nie była obcą każdej szkole w przeszłości, każda szkoła stawiała sobie za cel kształcenie ludzi pracy. Nie jest wyłącznem zadaniem nowego ruchu kształcenie ludzi do pracy. Zadanie to jest szersze. Niewłaściwa nazwa była jednym z powodów niewłaściwego pojmowania i opuszczenia z pola obserwacji rzeczy najważniejszej, która w pedagogice amerykańskiej nie budzi żadnych wątpliwości i wyraża się prostemi słowami: learning by doing. Szkoła początkowa, jako pierwszy systematyczny okres nauczania, ma za zadanie wprowadzić porządek i ład zarówno w czynnościach fizycznych, jak w związku z rodzącemi się na tle ich zagadnieniami, kształcić sferę psychiczną i przyzwyczajać powoli do następstwa: myśl — czyn. We wczesnem dzieciństwie, a nawet często znacznie później, jak to wiemy z codziennego doświadczenia, czyn ma charakter impulsywny, poprzedza myślenie i zastanowienie, które zgodnie ze znanem u nas przysłowiem zjawia się... po szkodzie. Nauka czysto teoretyczna, omijając naturalny rozwojowy popęd do czynu w człowieku, powoduje jego degenerację i osłabienie. Ta degeneracja pojawia się często w postaci t. zw. złego zachowania się w czasie pauz i braku uwagi na lekcjach. Dziecko od zaczątków nauki przyzwyczaja się do tego, że jest ona czemś trudnem i nawet bezlitosnem, a tem samem pozbawiane jest systematycznie naturalnej siły pomocniczej przy nauczaniu — zainteresowania żywego. Ciekawą jest rzeczą, że pedagog niemiecki Froebel, jeden z prawodawców współczesnej pedagogiki, niestety, zbyt mało zna-

nych nawet freblankom, głęboko uzasadniał potrzebę oparcia nauczania początkowego właśnie na tle naturalnych skłonności ducha do ruchu i czynności fizycznych. Motywy jego płynęły z bardzo odległych sfer, z dociekań natury metafizycznej i dlatego tak mało popularnym jest on nawet wśród swoich rodaków. Froeblizm właściwie pojęty — to duch szkoły początkowej. Rzecz jasna, że duch ten nie jest bynajmniej reprezentowany przez zastępy nieświadomych rzeczy pracowników i pracownic z pod sztandarów przeciętnego freblizmu.

Szkoła początkowa wymaga specjalnej pieczy, a nauczyciele w niej odpowiedniego wykształcenia. To wykształcenie nie może polegać tylko na umiejętności wykonywania robót ręcznych z różnego rodzaju slöjdu (drzewnego, tekturowego i t. p.). Jest to rzecz ważna, ale nie stanowi wszystkiego. Główną rzeczą jest wyciąganie ze zjawiska pracy ręcznej treści duchowej, łączenie tej pracy z całą nauką początkową, przyczem metodyka gier i zabaw oraz śpiewu jest rzeczą ogromnej doniosłości. Cała przyszła ewolucja szkoły początkowej na tej spoczywa płaszczyźnie. Naukę czytania oczekuje w przyszłości gruntowna reforma w kierunku oderwania się od przeciętnego elementarza, który dziś musi być stosowany i nie prędko odejdzie do przeszłości tak, jak już odeszły inne książki szkolne.

W szkole elementarnej przedmioty teoretyczne zajmować zaczynają coraz silniejszą pozycję w miarę tego, jak krzepnie myśl dzieci i ich wola. W szkole średniej zjawisko to potęguje się jeszcze więcej, a w szkole wyższej nauka ma charakter „przemawiania wyłącznie do rozumu", ex cathedra. Prosta myśl powyższa sięga w najgłębsze zagadnienia pedagogiczne. Jedną z podstawowych cech charakteru dobrego jest pełen współczucia, czynny stosunek do życia i jego zadań. Szkoła na rzecz tę uwagi nie zwracała, a programy szkolne były układane niezależnie od jakichkolwiek szerszych punktów widzenia i niewątpliwie wpływały na rozdwojenie osobowości człowieka, co można stwierdzić przez obserwację tych samych dzieci w szkole i poza szkołą. Takie zaś rozdwojenie wytwarza przedewszystkiem niezgodę pomiędzy czynem a przeżyciem duchowem, kształci ludzi o zewnętrznym tylko pokoście kulturalnym. Widzieliśmy ich dużo w Rosji, gdzie cała jej kultura, która dziś nie umiała obronić samej siebie, była czemś na-

wianem, sztucznie przeflancowanem. Pod zwierzchnią jej skorupą drzemał barbarzyńca i niewolnik. Ogromne krwawe doświadczenie tego kraju jest najlepszym dowodem, że istota zjawisk kulturalnych tkwi nie w środkach i objawach zewnętrznych, lecz w duszy ludzkiej, że wyższe poziomy życia należy wydobyć własną pracą, własnem doświadczeniem, nigdy zaś naśladownictwem wzorów obcych.

Byłoby jednakże zbyt schematycznem i mało mówiącem powyższe scharakteryzowanie typów szkolnych, gdybyśmy parę słów wyjaśnieniu nie poświęcili. Jeżeli, omawiając niższy typ szkoły, szkołę początkową, zaznaczyliśmy wartość przedmiotów, związanych z czynnościami fizycznemi, nie wykluczaliśmy absolutnie zarówno innych przedmiotów, jak wogóle szerszego terenu oddziaływania na młodzież. Szkoła dzisiejsza ma charakter intelektualistyczny, t. j. przez naukę oddziaływać usiłuje głównie na myśl i wogóle pierwiastki intelektualne, zapoznaje natomiast uczucie i wolę. Kultura strony uczuciowej we współczesnej szkole jest wogóle na bardzo niskim poziomie. Typowym tego przykładem są Niemcy z ich intelektualistyczną metodą nauczania, gdzie, pomimo, iż cała masa ludowa przechodzi przez progi szkoły początkowej, kultura uczuć jest niezmiernie niska, a niemal barbarzyństwo pod tym względem wyziera zewsząd. Związek bliski woli z uczuciem na całym przeciągu życia ludzkiego, a tem bardziej w okresie niedojrzałym, wskazuje na pilną potrzebę zajęcia się uczuciowością. W szkole początkowej jest to rzecz ważna i potrzebna, nie nastręcza jednakże, wobec właściwości psychicznych młodzieży w tym okresie, szerszego pola działania. Poruszenia uczuciowe dzieci są zbyt jeszcze elementarne, stąd zadaniem ważnem jest przyszczepianie powolne uczuć wyższych, pozaosobistych. W tym względzie najgłówniejsze znaczenie ma właśnie szkoła elementarna. W tym czasie budzą się u dzieci instynkty społeczne, które nastręczają szerokie pole do budzenia uczuciowości wyższej. W tym okresie zaznajamia się dziecko z historją ojczystą, ze zjawiskami rodzimej przyrody, utworami prostszemi narodowej literatury. Przedmioty te stać się winny osnową kształcenia uczuć wyższych, jako motorów czynu. Jeżeli program gwoli tendencji intelektualistycznej przeładujemy przedmiotami o biedniejszej treści uczuciowej, nie potrafimy w porę wyzyskać sprężyn duchowych woli, nie zdołamy skuteczniej

oddziałać na człowieka i zbliżyć się do postulatu harmonji, o którym była mowa wyżej.

Szkoła elementarna ma znaczenie podstawowe w systemie wychowania narodowego szerszych mas społecznych. Dla większości — to ostatnie lata oddziaływania szkolnego, to ostatnie fale wpływu duchowego. Te fale muszą być ciepłe, głęboko przenikać w serce, zakładać fundamenty wyższej uczuciowości. Wpływ obcej szkoły nietylko nie dotykał tych rzeczy, on wzmógł wśród ludzi myślących o szkole dążenie intelektualistyczne. Z tego dla szkoły narodowej wielka szkoda płynie.

Tak samo, jak szkoła elementarna nie zaniedbuje czynności fizycznych nawet w nauczaniu takich przedmiotów jak matematyka, szkoła średnia nie może zapomnieć o kulturze uczuciowej. Szczególnie to ważnem jest w okresie przejściowym, w czasie dojrzewania płciowego. Szkoła elementarna przez kult uczuć wyższych oraz zamiłowanie do czynności fizycznych, może uzbroić młodzież należycie przed tym okresem, który stanowi jedną z chwil przełomowych w życiu człowieka. Pomimo to jednakże szkoła średnia silniej może i powinna podkreślać pierwiastek intelektualny i wpływ tegoż na czyn i wolę wogóle. Szkoła średnia może być szkołą klasyczną, nigdy zaś nie można, bez szkody dla wychowania, pomyśleć szkoły elementarnej z pierwiastkami klasycyzmu, jak to się dzieje obecnie.

Z powyższego wynika, że trzy typy szkolne odróżniają się od siebie tem, że w pierwszym przeważać winien jeszcze pierwiastek fizyczny (raczej fizjologiczny), w drugim uczuciowy, a w trzecim intelektualny, który w szkole wyższej znajduje swój ostateczny wyraz.

Szkoła początkowa, że tak powiem, wykańcza okres koordynacji ruchów, uczy szukania myśli w czynnościach i wiązania czynności z myślą. Szkoła elementarna wzmaga i porządkuje arsenał wewnętrzny pobudek do czynu codziennego, średnia wyprowadza człowieka na szersze pole, daje mu za przewodnika rozum.

Te ogólne wskazania wystarczą do charakterystyki materjału programowego i nawet pewnych cech metodycznych nauczania. Aby jednakże plan taki wykonać, należy rozejrzeć się w materjale nauk, jakie są przedmiotem nauczania szkolnego i wprowadzić do niego odpowiednią segregację. Taka se-

gregacja jest potrzebna. Nie jest ona i nie może być tem samem, co klasyfikacja nauk, gdyż stanowiska, punkty widzenia w obu przypadkach są różne. Dla nas każdy przedmiot ma znaczenie nietylko jako odrębny system pojęć, dla którego trzeba wskazać miejsca odpowiednie wśród innych, lecz również jako czynnik wykształcenia, jako środek spełnienia głównego celu dydaktyki i wychowania wogóle. Ogólna charakterystyka, którąśmy dali typom szkolnym, pozwala nam już na ustalenie pewnych punktów zapatrywania się na przedmioty. Ten lub inny podajemy wcześniej, tak lub inaczej go traktujemy. Obok typu szkoły, który jest pojęciem ogólniejszem, istnieją jeszcze rodzaje szkół, które w daleko większym stopniu zależą od przedmiotów wykładanych. Jeżeli więc chcemy omówić sprawę różnych rodzajów szkół, musimy zająć się bliżej przedmiotami, które stanowią lub stanowić mogą treść programu nauczania.

Szkoły mogą należeć do różnych rodzajów, lecz do tego samego typu. Np. szkoła średnia może być klasyczną, realną i t. p., szkoła elementarna dokształcająca dla rzemieślników, poświęconą pewnemu zawodowi lub t. zw. powszechną. Szkoła wyższa: uniwersytetem, politechniką, akademją handlową i t. d.

Rodzaje szkół dzielimy zwykle na dwie grupy: ogólnokształcące i zawodowe. Jednem z zagadnień, które wypada przedewszystkiem rozstrzygnąć, jest sprawa tego podziału. Widzieliśmy powyżej, z jakich elementów składa się pojęcie wykształcenia; skonstatowaliśmy, że odgrywa w tem pojęciu bardzo wielką rolę właśnie praktyczność wiedzy, umiejętność i ważność zastosowania jej w życiu. Ta umiejętność, bez wyrobienia zdolności umysłowych, bez solidnej znajomości faktycznego stanu wiedzy, jest niemożliwa. Każdy rodzaj szkoły ma za zadanie zadośćuczynienie pewnym potrzebom społecznym i określonym wymaganiom kultury ludzkiej. Każdy rodzaj jednakże w pewnem znaczeniu przygotowuje fachowców. Tylko pewne przyzwyczajenia i tradycyjnie przekazane poglądy nie pozwalają na tego rodzaju sąd. Szkoła klasyczna uważana była oddawna za szkołę ogólno-kształcącą; odmawiano tego prawa nawet szkole realnej, która dopiero w roku 1902-im weszła w szereg szkół ogólno-kształcących. Dziś o to samo prawo walczą inne typy szkolne, a historja myśli pedagogicznej niezmiennie dąży w kierunku rozszerzania zakresu

szkół „z prawami“ ogólno-kształcących na coraz to większą liczbę rodzajów. Poglądy zmieniają się, szkoła klasyczna stała się jednym z rodzajów szkół, co dowodzi, że wzrósł zakres przedmiotów, które mają prawo pretendowania do zadośćuczynienia celom wykształcenia.

Ale nie zrobiono jeszcze jednego kroku: wiele szkół dziś zawodowych może pretendować do tych samych uprawnień. Czyż szkoły handlowe lub średnie techniczne nie mogą skutecznie walczyć o równoległość do szkoły klasycznej? Wszystko przemawia za tem, że tak będzie. Ameryka elementy techniki wprowadza do swego szkolnictwa, jako niezbędny element wykształcenia i jako realną podstawę przy nauczaniu wielu przedmiotów gwoli rzeczywistego spełnienia wymagań i zasad dydaktyki. Praca ludzka na polu opanowania przyrody, w dziedzinie techniki, handlu i przemysłu, dziś stała się tak doniosłem zjawiskiem, tak ważnym elementem kultury, że pomijanie jej w sferze wykształcenia jest już niemożliwością nietylko ze względów utylitarnych, lecz z powodów, tkwiących w podstawach głębiej rozumianego humanizmu. Czyż wytwory myślicieli, poetów i historyków starożytnych są czemś więcej wartościowem dla istoty kultury ludzkiej, niż ten głos ogromnej pracy, ten wytwór genjuszu ludzkiego, jaki widzimy w szybujących latawcach, w przesyłaniu myśli naszej z jednego krańca kuli ziemskiej na drugi, w tych cudach niemal współczesnego maszynizmu? Zapewne utwory wspomniane zajmują się człowiekiem jako takim, jego mądrością życia, głosem sumienia, pragnieniem czegoś wyższego, niż zmysłowa rzeczywistość. Ten sam głos jednakże rozlega się z warsztatów pracy, bije z nich potężna wiara w życie, wielki rozmach twórczości człowieka. Tam, w tej klasycznej przeszłości pytano się, jak żyć w tym dziwnym świecie, gdzie wszystko płynie... Dziś pytamy się ciągle: jak zwyciężyć przestrzeń, jak podporządkować sobie żywioły przyrody. Dziś człowiek jest inny, myśli przeszłości mają dlań wartość historyczną, dają mu głębsze pojęcie o samym sobie nietyle przez swą wartość i treść, ile ze względu na swą rolę w rozwoju człowieka. Niewątpliwie człowiek wogóle najwięcej nas obchodzi, ale tego człowieka poznać można nietylko z książek, nietylko z języka i dzieł literatury, lecz z jego pracy, z jego wytworów, z dzieł materjalnych, przezeń dokonanych, bo w tych dziełach tkwi ogromny

wysiłek ducha, wieczna jego potęga. Czyż to opanowywanie zjawisk materjalnych nie ma swej historji wielce pouczającej, swych bohaterów, swej martyrologji? Czyż koniecznie do wykształcenia trzeba wiedzieć, co myślał Arystoteles, obojętnem jest natomiast życie Leonarda da Vinci, Watta, Pasteura, Darwina lub Tesli? Wszak to życie jest wyrazem służby pewnej idei, jest głosem „wiecznego ognia", po który sięgał napróżno, według mitu starożytnego, Prometeusz. Człowiek jest pojęciem szerszem, niż dać może klasycyzm i wyłączne studjum humanistyczne; człowiek jest wszędzie, a tem bardziej tam, gdzie są jego największe triumfy i największe zdobycze. Świat wiecznych zagadnień życia stoi przed nim tak samo zakryty wielką zasłoną, jak przed Platonem i mędrcami hinduskimi; tysiące lat bije w tę zasłonę niezmordowana fala pracy duchowej człowieka... Ciekawe to jest i godne zastanowienia. Ale czyż nie ciekawsze, nie więcej pobudzające energję i siły duchowe owo wspaniałe widowisko zdobyczy, ów postęp zwycięstw nad materją, zwycięstw ducha, zwycięstw człowieka? Czyż nie ciekawszą jest perspektywa owej zasłony Newtona, którą duch ludzki tak mocno już po nim odchylił? Dlaczego mamy zaniedbywać nasze zwycięstwa, dlaczego ciągle mamy iść do świątyni, w której ostatniem słowem mądrości była: vanitas vanitatum? Wiele zawdzięczamy Grekom i Rzymianom, wiele rzeczy dobrych i wielkich, niemało też złych i szkodliwych. Do tych ostatnich należy tyle pustego mędrkowania, które rozlewa się potokami w morzu taniej bibuły. Starożytność myślała o sztuce zwyciężania siebie... Wielka to sztuka, doświadczenie jednakże dowiodło, że jej się nie można nauczyć z książki. Potrzeba do tego znajomości natury człowieka, którą może dać tylko nauka, potrzeba czynu, czynu i czynu... Puste są pouczenia podobne, a zresztą wkraczają w dziedzinę wychowania moralnego, nie zaś dydaktyki.

Szkoła średnia klasyczna reprezentuje historyczne pierwiastki kultury. Niewątpliwie wartość jej jest nieprzemijająca, nie może jednakże stać się koniecznością dla wszystkich, lecz tylko dla pewnego odsetka ludzi, poświęcających się głównie humanistyce, w zwykłem tego słowa znaczeniu, a więc pewnemu fachowi. Fachy bywają wyższe i niższe. Fach profesora prawa lub filologji, nie jest czemś większem i godniejszem w świecie nauki, niż profesora anatomji porównawczej lub

termodynamiki. Dawniej, gdy koryto nauki było wąskie, płynęła ona głównie ze starożytności klasycznej, pojęcie wykształcenia musiało, wobec codziennych, nieusystematyzowanych, na wiedzy porządnej nieopartych zajęć człowieka, uchodzić za coś szerszego, ogólniejszego. Dziś należy przyznać klasycyzmowi miejsce w Panteonie wiedzy ludzkiej, miejsce szacowne, ale jedno z wielu. Sic transit gloria mundi...

Każdy rodzaj szkoły reprezentuje szkołę fachową. Wobec obszaru wiedzy ludzkiej, inaczej być nie może.

Czyż jednakże pojęcie szkoły ogólno kształczącej, jest zupełnie czemś nierealnem? Czy w niem tkwi coś niemożliwego?

Tak nie jest. Przedewszystkiem szkoła początkowa stanowi tę podstawę, która potrzebną jest dla każdego rodzaju szkoły, zarówno elementarnej, jak średniej. Z drugiej strony niewątpliwie szkoła elementarna, w połączeniu z początkową, stanowić będzie w przyszłości ten fundament ogólny, w postaci szkoły powszechnej, na którym oprą się wszystkie rodzaje szkoły. Szkoła powszechna — oto szkoła ogólno-kształcąca, w ścisłem tego słowa znaczeniu. Pojęcie wykształcenia ogólnego zwęża się do niej. Z drugiej strony różne rodzaje szkół nie są identyczne pod względem swego charakteru. Szkoła tkacka lub rzemieślnicza, nie jest tem samem, co szkoła handlowa średnia lub techniczna, a te ostatnie różnią się od szkoły realnej lub tem bardziej klasycznej. Mamy więc szereg stopniowań. Jedne z nich więcej są związane ze specjalnemi, bezpośredniemi zadaniami życia praktycznego, drugie mniej. Jedne mają na widoku jeden określony fach, drugie mogą uwzględnić kilka specjalnych czynności fachowych. Szkoła realna może być podstawą dla całego szeregu specjalności, które należy studjować w szkole wyższej. To samo szkoła klasyczna. To pozwala nam zatrzymać nazwę: ogólno-kształcąca szkoła w odróżnieniu od szkoły specjalnej, zawodowej. Należy jednakże zawsze pamiętać, że różnice te są nie tak głębokie, jak to przypuszcza utarte pojmowanie.

Różne rodzaje szkół płyną z rozmaitości przedmiotów nauczania oraz specjalnych celów szkoły. Przedmioty, stanowiące treść programu szkół, dzielą się zwykle na dwie główne grupy: humanistyczną i przyrodniczo-matematyczną. Podział ten nie jest ścisły. Każdą z powyższych grup, należy jeszcze podzielić na

dwie podgrupy, obejmujące przedmioty należące zarówno do szkół ogólno-kształcących, jak zawodowych. W ten sposób otrzymamy następujący schemat:

Grupa przedmiotów humanistycznych:

A	B
Religja	Korespondencja
Języki	Prawoznawstwo
Historja sztuki i literatury	Historja handlu
Historja wogóle	Ekonomja polityczna
Geografja	Geografja ekonomiczna
Psychologja	i t. p.
Logika	
i t. p.	

Grupa przedmiotów matematyczno-przyrodniczych:

A	B
Matematyka	Mechanika praktyczna
Fizyka	Arytmetyka handlowa i buchalterja
Chemja	Nauki techniczne i przemysłowe
Nauki biologiczne	Nauki biologiczne w zastosowaniu do medycyny i weterynarji, oraz rolnictwa, przemysłu i t. d.
Geografja	i t. p.
i t. p.	

Cztery powyższe grupy obejmują całość przedmiotów wykładanych w różnych rodzajach szkół. Gdy A należą zwykle do szkół ogólno-kształcących, B — do t. zw. zawodowych. Widzieliśmy wyżej, jak względnym jest ten podział. Cały szereg przedmiotów z grupy B, już dziś stanowi odrębne zagadnienia naukowe, reprezentowane w uniwersytetach przez odnośne katedry. Grupa B w pierwszym dziale stanowi przeważnie zespół nauk społecznych, grupa B — w drugim — nauk przemysłowo-technicznych. Każdą z tych nauk można traktować teoretycznie lub praktycznie, co dotyczy też i grup A w znacznym stopniu. Różnice polegają bardzo często tylko na.. utartych poglądach. Np. historja sztuki nie może być czemś więcej treściwem i ważnem, niż historja handlu. Niewątpliwie historja sztuki do-

tyczy więcej idealnych stron życia i stanowi przedmiot mniej związany z namacalną potrzebą, a stąd wymagający pewnej opieki i poparcia; nie wynika jednakże z tego, by był czemś głębiej kształcącem, niż historja handlu, która omawia sfery codzienne życia, jedną z ważniejszych funkcyj ekonomji społecznej, a tem samem porusza istotne sprężyny realnego życia. Przyzwyczajenie jest często matką błędów, które głęboko wżerają się w świadomość ogółu i powodują nieraz nieobliczalne skutki. U nas np. daleko więcej można było znaleźć ludzi, którzy mieli pewne pojęcia z historji sztuki, filozofji, niż dziedziny nauk handlowych lub społecznych. Osłabiło to ogromnie nasze myślenie zarówno w dziedzinie zjawisk codziennych, jak na szerszej widowni politycznej. Jednym ze środków zaradczych jest zerwanie z tą tradycją epok odrodzenia, oświecenia i neohumanizmu i jasne postawienie wiedzy realnej na właściwym jej gruncie.

Powyżej zaznaczone grupy przedmiotów nie wyczerpują jeszcze wszystkich, któremi zajmuje się szkoła w różnych swych rodzajach i typach. Grupy te dotyczą głównie przedmiotów szkoły średniej i wyższej. Pomija się w nich cały szereg ważnych rzeczy. Do takich np. należy rysunek, gimnastyka, śpiew, praca ręczna, gry i zabawy... Przedmioty te dawniej po macoszemu traktowane, obecnie słusznie wysuwane są na czoło i stanowią jedną z osobliwych trosk współczesnego pedagoga. Dzisiejsza pedagogika, dzięki pogłębianiu wiedzy o człowieku i jego rozwoju, rozumie dokładniej ich znaczenie. Z drugiej strony, zależnie od typu szkoły, nauczanie przedmiotu przybiera odmienny charakter; przedmiot ten staje się jakby osnową nauki innych i elementem głównym, niezbędnym zarówno do wyższego rozwoju duchowego, jak wykonywania zwykłych, codziennych czynności życia. Weźmy np. język ojczysty. Przebiega on długą ewolucję w nauczaniu, w różnych typach szkoły. Od nauki mówienia, wiązania zdań potocznych, powoli udoskonala się i zaczyna być narzędziem do wyrazu zarówno poruszeń duszy ludzkiej, jak szerszych horyzontów myśli. Szkoła początkowa daje jego najgłówniejszą budowę, najgrubsze formy, elementarna wprowadza głębszą analizę znaczeniową wyrazów, sięga po głos serca i uczuć, średnia usiłuje zrobić zeń potężny oręż myśli i przekonywania. W szkole początkowej jest on przedewszystkiem tylko środkiem porozu-

miewawczym pomiędzy jednostką a otoczeniem społecznem, służy do wyrazu najważniejszych potrzeb, konstatowania najwybitniejszych faktów życia. Tę samą rolę odgrywa rysunek i gimnastyka, gry i zabawy, oraz praca ręczna. Takąż funkcję posiada nauka geografji i historji, zgodnie z metodą genetyczną układu. Nie odbiega od tego również nauka religji, gdzie modlitwy główne, główne obowiązki religijne i związane z niemi pojęcia, występują na plan pierwszy.

Z tego wynika, że należy uwzględnić trzecią główną grupę przedmiotów, którą nazwiemy **grupą ogólną**, stanowiącą podstawę dla innych i najważniejszy powód utrzymania nazwy szkoły ogólno-kształcącej.

Grupa ta rozpada się też na dwie części: A i B, jak poprzednie. W pierwszej części znajdujemy przedmioty szkoły powszechnej, w drugiej — niższych szkół zawodowych.

Grupa ogólna:

A	B
Religja	
Język ojczysty	
Historja ojczysta	
Geografja	Rzemiosła różnego rodzaju
Rysunki	
Gimnastyka	
Śpiew	
i t. p.	

Biegunowość, wyrażona w każdej z trzech powyższych grup, wiąże się z zasadniczym postulatem ustalenia harmonji pomiędzy czynem a myślą, pomiędzy światem duszy a jej reakcjami nazewnątrz. W każdej grupie widzimy jakby dwie części: jedna dotyczy poznania, druga opanowania odnośnych zjawisk wszechświata.

Grupa nauk humanistycznych w pierwszej części zajmuje się głównie poznaniem człowieka i społeczeństwa, w drugiej opanowaniem i kierownictwem zjawiskami społecznemi. Grupa nauk przyrodniczo-matematycznych w dziale A, dotyka przeważnie wiedzy o przyrodzie, a w dziale B, opanowaniem przyrody i zużytkowania jej sił dla celów ludzkich. Grupa ogólna w nauce rzemiosł zajmuje się również podporządkowaniem rozkazom naszej woli i zautomatyzowaniem czynności,

które wiążą się z opanowaniem produkcji rzeczy elementarnej ludzkiej potrzeby.

Szkoła jednostronna, szkoła uwzględniająca tylko stronę oznaczoną literą A w różnych grupach nauk, nie może spełniać należycie swych funkcyj, ani pod względem wpływu na kulturę, ani też, ze stanowiska powolności głównym zasadom dydaktycznym. Non scholae sed vitae discimus, mówi frazes z gramatyki łacińskiej. Frazes ten nie wyrażał realności życia szkolnego. Szkoła była instytucją uczącą i przytem uczącą źle, bo bez związku z życiem, ani w całokształcie swej budowy, ani w formach swego nauczania. Szkoła musi zrealizować w praktyce wieczne zagadnienie syntezy ideału i rzeczywistości. Nie wolno jej paczyć czystości dążenia do wiedzy, szlachetnego pragnienia prawdy, nie może ona jednakże czynić tego sposobem prymitywnym. Sztuka nauczania zawsze winna być przesiąknięta tą myślą, że największą rzeczą jest nauczanie ludzi umiejętności wykonywania codziennych zadań życia, zawsze jednakże sub specie aeternitatis. Jest to jedna ze znamiennych cech kultury dzisiejszej, jeden z najpotężniejszych głosów współczesnych, tak i jak dawniej borykającego się z trudnościami odcyfrowania tajemnic życia człowieka. W każdym rodzaju szkoły musi być spełniona ta myśl wiązania głębszego ideału z życiem duszy ludzkiej i jej wiecznych pragnień z szaremi potrzebami i czynami dnia. Inaczej nauczanie nie spełni swej roli w dziedzinie kształcenia charakteru człowieka. Obecne nasze życie społeczne wymaga osobliwie silnych ludzi. Nie możemy obniżać lotu kultury, nie możemy poddać się płaskiemu utylitaryzmowi, możemy jednakże i musimy przepoić realnością naukę szkolną, a jednocześnie wszędzie dawać miejsce dla wyższych stron i potrzeb duchowych człowieka.

To było główną myślą przewodnią niniejszego rozdziału, to musi być przykazaniem dla każdego reformatora szkoły, dla każdego nauczyciela.

Zrealizowanie tej rzeczy wymaga jednakże rozwiązania całego szeregu spraw, dotyczących budowy programu szkoły, która nie może być bezładną, nie może być luźnym zlepkiem przedmiotów.

Zadaniem tej budowy i jej praw zajmuje się następny rozdział.

ROZDZIAŁ VIII

Po uwagach ogólnych, dotyczących rozkładu materjału naukowego oraz skonstatowania różnic pomiędzy szkołami, zajmiemy się sprawą bardzo ważną dla danego rodzaju szkoły. Widzieliśmy, że w różnych rodzajach szkół, poza pewnemi wspólnemi przedmiotami, istnieją różnice nieraz bardzo wielkie w programach. Można jednakże postawić zapytanie, w jaki sposób tworzą się programy szkolne, jak należy je tworzyć. Pytanie takie jest potrzebne.

Program szkolny, jako pewien zespół nauk, wpływa niewątpliwie nietylko na sumę wiadomości, co jest rzeczą ważną, ale nie jedyną, lecz również na całość rozwoju umysłowego ucznia i na jego charakter. Jasnem jest, że jakość podawanej wiedzy wpływ ten posiadać musi. Im jaśniejsze i pełniejsze pojęcia zdobywa człowiek, tem większa jest wyrazistość jego zdania o rzeczach, tem jędrniejszy sąd o nich. Im głębsze są te pojęcia, tem sąd ten jest dojrzalszy, tem większy wpływ może wywrzeć na postępowanie, które zależy w wielkim stopniu od jasności i gruntowności naszych sądów. Płytka, powierzchowna, jakkolwiek rozległa wiedza nigdy nie wiąże się z silnym charakterem. Może się łączyć z uporem, nie potrafi ze stałością i tą żywą giętkością czynu i myśli silnego człowieka. Program szkolny winien być tak zbudowany, by cechy jasności i gruntowności pojęć mogły być osiągnięte. Do tego potrzebne jest pewne umiejętne, psychologicznie uzasadnione powiązanie oddzielnych przedmiotów w pewien zespół, który może mieć cechy organizmu.

Przeciętnie programy szkolne układane są dość przygodnie. Specjaliści oddzielnych przedmiotów stawiają swoje wymagania, które następnie usiłują pogodzić przez udzielenie odpowiednich lat nauczania i godzin w danych klasach. Takie pogodzenie jest zjawiskiem czysto mechanicznem i zależy od bardzo wielu przygodnych okoliczności, wśród których zdolności retoryczne danego specjalisty odgrywają niemałą rolę. Dużo też zależy od mody i utartych pojęć o wykształceniu. Stąd jedna z najtrudniejszych i najpoważniejszych prac fachowych pedagogicznych oddawana jest na łaskę dowolności i przypadku. Takie programy najczęściej oddziaływają na rozwój dyletantyzmu i powierzchowności z całym ujemnym wpływem

tych rzeczy na charakter człowieka i jego kształcenie. Wiąże się też bardzo często z nieudolnie opracowanemi programami przeciążenie i nuda oraz brak szczerego zamiłowania do nauki. Jeżeli wskazanem jest poważne zastanowienie się nad każdą lekcją, tem bardziej zasługiwać winien na naszą pilną uwagę program szkolny.

Opracowanie jego zależy od całego szeregu czynników. Należy wziąć na uwagę pojęcie o wykształceniu wogóle, należy liczyć się z czasem i najproduktywniejszą metodą wykładu; koniecznem jest uwzględnienie gruntowne zarówno interesów rozwoju człowieka, jak konkretnego celu szkoły; potrzebnem zadośćuczynienie interesom chwili dziejowej i przystosowanie się umiejętne do ogólnych warunków życia społeczeństwa. Program szkolny, jak każde dzieło twórczości, jest czemś, co nosi piętno ducha epoki i ducha człowieka, który go stworzył. Ze zwykłej tabelki cyfr, które nam przedstawią jako schemat programu szkolnego, umiejętne oko odczytać może wiele, a przedewszystkiem obraz umysłowy ludzi, których dziełem jest dany program.

Zrozumiałą jest dla wielu ludzi rzeczą, że metoda nauczania wywiera wpływ na rozwój umysłowy. To samo należy powiedzieć o planie szkolnym, o całym jej programie. Metoda i program związane są ze sobą bardzo ściśle. Tam, gdzie program jest nieodpowiedni, trudno o zastosowanie dobrej metody, a ta ostatnia wymaga odpowiedniej konstrukcji programu. Jeżeli chcemy, aby nauczyciel dobrze wykonywał swoje czynności, dajmy mu odpowiedni program, jeżeli pragniemy, by szkoła każda niezależnie od jej rodzaju stać się mogła dobrym warsztatem rozwoju duchowego, należy oprzeć budowę jej programu na pewnych określonych podstawach.

Jakież to mają być podstawy?

Pierwszą rzeczą, która zasługuje na zaznaczenie, jest niejednakowe traktowanie różnych przedmiotów w programie szkolnym. Muszą być przedmioty zasadnicze, główne i przedmioty nietyle mniej ważne, ile inaczej w programie reprezentowane i otoczone innemi formalnościami. Dawny sposób układania planu udzielał różnym przedmiotom niejednakowej ilości czasu, dzielił więc różne gałęzie nauki szkolnej na dwa lub trzy działy. Nie było to jednakże robione konsekwentnie i celowo. Dzięki temu powstawało t. zw. przeciążenie uczniów

wogóle i pracą domową w szczególności, co osobliwie jaskrawo występowało w szkołach o wielkiej liczbie przedmiotów, jak to np. działo się w ostatnich klasach szkoły średniej, gdzie liczba przedmiotów dochodziła czasem do kilkunastu. Względem każdego z tych przedmiotów stosowano te same wymagania i jednakowe metody oceny postępów. Stąd, rzecz jasna, wynikała jako naturalna konsekwencja powierzchowność nauki i uczenie się głównie in verba magistri.

We wszystkich niemal szkołach powtarzają się stale, niezależnie od rodzaju, pewne przedmioty, np. język ojczysty, rachunki, wiadomości z przyrody. Jeżeli weźmiemy szkoły jednego typu, dla których genus proximum będzie typ szkoły średniej, co odróżniać będzie w takim razie różne rodzaje szkół tego typu, na czem będzie polegać differentia specifica? Zrozumiałą jest rzeczą, że tu differentia specifica zależeć musi od przedmiotów należących do programu szkolnego, a jeżeli te programy posiadają wspólne przedmioty, to na pewnem odmiennem ich traktowaniu. Np. matematyka w szkole klasycznej jest inaczej potraktowana, niż w szkole realnej, rozszerzono w tej ostatniej zakres wymagań, udzielono nauce wspomnianej więcej czasu. Szkoła realna natomiast nie zajmuje się łaciną i greką, wyeliminowując te przedmioty ze swego programu. Fakty te są znane powszechnie, należy jednakże wyciągnąć z nich wnioski już mniej znane.

Czy różnica pomiędzy rodzajami szkół uzewnętrznia się tylko w tej różnicy przedmiotów? Byłoby wszystko barazo prostem, gdyby sprawa tak się przedstawiała, a tworzenie nowych rodzajów szkół nie pociągałoby za sobą większych trudności ponad usuwanie jednych przedmiotów, a umieszczanie drugich. Najlepiej wykazać, że różnica wspomniana nie polega tylko na odmiennych przedmiotach w planie szkolnym, wziąwszy jeden i ten sam rodzaj szkoły tego samego typu z pewnemi zmianami w programie bez zmian jednakże ani w liczbie ani w jakości przedmiotów. Weźmy istotnie dla przykładu dwa plany szkoły tego samego rodzaju. Mamy, dajmy na to, taki plan:

Przedmioty	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2
Język polski . .	4	3	3	3	3	3	3	3
„ łaciński .	4	—	4	4	4	4	4	4
„ niemiecki .	—	4	3	3	3	3	3	2
„ francuski .	—	3	3	3	3	3	3	2
Historja powsz. .	2	2	2	3	3	4	4	4
„ Polski .								
Geografja powsz.	2	2	2	2	2	—	—	2
„ Polski								
Nauki przyrodn.	3	3	3	3	3	6	5	5
Fizyka								
Chemja								
Kosmografja . .	—	—	—	—	—	—	—	2
Matematyka . .	4	4	4	4	4	4	4	4
Logika	—	—	—	—	—	—	—	2
Psychologja . .	—	—	—	—	—	—	2	—
Prawo	—	—	—	—	—	—	2	—
Rysunki	2	2	2	2	2	2	—	—
Praca ręczna . .	1	1	—	—	—	—	—	—
Śpiew	1	1	1	1	1	1	—	—
Gimnastyka . .	2	2	2	2	2	2	2	2

Plan powyższy nie jest fikcją. Wzięty jest on z realnych stosunków życia i nie odbiega zbytnio od praktyki powszechnej.

Dla porównania weźmy teraz taki plan:

Przedmioty	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2
Język polski . .	6	5	5	5	5	5	5	4
„ łaciński .	—	—		5	5	5	5	5
„ francuski .	—							
lub		5	4	4	4	4	3	3
„ niemiecki .								
Historja powsz. .	2	2	3	3	3	5	5	4
„ Polski .								
Geografja . . .	2	3	3	3	2	—	—	2
Nauki przyrodn.	3	3	3	3	3	5	5	3
Fizyka								
Chemja								
Kosmografja . .	5	4	4	5	4	4	5	5
Matematyka . .								
Logika	—	—	—	—	—	—	—	2
Rysunki	2	2	2	nieobowiązkowe				
Praca ręczna . .	2	2		wycieczki, ćwiczenia praktyczne				
Śpiew	2	2	2	nieobowiązkowe				
Gimnastyka . .	2	2	2	2	2	2	2	2

Plan ostatni nie jest czemś realnem, skonstruowany jest dla przykładu. Porównajmy go teraz z poprzednim. Jaka jest pomiędzy niemi różnica.

Z pierwszego rzutu oka widzimy odrazu, że pomimo wszystko niema w drugim planie niektórych przedmiotów należących do pierwszego. Niema np. prawa, niema psychologji. W obu też niema historji sztuki, historji literatury powszechnej, historji kultury, ekonomji politycznej i tylu innych przedmiotów. Pokutowanie encyklopedycznego poglądu na wykształcenie po wielu umysłach jest przyczyną, że wieloprzedmiotowość jest cechą niemal powszechną programów szkolnych. W tych programach znajdziemy zarówno różnego rodzaju historje, jak również biologję ogólną, propedeutykę filozoficzną i cały szereg nauk bardzo ciekawych, ale niestety, z konieczności bardzo powierzchownie i po dyletancku traktowanych. Czy ta mnogość przedmiotów przyczynia się do rozwoju władz umysłowych, czy oddziaływa na kształcenie charakteru w pożądanym kierunku. Nauka jest rzeczą poważną, wymaga czasu, zastanowienia, głębszego ujęcia w samodzielnej pracy. Tego wszystkiego wieloprzedmiotowość z konieczności dać nie może, przyucza do powierzchownego sądu o rzeczach, do powtarzania cudzych myśli nieprzetrawionych, do popisu nawet i blagi. Psychologji w szkole będziemy uczyć wtedy, gdy psychologowie sami pomiędzy sobą się pogodzą, gdy umiejętność eksperymentowania rozwinie się do tyla, by można było młodzieży wykazywać jasno prawa i zależności w świecie zjawisk duchowych. Tego dziś robić jeszcze nie potrafimy w bardzo znacznym stopniu, a wykłady teoretyczne przyniosą pożytek bardzo niewielki. Z drugiej strony nauka literatury daje ogromne pole do analizy psychologicznej takiej, która ma ważniejsze znaczenie życiowe i więcej odpowiada zarówno stopniowi rozwoju umysłowego, jak potrzebom młodzieży.

Wieloprzedmiotowość jest wrogiem pogłębiania, prowadzi często do lekceważenia nauki, do zarozumiałej pyszałkowatości umysłów płytkich i charakterów małych. Cały szereg przedmiotów może wchłonąć w siebie różne zagadnienia, które wyodrębniają się na poziomie wyższym w postaci oddzielnych nauk. Czyż „fizyka“ Arystotelesa jest tem samem, co dzisiejsza fizyka, a pouczenia medyków średniowiecznych odpowiadają jakiejkolwiek z dzisiejszych dyscyplin medycyny?

W świecie nauk odbywa się ciągle proces różniczkowania się, którego odrazu nie może uwzględniać nawet szkoła wyższa. W szkole średniej wskazanem jest kumulowanie oddzielnych przedmiotów. Historja np. może dotykać tylu zagadnień z historji kultury, historji sztuki, ekonomji politycznej, etnografji i t. p. Wskazanem jest umiejętne zaznaczanie istnienia odrębnych gałęzi nauki, poświęconych określonym zagadnieniom, ale plan szkoły nie może tych nauk uwzględnić, bo niczego dobrze nie nauczy i umysłu uczniów nie rozwinie. Umiejętne kierownictwo czytelnictwem młodzieży może daleko więcej uczynić dla przysporzenia wiedzy, niż wykłady szkolne z przeładowanym programem.

Ten ostatni winien skupić się na mniejszej liczbie przedmiotów i dać z każdego z nich wiedzę gruntowną, owocną i tem samem trwalszą oraz silniej na rozwój umysłowy wpływającą. Z tego punktu widzenia plan drugi jest lepszy. Daje on możność skupienia myśli i pracy ucznia na pewnej grupie przedmiotów, pozwala nauczycielowi lepiej zżyć się z młodzieżą i wpływać na jej zainteresowanie duchowe, oraz poznać cały szereg żywotnych zagadnień nauki i życia.

Rzuca się też w oczy odrazu w pierwszym planie szersze traktowanie niektórych przedmiotów, np. rysunków i śpiewu. Któż zaprzeczy znaczeniu i wartości tych przedmiotów? Nie należy ono jednakże na wyższym poziomie nauczania do takich, które nadają się do zwykłego sposobu prowadzenia, używanego w szkole. Wypada tu dotknąć znowu jednego z ważnych zagadnień.

Jak nieraz nadmieniliśmy wyżej, że nauczanie opiera się na dwóch siłach: przymusie i zainteresowaniu. Stara szkoła dowiodła, że przymus nie wystarcza, próby nowej wykazują, iż zainteresowanie jest siłą w wielu razach całkowicie nieobliczalną i wymykającą się z rąk przeciętnego pedagoga. Dobry nauczyciel zawsze najpierw odwołuje się do zainteresowania, lecz zawsze postępuje tak, iż posiada w rezerwie przymus. W niektórych przedmiotach szkolnych ten przymus wyraża się w ścisłem przestrzeganiu odrabiania zadanych lekcyj, dokładnej kontroli pracy ucznia i t. p. W innych winien on słabnąć i z natury rzeczy ustąpić więcej miejsca zainteresowaniu. Wymaga to dobrych nauczycieli, umiejętnych pedagogów, ale kto chce dobrej szkoły, musi się starać przedewszystkiem

o dobrych nauczycieli. Rysunek ma wielkie znaczenie pedagogiczne w szkole początkowej i elementarnej. Tam on ze względów w poprzednim rozdziale ogólnie przedstawionych winien być przedmiotem obowiązkowym. Inaczej rzecz się przedstawia w szkole średniej. Jeżeli ta szkoła należy do rodzaju realnego — rysunek winien być przedmiotem obowiązkowym, w szkole zaś humanistycznej winien on być uwzględniony, ale w sposób odmienny: oprzeć go należy na zainteresowaniu uczniów. To samo dotyczy śpiewu. Wiem, jakie zarzuty mogą być przeciw temu wysunięte, zarzuty natury czysto praktycznej; wiem również, że szkoła, która w tym względzie z uczniami sobie poradzić nie będzie mogła, nie jest szkołą dobrą. Trzeba to jasno i wyraźnie powiedzieć. Albo potrafimy kierować i rządzić młodzieżą, albo nie. W drugim przypadku niema wychowania. Uczeń, który zgłosił swą chęć należenia do chóru lub kompletu rysunkowego, winien słowa dotrzymać, winien uczęszczać tak samo, jak na przedmioty obowiązkowe. Dziś tego nie potrafimy może, ale jutro stanie się to realnością. Udzielanie pewnych prerogatyw członkom kompletu rysunkowego lub chóru, łączenie ich w formie koła, urządzanie konkursów, stawianie zadań do wykonania — wszystko to może podtrzymać wysiłek woli, węgę danego słowa i ma znaczenie duże dla nauczania i dla wychowania moralnego. Jeżeli w szkole istnieje cierpliwie i stopniowo wypracowany samorząd szkolny, należy w jego ręce oddać w pierwszej instancji pieczę nad temi rzeczami. Szkoła ze swej strony winna, jako instytucja wychowawcza, właśnie szczególną pieczą takie przedmioty otoczyć. Zachęcanie do tworzenia innych kółek, do gier, zabaw i sportu i t. p. również należy do spraw tego samego rodzaju. Szkoła dzisiejsza kształci cierpliwość i przytem jednostronnie, nie kształci natomiast woli. Przy planie szkolnym skondensowanym i porządnej nauce szkolnej nie może być również mowy o zbytniem przeciążeniu.

Są autorowie, jak np. Jeruzalem, którzy radzą metodę tę stosować do szerszej grupy przedmiotów, np. do nauki historji, przyczem zachowują tylko wyraźne umieszczenie godzin tego przedmiotu w planie szkolnym i uczęszczanie wszystkich uczniów. Poza tem niema zadawania, niema ocen doraźnych i t. p. Rzecz ta jest do zrobienia, wymaga jednakże

o wiele znaczniejszego przekształcenia metod nauczania i o wiele więcej wyrobionych nauczycieli, niż to dziś, albo w czasie najbliższym być może.

Przy porównaniu zwraca następnie uwagę naszą fakt trzeci. Pewne przedmioty, raczej pewna grupa przedmiotów w planie drugim jest szczególnie uprzywilejowana. Grupą tą są przedmioty humanistyczne: język polski, obcy nowożytny, łacina, historja, logika i religja. Już od klasy czwartej poczynając, stosunek liczby godzin poświęconych humanistyce do liczby tychże zajętych przez przedmioty matematyczno-przyrodnicze, jest prawie stale równy: 2:1. W klasach niższych ze zrozumiałych powodów istnieje większa równowaga. Atoli w planie pierwszym stosunek ten waha się pomiędzy 23:9 i 17:13. Nie jest równomierny, co oczywiście nie ma wielkiego zasadniczego znaczenia, a jeżeli uwzględnimy rozdrobnienie przedmiotów humanistycznych na większą ich liczbę w planie szkolnym (języki nowożytne), oraz ową nierównomierność, okaże się, że pomiędzy obu grupami przedmiotów w pierwszym planie jest daleko więcej równowagi, niż w drugim. Drugi decydująco forytuje pierwszą grupę, a tem samem nadaje szkole wyraźniejszy odcień humanistyczny.

Mogą nam zaraz zaprzeczyć, że w pierwszym planie jest więcej przedmiotów humanistycznych. Są np. dwa języki nowożytne, jest psychologja i prawo. Czyż jednakże liczba przedmiotów może tu odgrywać rolę główną? Każdemu z nich udzielono stosunkowo niewielkiej liczby godzin i nie jest on wcale w lepszem położeniu, niż przedmioty grupy matematycznej. Z drugiej strony żadna z grup nie jest dobrze zaopatrzona w czas, z czego widocznem jest, że szkoła nie daje należytego pogłębienia wiedzy w żadnym kierunku, stara się o rozstrzelenie uwagi ucznia na wiele rzeczy, a tem samem osłabia powagę wysiłku i głębokość zastanowienia oraz gruntowność. Jak może w takich warunkach wyrastać poważny umysł. Szkoła ze szkodą dla formalnego wyrobienia duchowego ładuje większe bogactwo wiedzy, a więc schlebia encyklopedyzmowi. Nietylko w tem jednakże przejawia się wada pierwszego planu.

Zwróćmy uwagę na stanowisko jakie zajmuje łacina. W drugim planie przy większej liczbie godzin w każdej klasie zaczyna się ona w klasie 4-ej, w pierwszym w 3-ej. Co jest

słuszniejsze? Aby zdać sobie z tego sprawę, należy rozważyć chararakter samego przedmiotu. Język łaciński jest językiem martwym, uczeń nie spotka się z nim w mowie żywej tak jak może się spotkać z językiem nowożytnym i codziennie spotyka z mową ojczystą. Nauczanie tego przedmiotu jest przeważnie gramatyczne i ma znaczenie właśnie w tym charakterze jako ugruntowanie i pogłębienie zdolności do analizy języka, ku czemu nauka języka ojczystego, oraz początki nauczania nowożytnego odgrywają rolę propedeutyki. Łacina jest najlepszym w tym względzie narzędziem wyrobienia filologicznego ze wszystkiemi jego akcesorjami tak ważnemi nawet dla lepszej znajomości języka polskiego, który wykształcił się wszak na łacinie. Nauka tego języka nie może się zacząć zbyt wcześnie — staje się bowiem wtedy żmudną i niedostatecznie przygotowaną. Język martwy nauczany w klasach niższych jest balastem niepotrzebnym, przeczy typowi szkoły, oraz nie daje żadnych owoców intelektualnych. Nauczyciele łaciny konstatują ten fakt stale twierdząc, że młodzież nie umie gramatyki języka ojczystego. W tem twierdzeniu jest dużo prawdy z powodu złego nauczania języka polskiego, zawiera się też stwierdzenia rezultatu przedwczesnego nauczania łaciny. Ten przedmiot jest wtedy na miejscu, gdy wszystkie w większości nieświadomie używane skojarzenia językowe dojrzały do uświadomienia, gdy to uświadomienie nie wprowadzi pewnej destrukcji naturalnego procesu skojarzeniowego. Z tego względu późniejsze rozpoczęcie łaciny jest wskazane z warunkiem należytego opatrzenia przedmiotu czasem.

Wielce ważną też jest sprawa nauczania i stanowisko języka ojczystego. W naszych programach bez wyjątku wyczuwać się daje w tym względzie brak należytego rozumienia wartości języka ojczystego dla rozwoju duchowego człowieka. Każdy człowiek właściwie opanować może (z nielicznemi wyjątkami) tylko jeden język. Opanować znaczy tyle, co umieć wyrazić przy pomocy tego języka maksimum treści duchowej, t. j. nietylko formy logiczne myślenia, lecz i procesy emocjonalne, i bogactwo uczuć, i sferę odtwórczej i wytwórczej wyobraźni, i wogóle całą szeroką gamę przeżyć rozwiniętej duszy ludzkiej. Jeżeli uczeń powiada, że on coś rozumie, lecz nie umie wypowiedzieć, nie zawsze w tem tkwi... dowód lenistwa, bardzo często natomiast głęboka prawda psycholo-

giczna. Przeżycia nasze wewnętrzne, świat duchowy człowieka jest naogół bogatszy, niż formy ekspresji. Nie wszystko można oddać słowem, jeżeli się nie jest artystą o wielkim talencie. Do słowa, jako forma pierwotna, przyłącza się mimika i ruch, przyłącza się też muzyka pieśni, o ile chodzi o naszą sferę emocjonalną, lub twórczość artystyczna w sztukach plastycznych, jeżeli rzecz dotyczy naszej wyobraźni. Mowa opanowana i bogata może każdą z tych dziedzin w znacznej części w siebie wchłonąć, może być oddaniem plastycznem duszy indywidualnej i całego zasobu jej przeżyć. Wielkie jest znaczenie mowy jako wyrażenia stanów wewnętrznych. W języku opanowanym każde słowo ma swą atmosferę duchową, która zmienia się nieraz powoli dopiero w życiu pokoleń, a szyk wyrazów nastręcza ogromne pole do oddawania najrozmaitszych odcieni treści duchowej. Aby to bogactwo opanować, trzeba ćwiczeń długich i umiejętnego kształcenia. Dziś język staje przed nami jako kopalnia bogactw duchowych człowieka, jako jeden z najwybitniejszych wyrazów i produktów życia społecznego. Dziś nauczyliśmy się rozumieć jego związek głęboki z całością kultury danego narodu, rozumiemy go jako emanację najpotężniejszą jego ducha. Jeżeli każdy wytwór życia jest odbiciem duszy ludzkiej, to język jest z tych odbić największem, najczulszem, najwszechstronniejszem. Nie można nauki języka wogóle traktować jako sprawy li tylko pamięciowej. Jest ona jednocześnie głębszym procesem duchowym, jest jakby wprowadzeniem w jeden ze światów, jaki w ciągu wieków stworzył człowiek, syntetyzując swe przeżycia wewnętrzne z faktami doświadczenia zewnętrznego i spostrzeżeń. Dzięki niej możemy wprowadzić człowieka głębiej w wewnętrzne sanktuarjum kultury ludzkiej. Dusza ludzka uczyła się jednocześnie z rozwojem mowy pojąć i ogarnąć zarówno wielkość duchową człowieka, jak ogrom przyrody i nieskończoną Bożą potęgę. Język uczy nas poznawać człowieka, czuć jego bóle i troski, przeżywać jego radości i uniesienia, on prowadzi nas w świat myśli, on pokazuje nam Dobro, on uczy szukać w sobie mocy i siły wewnętrznej, ostoi i oparcia w rzeczach wielkich, do których dochodzimy tylko doświadczeniem wieków. On jest jak powietrze, którem oddychamy, a dla tego, dla tej jego wszechobecności, tak często go nie czujemy.

Spencer zrobił gdzieś ciekawe spostrzeżenie, że dość słyszeć, jak ktoś mówi, aby niezależnie od treści, niezależnie od widzenia samej osoby, można było poznać stopień kultury duchowej człowieka. Jest to słuszne, szczególnie w odniesieniu do rozwoju i subtelności stanów emocjonalnych.

Człowiek musi posiadać gruntownie przynajmniej jeden język. Tym językiem jest język ojczysty, który jest podstawą i środkiem nauczania innych. Znajomość innych języków jest potrzebną ze względów praktycznych i naukowych, nie jest jednakże konieczna. W społeczeństwie cywilizowanem, które umie asymilować ducha kultury ogólno-ludzkiej, można być człowiekiem o wysokim rozwoju duchowym bez posiadania języków cudzoziemskich, niezbędnem jest jednakże do tego dokładna znajomość i opanowanie mowy ojczystej, jednego kulturalnego języka. Wykształcenie średnie to przedewszystkiem dać nam winno. Jeżeli przytem udzieli nam znajomości jednego z języków cywilizowanych społeczeństw, da maksimum tego, co jest praktycznie możliwe. Ta znajomość języka cudzoziemskiego ograniczyć się musi do umiejętności porozumienia się w zwykłych, codziennych sprawach, oraz możności czytania dzieł literatury cudzoziemskiej. O ile ubiegamy się za posiadaniem wielu języków dla celów praktycznych, nie możemy uczynić ze szkoły środka do osiągnięcia tego posiadania. Nie nauczymy przeciętnego ucznia żadnego języka, a przedewszystkiem zaszkodzimy mowie ojczystej, na którą nie starczy czasu. Historja w tym względzie wiele nas nauczyć może. Wszak dawniej, dzięki nierozumieniu znaczenia mowy dla rozwoju psychicznego, nie uczono wcale języka ojczystego, który tylko powoli zdobywał sobie w szkole prawo obywatelstwa i dziś stał się emblematem sztandarowym walki różnych kultur pomiędzy sobą. Ta walka tem pożyteczniejszą będzie dla ludzkości, tem więcej wydobędzie z człowieka wartości duchowych, im potężniejszą postać będzie miała każda narodowa kultura. Język jest z tą postacią nieodłącznie związany. Prąd unarodowienia szkoły wiąże się głęboko z najżywotniejszemi postulatami dydaktyki, a unarodowienie takie bez należytego kultywowania mowy ojczystej jest niemożliwe. Szkoła polska przy nieumiejętnem postawieniu rzeczy będzie polską tylko z nazwy, tylko z formy. Język wykładowy polski

nie czyni jeszsze szkołę polską, która dziś zależnie od różnych wpływów ma w różnych połaciach ziemi naszej duch rosyjski, pruski lub austrjacki. Polską stanie się szkoła wtedy, gdy twórcy jej zrozumieją, że mowie ojczystej należy się w niej nietylko formalne stanowisko języka wykładowego, lecz rola naczelnego przedmiotu, dokoła którego krystalizuje się młoda dusza ucznia, który jest osnową główną oddziaływania i wpływu wychowawczego oraz środkiem potężnym obywatelskiego kształcenia. Zżyć się z mową Kochanowskiego, Staszyca lub Mickiewicza, to wchłonąć w siebie pierwiastki żywego ducha narodu. Czyż szkoła lekce sobie ważąca nauczanie mowy ojczystej może temu zżyciu się szeroko drogę utorować? Dziś zaledwie potrafi nauczyć tytułów dzieł i coś nieco z treści powąchać wtedy, gdy takie rzeczy należy przetrawić, przeczuć, przemyśleć, w siebie wchłonąć. Wielu ludzi w pojmowaniu mowy ojczystej i podstaw psychologicznych racjonalnego jej nauczania nie odbiega daleko od czasów z przed lat stu, kiedy odrodził się prąd klasycyzmu w szkole. Klasycyzm nie może być pobity, jak to wykazuje literatura specjalna, na terenie ściśle lingwistycznym, należy mu wytoczyć walkę na ubitej drodze historji, która dostarcza najwięcej dowodów jego wartości. Otóż historja wysuwa dziś na czoło pojęcie kultury narodowej, jako konkretny wyraz kultury ludzkiej wogóle. Wszak grecka i łacińska kultury były tylko konkretnemi przejawami kultur narodowych, które dzięki niezbadanym wyrokom Opatrzności stały się podstawą cywilizacji europejskiej i zrodziły pojęcie o kulturze uniwersalnej, pojęcie fałszywe, któremu napewno zaprzeczy poważniej historja, gdy głębiej potrafi wejrzeć w mroki przeszłości. Ten uniwersalizm poparł neohumanista Hegel i liczni jego naśladowcy dzięki specjalnej koncepcji o rozwoju i objektywizacji Ducha w dziejach ludzkości. Zbyt mało znamy Wschód, zbyt powierzchownie zbadaliśmy inne kraje, aby kulturze klasycznej tak wyjątkowe przypisywać znaczenie. Na niej niewątpliwie wyrosły kultury narodowe, dzięki niej usamodzielniły się i owinęły jako dokoła pni wokół narodowych języków. Faktom tym wyraz daje, jak nadmieniliśmy wyżej, kulturalno-historyczny pogląd na wykształcenie.

Z tych względów drugi program z powyżej przedstawionych, który udziela większej liczby godzin językowi ojczystemu, odbierając potrzebny czas od nauki drugiego języka nowożytnego, ma za sobą wszelkie dane słuszności. Rozpoczynając tworzenie szkoły polskiej, winniśmy osnuć ją na gruncie mocnym, winniśmy uczynić z niej narzędzie bogacenia narodowej kultury i spotęgowania ducha polskiego, co może dać tylko rzetelna wiedza, gruntowna znajomość przedmiotów zasadniczych, do których w pierwszej linji należy język ojczysty. Człowiek, który posiadł dokładną jego znajomość, który przyzwyczajony został do uczenia się naprawdę porządnie, bez trudności zdobędzie potrzebną mu dla celów naukowych i praktycznych znajomość języków obcych. Trzeba tylko mieć świeżość duchową, zapał do pracy i czuć prawdziwą potrzebę. Poznanie kultury ogólno-ludzkiej pożyteczne jest tylko na fundamencie narodowym. Założenie tego fundamentu i utrwalenie jest celem nietylko szkoły elementarnej, lecz i średniej. Szkoła średnia dla pogłębienia tego fundamentu, wiąże go szerzej i mocniej z zagadnieniami cywilizacji ogólno-ludzkiej, ale dopiero szkoła wyższa tylko może odwrócić stosunek i stawiać kulturę narodową na tle wszechludzkiej. Szkoła średnia w całym swym systemie nauczania bierze i brać musi pierwiastki narodowe za rdzeń i ośrodek, dokoła którego krystalizuje się cała umysłowość ucznia tak samo, jak lot młodego ptaszka rozpoczyna się od prób fruwania z gniazda, które go wykarmiło.

Jeszcze jedno spostrzeżenie. Łatwo widzieć, że pierwszy program jest daleko więcej rozdrobniony, niż drugi, znacznie więcej w nim jest przedmiotów, którym udzielono po 2, nawet po 1 godzinie. Drugi program można nazwać dzięki temu więcej skoncentrowanym. Stąd rodzi się odrazu pytanie, czy to ześrodkowanie programu jest czemś zgoła dowolnem, czy też opiera się na pewnych podstawach. To ostatnie musi być słuszne, skoro program jest dziełem rozumnem. Powyżej już nawet wspomnieliśmy o całym szeregu spraw, które wywołują poniekąd takie ześrodkowanie. Sprawy te wynikły z rozważań związanych z porównaniem różnych planów szkoły tego samego rodzaju. Aby jednakże rzecz w należytem przedstawić świetle, trzeba porównać różne rodzaje szkół tego samego typu,

wtedy bowiem niewątpliwie zasady, na których opiera się ześrodkowanie wystąpią o wiele wyraźniej. Weźmy dla przykładu szkołę bez łaciny.

Przedmioty	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2
Język polski . .	6	5	5	5	5	5	5	4
„ francuski . „ (angielski) „ niemiecki .	—	5	4	4	4	4	4	3
Historja pow. . . „ Polski .	2	2	3	3	3	5	5	4
Geografja pow. . „ Polski	2	3	3	3	3	—	—	3
Nauki biologiczne Chemja z mineral. i geologją . . Fizyka	3	3	3	5	5	6	6	4
Kosmografja . . Matematyka . .	5	4	4	5	5	6	6	6
Logika	—	—	—	—	—	—	—	2
Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2
Śpiew	2	2	2	nieobowiązkowe				
Gimnastyka . .	2	2	2	2	2	2	2	2
Praca ręczna . .	2	zajęcia praktyczne, wycieczki						

Porównanie drugiego z powyżej przytoczonych planów z ostatnim wskazuje, że po usunięciu łaciny w tym ostatnim wzmocniono nauki przyrodnicze, matematykę i uczyniono obowiązkowemi rysunki, przyczem zarówno język polski, jak historja zatrzymały swe dawne stanowisko. Wzmocniono trochę język nowożytny i geografję. Każdy z tych dwóch ostatnich planów można nazwać ześrodkowanym. Pierwszy jednakże ześrodkowany jest dokoła grupy językowej, drugi matematyczno-przyrodniczej. Z tego właśnie względu przedstawiają te dwa plany dwa różne rodzaje szkół.

Przedmioty, które zajmują w planie szkolnym najwięcej miejsca i pochłaniają tem samem najwięcej czasu nazywają się przedmiotami głównemi. One stanowią charakterystykę i określają rodzaj szkoły.

Odrazu rodzi się pytanie, jakie przedmioty mogą tę rolę spełniać?

Z tego, cośmy wyżej powiedzieli, należeć do nich niewątpliwie będą zasadnicze elementy kultury narodowej, a więc

język, historja i geografja Polski. Ta ostatnia oczywiście traktowana zarówno pod względem fizycznym, jak antropologicznym, ekonomicznym i politycznym. Wypływa to twierdzenie jako prosty wniosek z omówionego poprzednio pojmowania wykształcenia. Aby zadość uczynić temu celowi należy, jak sądzą niektórzy, w klasie najwyższej wprowadzić specjalną naukę o Polsce. Trudno o termin więcej mówiący i mniej w odniesieniu do szkoły średniej określony. Nauka o Polsce będzie nauką o wszystkiem po trochu, zlepkiem różnych wiadomości z konieczności po dyletancku traktowanych i podległych dowolnej interpretacji. Każdy przedmiot nauczania szkolnego w szkole polskiej winien zawsze tak być prowadzony, by dla uczniów jasnem było, co w danej dziedzinie w Polsce zrobiono w porównaniu z innemi narodami cywilizowanemi. Każdemu też nauczycielowi winno na sercu leżeć, by sprawa ta nie była zaniedbana. Ale ze słusznej myśli nie można jeszcze zrobić nauki, specjalnego przedmiotu wykładowego, już chociażby z tego względu, że przedmiot ten nie znajdzie sumiennego wykonawcy.

Jako pierwsze wymaganie, należy więc w odpowiedzi na pytanie stwierdzić: w każdym rodzaju szkoły polskiej przedmioty przed chwilą pomienione należeć winny do ośrodka programowego.

Nie jest to jednakże całkowitą odpowiedzią. Wszak podobieństwa nie mogą tworzyć różnic, powodujących różne nazwy.

Powyżej podzieliliśmy przedmioty wykładów w szkole na 3 odrębne grupy, z których każda rozpada się przytem na dwie oddzielne części. Dwa ostatnio przedstawione plany odpowiadają grupom: humanistycznej i matematyczno przyrodniczej. Praktyka oddawna ustaliła ten podział. Czy niemożliwe są inne jeszcze rodzaje szkół? Trzecia grupa ma charakter specjalny: wchodzą do niej rozmaite przedmioty należące do obu grup głównych i odróżniają się od tychże w tych ostatnich tylko dzięki specjalnemu sposobowi ich traktowania. Nie daje ona powodu do stworzenia nowego rodzaju szkoły średniej, co się tyczy zaś szkół niższych — o tem będzie mowa później. Doświadczenie wykazuje, że nowy rodzaj szkoły powstaje jeszcze przez większe wzmocnienie grupy humanistycznej. Jest to szkoła z łaciną i greką, w której z tego powodu przed-

mioty matematyczno-przyrodnicze są mocniej jeszcze osłabione. Podział na szkoły z łaciną i greką oraz jedną łaciną jest poniekąd uwarunkowany przyczynami historycznemi. Szkoła z jedną łaciną zjawia się jako powrót do dawnych tradycyj w zmienionej i zmodernizowanej formie. Gimnazjum klasyczne z dwoma językami było wytworem prądu, który, jak wspomnieliśmy, oprzeć chciał szkołę ogólno-kształcącą na bardzo szerokich podstawach historycznych.

Wszechświat, jako zagadnienie poznania rozpada się na trzy sfery: człowiek, przyroda i społeczeństwo. Każda z grup przedmiotów, a więc zarówno humanistyczna, jak matematyczno-przyrodnicza zajmuje się każdą z tych sfer ze specjalnego punktu widzenia. Element społeczny jest zarówno w jednej, jak w drugiej, a więc wzmocnienie jego w postaci nauk o społeczeństwie nie da nowego rodzaju szkoły, gdyż nauki te zależne są od nauk przyrodniczych i matematycznych i na nich bezpośrednio się opierają. Nie można również pomyśleć szkoły opartej o przedmioty dotyczące kultury współczesnej, gdyż takie przedmioty albo są humanistyczne, wiec wymagają uwzględnienia głębszego elementu historycznego, albo przyrodnicze. Historja nie może być ośrodkiem planu szkolnego, ponieważ jest to przedmiot, który nie jest w swej szacie właściwej dostępny nauczaniu szkolnemu. Wymagałoby to od tego nauczania wprowadzenia metody badania dostępnej tylko szkole wyższej, oraz znajomości takiego języka, jak łacina. W ten sposób wrócilibyśmy znowu do poprzedniego.

Wzmocnienie nauk przyrodniczo-matematycznych i stworzenie dzięki temu nowego rodzaju szkoły, również nie da się pomyśleć bez zupełnego zaniedbania albo języka albo historji.

Z tego wynika, że niema innego rodzaju szkoły poza trzema wspomnianemi, a o ile nie weźmiemy pod uwagę t. zw. gimnazjum neofilologicznego, które nawet przy t. zw. naturalnej czyli praktycznej metodzie nauki języków pomimo wszystko nie potrafi dać umysłowi ucznia ani dokładnej znajomości tych języków, ani wiedzy głębszej o kulturze odnośnych narodów. Byłaby to szkoła powierzchowna, uczelnia praktyczna języków i nic więcej. Z drugiej strony szkoła taka wymagałaby później pogłębienia otrzymanej wiedzy, a więc nawrotu do źródeł kultury europejskiej. Zrozumiałą jest rzeczą poliglo-

tyzm w szkole o celach praktycznych, zawodowych, a więc w szkole handlowej. Nie może on jednakże być podstawą wykształcenia. Szkoła, która wyrzeka się genetycznego pojmowania wiedzy i wykształcenia, musi opłacić to wyraźną tendencją praktyczną.

Z tego wynika, że rodzaje szkoły mogą być pomnożone tylko przez wyraźne podkreślenie ich fachowości. Jeżeli to zrobimy, natychmiast liczba rodzai się zwiększa, powstają szerokie perspektywy, rodzi się mnogość odmian i otwiera szerokie pole do twórczości. Hoc signo vinces — przemawia do pedagoga współczesna kultura. Szkoła o więcej praktycznym kierunku, szkoła zawodowa musi wejść w szranki pierwsze. Nie obniży ona tem ideału wykształcenia, w którym świecą jak gwiazdy rzeczy, które są istotne dla cywilizacji. Dziś wchodzi na arenę kształcąca się rzesza ludzka, którą trzeba prowadzić drogą między łanami zbóż do celów wyższych. O ile encyklopedyczny ideał wykształcenia siłą rzeczy stał się czemś niemożliwem w danym jednym rodzaju szkoły, o tyle spełnionym być winien w rozmaitości rodzai szkół. Nie jest on dostępny dla jednostki, być jednakże musi czemś istotnem dla społeczeństwa. Każda natomiast szkoła winna mieć na względzie ideał formalnego kształcenia. Stąd każda szkoła musi posiadać plan, który daje maximum wpływu na rozwój umysłowy. To ostatnie osiągalne jest przez należyte ześrodkowanie pracy i uwagi na pewnej grupie przedmiotów, które umożliwia głębsze ich poznanie, a tem samem pełniejszy zakres wnioskowania i myślenia.

W ten sposób możliwe są rodzaje szkół: handlowych, technicznych, przemysłowych, artystycznych i t. p. Niewątpliwie w tych rodzajach wobec rozmaitości przedmiotów, trudno nieraz osiągnąć tenże sam cel ześrodkowania planu, jak w 3-ch rodzajach powyżej zaznaczonych. Pod względem formalnym rodzaje te stoją na poziomie wyższym, dzięki czemu między innemi zaliczamy je do rodzai szkół ogólno-kształcących. Ta trudność jednakże nie powinna być powodem zaniedbania idei przewodniej planu szkolnego, która obowiązywać winna zawsze i wszędzie. Spełniane być winne przytem następujące postulaty:

1° W planie każdej szkoły przedmioty narodowe należeć winny do ośrodka programowego.

Tego wymaga jedna z podstawowych cech pojęcia wykształcenia. o której mówiliśmy wyżej.

2° Do wymienionych przedmiotów należy dołączyć te, które charakteryzują rodzaj szkoły i przytem tak, by uwzględnione zostały najważniejsze, najbardziej zasadnicze. Ponieważ przedmioty niektóre nie wymagają takich studjów, jak np. łacina lub matematyka, mogą one zjawiać się w pewnej kolejności, t. j. w kilku klasach występować jedna ich grupa, w następnych — druga.

Do specjalnych rodzajów szkół należy również przeciętny typ szkoły żeńskiej, przystosowany do odmiennych zadań i właściwości kobiety. Ten rodzaj najwięcej zbliżać się może do szkoły realnej z uwzględnieniem większej rozmaitości przedmiotów i zmniejszeniem matematyki. Taka rozmaitość będzie odstępstwem od idei ześrodkowania, wynika ona jednak z potrzeby zadośćuczynienia odmiennym zainteresowaniom umysłowym u kobiet. Szkoła żeńska większy nacisk położyć winna na kulturę estetyczną, wzmożenie poczucia pedagogicznego, oraz treść moralną nauki wogóle. Nie należy nigdy zapominać, że w drugiej połowie rodzaju ludzkiego spoczywają głównie podstawy moralne życia społecznego. Wyższa kultura intelektualna musi być dostępną dla każdego człowieka, nie ulega jednakże wątpliwości, że rozwój moralny człowieczeństwa od niej nie zależy. Wysoka inteligencja niekoniecznie świadczy o wysokim poziomie moralnym. Dowodem szkoła niemiecka z jej wyrafinowaną tendencją intelektualistyczną. Dydaktyka na każdym kroku spotyka się z zagadnieniami wychowania moralnego, a konstrukcja przeciętnej szkoły żeńskiej niezależnie od badań psychologicznych, dotyczących właściwości kobiety, winna się liczyć z szerszemi problemami i potrzebami życia społecznego. Jeżeli dziecko z mlekiem matki nie wyssie z atmosfery rodzinnej dogmatów moralnych, nie zaczerpnie ich z życia, nie otrzyma ze szkoły. Siła ich tkwi w głębokości osadzenia w duszy człowieka. Stąd zawsze mądrość życia nakazuje nam wysoko cenić inteligencję mężczyzny, a cnotę niewiasty. To też jeden ze znanych badaczy w dziedzinie psychologji kobiet stwierdza, że są one naogół lepsze, niż mężczyźni. Liczmanami inteligencji nie można będzie opłacić bra-

ków moralnych, a największą wadą szkoły dzisiejszej jest jej słabość w dziedzinie wychowania moralnego.

Idea ześrodkowania programu dotyczy głównie klas szkoły średniej, t. j. czasu, w którym u młodzieży przejawia się nietylko pewne zróżniczkowanie uzdolnień, lecz również uświadomienie tego w jednostce. W tych klasach, jak mówiliśmy, występują powoli na czoło interesy intelektualne, które wymagają z natury rzeczy większego pogłębienia i skupienia uwagi. Wielkie ma to również znaczenie dla krystalizacji charakteru człowieka. Inaczej się rzecz przedstawia w szkole początkowej i elementarnej, a więc w całej szkole powszechnej. Te dwa typy oparte są nietylko na tendencji intelektualistycznej. Zaznaczaliśmy już powyżej, że główną osnową tych typów jest kultura fizjologji ruchu (nie wyłączając mowy oczywiście i grafiki) i uczuciowych sprężyn woli. Stąd idea ześrodkowania planu szkolnego musi tu być w odpowiedni sposób zmodyfikowana i nie istnieje nawet w powyższej formie. Największe znaczenie mają te przedmioty, które najłatwiej połączyć się dadzą z osnową typu szkoły. Czytelnik uważny spostrzeże z łatwością, że w tej sprawie stajemy na gruncie podstawowej myśli wyrażonej dość niejasno u Froebla i bronionej w mniej lub więcej wyraźny sposób przez większość pedagogów współczesnych. Należy stworzyć ramy dla swobodnego, genetycznego pochodu ducha ludzkiego. Inteligencja nie może rozwijać się należycie, jeżeli nie wesprze się na gruncie uprawnym skoordynowanych czynności fizjologicznych, oraz uporządkowanym i rozwiniętym świecie emocji. Staje się ona wtedy pustą, przeradza w słabe żonglerowanie pojęciami, hamletyzowanie, które nie ma siły stać się realnością czynu i życia. Niemasz nic szkodliwszego dla rozwoju duchowego, jak wymaganie przedwczesnego rozumowania. Pełno tego w naszych szołach. Cóż dziwnego, że rozumować wogóle uczniowie nie lubią i nie umieją. Angielskie przysłowie powiada: Jack pracuje rano, pracuje w południe, pracuje wieczorem, a wyrośnie na leniwego chłopca. To samo bywa z rozumowaniem w szkole.

Im niższy jest stopień nauczania, tem większe znaczenie mają przedmioty bezpośrednio związane z czynnościami fizycznemi, które stanowią ośrodek programowy. Z tego wy-

nika, że np. nauka czytania nie powinna odrazu zająć tak podstawowego stanowiska, jak to się zwykle dzieje. To samo nauka rachunku. Szkoła początkowa wymaga w tym kierunku gruntownej reformy. Przedmioty umysłowe powoli winny zawojowywać sobie coraz więcej miejsca w czasie, a treść omawianych zagadnień, sam proces nauczania winny cechować żywość, wesołość i pogoda. W szkole początkowej w pierwszych latach pożądaną jest nawet pewna przygodność zajęć w zakresie przedmiotów nauczanych, a stąd dowolność planu. Może to oczywiście uskutecznić tylko dobry, inteligentny i pedagogicznie wyrobiony nauczyciel. Tylko jedno może tu być jednakże z naciskiem podkreślone. Przedmioty ojczyste i tutaj stanowią jedną z najważniejszych treści ośrodka planu szkolnego. Zawierają one, że tak powiem, największy zasób energji potencjonalnej zarówno w stosunku do uczuciowości, jak w połączeniu z pogadankami z żywej i martwej otaczającej przyrody — do spostrzegawczości dzieci. Rachunek i wszystkie inne przedmioty winny bezpośrednio łączyć się z konkretem, a nauka cała jak najmniej posługiwać się abstrakcją. Im niższy jest stopień nauczania, tem ściślejszy związek istnieje pomiędzy wychowaniem moralnem a nauczaniem, tem trudniej jedno od drugiego oddzielić, tem bardziej plan łączy się z metodą nauczania.

Ważną rzeczą jest szczególnie w szkole początkowej rozkład zajęć dziennych. Nie może być mowy o całogodzinnych lekcjach danego przedmiotu. Czas trwania zupełnie winien być zależnym od nauczyciela, który może zmieniać przedmiot w ciągu godziny nawet parę razy. W szkole elementarnej możliwe już są lekcje całogodzinne, przyczem najpraktyczniejszemi ze względu na ekonomję pracy, należy uważać lekcje 45-o minutowe. Pedagogika eksperymentalna zajmuje się specjalnie zagadnieniem planu zajęć dziennych. Przedstawiono szereg projektów w tej mierze opartych na doświadczeniu. To ostatnie zależy ogromnie od warunków ubocznych pracy: od ławki szkolnej, oświetlenia, powietrza, istnienia lub nieistnienia hałasu ulicznego i t. p. Niewątpliwie jednakże przyszłość najbliższa przyniesie nam wiele cennych wskazówek w tej sprawie, która całkowicie należy do zakresu doświadczalnego badania. Dawniejsze plany zajęć dziennych układano w ten spo-

sób, że dawano pośrodku zajęć t. zw. dużą pauzę, a pomiędzy oddzielnemi lekcjami o wiele mniejsze. Pierwsza trwała od pół godz. do 1 godz., a druga od 5 do 10 m. Dziś zmniejszamy pauzę wielką, dajemy natomiast większe pauzy pomiędzy lekcjami. U niektórych autorów te ostatnie w drugiej połowie zajęć dziennych dochodzą do 20 minut. Badano również sprawę rozkładu przedmiotów w ciągu dnia szkolnego i liczby godzin zajęć. Przedstawiono cały szereg układów przedmiotów co do trudności i wpływu na zmęczenie. Zgody jednakże w tem wszystkiem niema i u każdego autora rozkład jest inny. Jakie są różnice, może wykazać przykład, że Kemsies i Nieczajew uważają gimnastykę za najbardziej męczący przedmiot, gdy tymczasem Vannod stawia ją na miejscu przedostatnim. Różnice te dowodzą, jak wielki wpływ na rezultat doświadczenia ma metoda badania i warunki. Rzecz dużo zależy od tego, jak prowadzona jest lekcja, jaką rolę odgrywa zbiorowa praca uczniów w stosunku do indywidualnej, w jakim stosunku jest praca szkolna do domowej, jaką jest osoba nauczyciela, a więc atmosfera uczuciowa ją otaczająca i t. d., i t. d. Nasz badacz Błażek uważa za najbardziej męczący przedmiot — przyrodę, co wyraźnie wskazuje, iż nauczanie przyrodoznawstwa w szkołach galicyjskich było traktowane nieodpowiednio. To samo można powiedzieć co do liczby lekcyj w ciągu dnia. Jeżeli plan zajęć dziennych jest dobrze skonstruowany (o ile taki w danym czasie istnieje!), to pauzy dają uczniowi należyty odpoczynek. Jeżeli stopniowanie przedmiotów i cały ich zespół są dobrze ułożone, zmęczenie może być mniejsze, niż przy mniejszej liczbie godzin i wadliwym planie. Należy jednakże przyjąć, że w szkole powszechnej dzisiejszej nie powinno być więcej ponad 4—5 godzin. W razie istnienia zajęć ręcznych, gier i zabaw, oraz t. p. ćwiczeń, liczba godzin wielkiej roli nie odgrywa.

Pomimo niepewności podstaw naukowych sprawy możemy stwierdzić, że w szkołach miejskich narażonych na hałas uliczny i liczne dystrakcje, brak świeżego powietrza i dobrych sal rekreacyjnych, oraz podwórka szkolnego, dzieci narażone są o wiele więcej na zmęczenie, niż na wsi. Dlatego należy w planie lekcyjnym uwzględniać większe pauzy, a nawet wprowadzać pewne punkty odpoczynkowe w tygodniu. Są

dwie metody. Metoda czwartkowych rekreacyj, uprawiana przez Kom. Eduk. i metoda podwójnych rekreacyj (środa, sobota). Pierwsza dobrą jest na wsi — druga lepszą w miastach, gdzie czas wolny należy poświęcać od czasu do czasu wycieczkom.

Niemniej ważną sprawą jest rozkład przedmiotów w tygodniu. Istnieją tutaj dwa przeciwne sobie poglądy: 1° rozkładu symetrycznego i 2° skupienia. Rozkład symetryczny polega na tem, że dany przedmiot równomiernie reprezentowany jest w obu połowach tygodnia. Rozkład skupienia — na łączeniu godzin w jednej połowie. O ile można sądzić z dotychczasowych danych, rzecz dużo zależy od charakteru przedmiotu i wieku uczniów. Np. gimnastykę należy traktować symetrycznie, a religję w wyższych klasach szkoły średniej można skupić w jednorazowym, dwugodzinnym wykładzie. Należy zwrócić również uwagę na poniedziałek, który nie powinien być dniem najtrudniejszym ze względu na to, aby niedziela stać się mogła prawdziwym odpoczynkiem. Dziś jest ona często rezerwuarem, do którego się składa wszystkie niedokładności tygodnia [1]).

Tak samo, jak w dziedzinie długości godziny wykładowej, praktyka dotychczasowa skłania się do 3-ch typów: 1/2 g., 3/4 oraz więcej niż 3/4 ew. cała godzina, tak też przy podziale roku na oddzielne części byłoby wskazane pewne stopniowanie. Tam, gdzie uwaga jest słabsza, potrzebne są częstsze jej pobudki, — rok szkolny można dzielić na krótsze okresy (np. kwartały); w miarę zaś wzrastania zdolności do uwagi dowolnej, możliwe jest i wskazane wprowadzanie większych okresów, co wynika też z poważniejszego traktowania nauki, dokładniejszego wypytywania uczniów, większej liczby przedmiotów i t. p. Stąd w szkole powszechnej pożyteczne są kwartały, a w szkole średniej w 2-ch wyższych klasach (ew. w 3-ch) i 4, 5 i 6 — tercjały, w dwóch zaś wyższych nawet semestry. Taki podział, jak uczy doświadczenie daje dobre rezultaty i przystosowany jest do zmieniającej się metody wykładu.

---

[1]) Czytelnik, który pragnie dokładnie zapoznać się ze stanem rzeczy w sprawach omawianych, znajdzie to u E. Meumanna w tomie 3-m (wyd. 2) jego klasycznej książki p. t.: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik. 1914.

ROZDZIAŁ IX

Poza metodą nauczania i planem, wielkie znaczenie dydaktyczne posiada należyta organizacja szkoły. Dla wielu bardzo nauczycieli szkół średnich, szkoła jest jedynem miejscem nauki pedagogicznej. Taki stan rzeczy z konieczności potrwać musi jeszcze długo. Dyplom uniwersytecki świadczy o zasobie wiedzy, nie świadczy natomiast o wyrobieniu pedagogicznem nauczyciela. Nauczyciel ten przeważnie uczył się sam, popełniając cały szereg błędów i czyniąc nieraz kosztowne eksperymenty na dzieciach. Jeżeli jako tako udawała mu się praca, pozostawał w szkole, w przeciwnym razie przenosił się do innego zawodu lub starał się o stanowisko mniej z nauczaniem związane. Zostawiony niemal samemu sobie wykazywał nieraz dużą inwencję i umiejętność uczenia. Była to jego indywidualna właściwość, którą zawdzięczał losowi, nie zaś warunkom swej pracy.

Zapewne, zorganizowanie specjalnych szkół w celu przygotowania nauczycieli, posunie rzecz naprzód, ulepszy metody nauczania, ustrzeże od zawodów jaskrawych i niebezpiecznych doświadczeń nad dziećmi. Nie może jednakże być wszystkiem. Szkoła zawsze będzie i być musi warsztatem nauki dla nauczyciela. Nauczanie jest rzeczą trudną i odpowiedzialną, a sztuki dobrego uczenia nie można nauczyć się w specjalnej szkole. Taką sztukę trzeba sobie wypracować i trzeba ją stale udoskonalać. Jeżeli tego niema, jeżeli nie istnieje stały proces posuwania się naprzód, zjawia się natychmiast rutyna a z nią cofanie się, bo z nauczania ulatuje jego duch twórczy, kinetyczna energja pracy wewnętrznej, które decydują o wartości nauki. Nauczanie jest wpływem duchowym na ludzi, zależy więc od żywotności psychicznej nauczyciela. W warunkach dzisiejszych żywotność ta słabnie rychło, skoro tylko nauczyciel opanował pewne sposoby wzięcia się do rzeczy, „wyrobił sobie swoją metodę", jak to nieraz szumnie się nazywa. Żywotność ta musi być podtrzymywana z zewnątrz. Do tego potrzebna jest odpowiednia organizacja szkoły.

Przedewszystkiem ważna rola przypada dyrektorowi szkoły. Winien on znać swych nauczycieli, często bywać na wykładach, umieć podawać rady i wskazówki. Z dyrektora szkoły musi być zdjęta znaczna część obowiązków administracyjnych,

któremi zająć się winna specjalna osoba. Główna uwaga dyrektora skierowana być musi na sprawy wychowania i nauczania, przyczem pożądanem jest, aby dyrektor sam wykładał zarówno w klasach niższych, jak wyższych.

To samo dotyczy każdego typu i rodzaju szkoły. Dziś często widzimy nienormalne zjawisko, że dyrektor całkowicie jest pochłonięty drobiazgami i kłopotami administracji i rad widzi nauczyciela, u którego „spokojnie“ w klasie i który nie przyczynia się do zwiększenia tych kłopotów, szczególniej w stosunkach z rodzicami. Niewątpliwie administracja musi być podporządkowana dyrektorowi, lecz ze wszech miar pożądanem jest, aby ten ostatni miał czas na zaznajamianie się z istotą pracy szkolnej, t. j. z nauczaniem i mógł wpływać na wyrobienie i kształcenie nauczycieli.

Z drugiej strony pożądanem jest, by obok dyrektora istnieli t. zw. starsi nauczyciele, posiadający prawo wizytowania wykładów swych kolegów po fachu, konferowania z nimi, oraz urabiania właściwej opinji. Starszy nauczyciel winien mieć mniej wykładów, zużywać natomiast dużo czasu na bywanie na lekcjach swych młodszych kolegów, za co mógłby otrzymywać wynagrodzenie, odpowiadające płacy za lekcje. W zastępach nauczycielskich znalazłoby się sporo ludzi, którzy po wielu latach ciężkiej pracy, nie mogą dziś na barki swe wziąć wielu godzin lekcyj, gdy tymczasem funkcji starszego nauczyciela z łatwością podołaćby mogli. Szkoła skorzystałaby w ten sposób z doświadczenia dziś steranego już człowieka, a życie jego i praca nie zostałyby poniekąd wyrzucone za bort z powodu małych już sił. Zapewne rady jego nie byłyby zawsze słuszne, nie o to jednakże chodzi. Najważniejszą rzeczą jest to, że nauczyciel młodszy musiałby się bronić, argumentować, myśleć nad sposobem swego postępowania, które zbyt często bywa rezultatem niemal ślepego automatyzmu. Różnice zdań łagodziłby dyrektor, którego zadaniem jest podtrzymywanie tego zarzewia myśli. Jeżeli przedewszystkiem unosić się będzie wielki ideał szkoły, jako instytucji wychowawczej, jako twórczyni charakterów, przybytku nauki i oświaty, kultury, jeżeli w duszy nauczycielskiej żywe będą wysokie pragnienia pedagoga, taka współpraca daleką będzie od urzędniczego traktowania swych obowiązków, stanie się dziełem żywem i bogatem w następstwa.

Poza tem w szkole winny intensywniej pracować t. zw. komisje przedmiotowe, składające się z grona specjalistów z pokrewnych dziedzin nauki. Przedstawiciele języków i historji mogą stanowić jedną komisję, nauk przyrodniczych, matematyki i geografji — drugą, rysunku, śpiewu, pracy ręcznej i gimnastyki trzecią. Grona te powinny zastanawiać się nad ulepszeniem metod nauczania, nad zharmonizowaniem planu, oraz zbiorowo utrzymywać kontakt z literaturą, zarówno podręcznikową, jak fachowo-pedagogiczną. Odpowiednia bibljoteka winna być na usługi komisji. Praca taka tem bardziej będzie owocną, im większą swobodę zostawiono szkole w konstrukcji programu oddzielnych nauk, oraz obmyślania metod nauczania. Ciało nauczycielskie wtedy może ożywić swą wewnętrzną pracę, gdy przepisy z góry o tyle będą rozumne, aby zostawiały dość pola dla indywidualnej twórczości szkoły. Łatwiej jest przytrzymywać się szablonu, trudniej natomiast tworzyć. Każdy lepiej pracuje tam, gdzie więcej czuje wartość swego wysiłku i swe współdziałanie w wielkiem dziele narodowej oświaty. Projekty i prace takich komisyj mogą być doskonałym materjałem doświadczalnym i rzeczowym do reformy szkoły, która, jak wiemy dzisiaj, bardzo leniwie płynie z różnych „uczonych komitetów“ i wszelkich ciał bezpośrednio z jej życiem niezwiązanych. Szkołę należy przekształcać świadomie na umiejętny warsztat doświadczalny. Ten kraj zwycięży w postępie kultury, w którym normowanie życia oświatowego, wychowanie oprze się na szerszem podłożu doświadczenia. Wyniki prac laboratoryjnych są ważne, zawsze jednakże sztuczne; rezultaty ankiet i metod statystycznych wielkie mają znaczenie, ulegać jednakże muszą wielkiej rozmaitości interpretacji, co wynika poniekąd ze zbytniego wyjałowienia realnych warunków badanych zjawisk. Najlepszym, najważniejszym warsztatem musi być szkoła sama, a dlatego przygotować do tego należy nauczycielstwo, dać większe pole dla inicjatywy, uwolnić budowę szkolną od wielu pęt apriorystycznej reglamentacji szkolnej i apodyktycznego jej prawodawstwa. Kto rozumie znaczenie i zadania pedagogiki eksperymentalnej, ten z łatwością przyjdzie do wniosku, że cały duch jej przeczy dawnej budowie szkoły. Ta budowa w celach swych i głównej osnowie winna być dana, winna być dziełem z góry idącem, dyktowanem przez mądrość i głębsze wniknię-

cie w interesy żywotne kultury. Cele i zadania nie podlegają eksperymentowaniu, ale środki, ale drogi prowadzące do celów mogą być i są zależne od doświadczenia. Z tego doświadczenia trzeba umieć korzystać, trzeba stworzyć w każdej szkole kuźnicę reformy, trzeba dać każdej duszy nauczycielskiej przeświadczenie, że nietylko wpływa na te lub inne jednostki, lecz służy też interesom żywotnym postępu narodowej oświaty.

Przesiąknięci jesteśmy wpływami obcemi, dotąd nie umiemy się zdobyć na głos własny. Nie można się temu dziwić. Jest to zwykła kolej rzeczy. Ale otworzyło się pole pracy realnej, pole twórczości, pole doświadczenia. Nie z książek przyjdzie do nas najwięcej wartościowa nauka, lecz z badania umiejętnego rzeczywistości. Książka pomoże, ale nic nie da nam dzisiaj, coby można było przekuć na realne kształty szkoły polskiej. Tę szkołę trzeba tworzyć, a drogi innej niemasz poza doświadczeniem tem obfitszem, tem płodniejszem, im szersze doń masy pociągnąć zdołamy.

Obok komisyj przedmiotowych, systematycznie pracujących, funkcjonować winny komisje klasowe, których zadaniem jest ocena postępów uczniów, oraz wymiana zdań w tej sferze. Jak powierzchowne są przeciętne nasze sądy o uczniach! Jak formalnie traktowane są ważne objawy życia duchowego! Czyż może być mowa o postępie nauczania w szkole, która właściwie swego ucznia nie zna, która nie umie należycie ocenić jego umysłowości, zdać sobie sprawę z przyczyny braków, znaleźć środki zaradcze. Na posiedzeniach komisyj klasowych przesuwają się nazwiska-numery, rzadko natomiast błyśnie żywe oblicze człowieka. Przy tej powierzchowności oceny nie można się spodziewać postępu w metodzie nauczania i rezultatach tegoż. W słowach, które zajmują określone rubryki w cenzurach szkolnych: pilność, uwaga, porządek, tkwią bardzo ważne pojęcia. Pilność często jest dziś oceną raczej moralnej niż dydaktycznej natury. Gdy przejrzymy zastępy naszych uczniów, znajdziemy wśród pilnych bardzo wielu niedołęgów umysłowych, a pomiędzy mało pilnymi uczniami, wielu zdolnych. Jest więc w tej ocenie coś nieodpowiedniego. Im lepiej jest prowadzone nauczanie, tem mniej jest uczniów niepilnych. Szkoła musi zapanować nad zainteresowaniem ucznia, może też pobudzić do pracy umysły rozpierzchłe, o słabej zdolności do skupienia uwagi. Uwaga jest zjawiskiem

wielkiego znaczenia, a nasze powierzchowne oceny tego zjawiska nie są miarodajne. Często się zdarza, że uczeń posiada duże uzdolnienie do skupiania uwagi, a w naszych cenzurach figuruje jako mało uważny. Potrzebne są poważne studja z dziedziny psychologji, a przedewszystkiem umiejętność obserwowania dzieci. Pamiętam, że w początkach swej pracy nauczycielskiej oceniłem jednego ucznia wspólnie z kolegami jako mało uważnego. Dzięki temu ciągle starałem się go obserwować. Należał do chłopców, którzy przy odpowiedziach dawali zawsze jędrne, proste przedstawienie rzeczy, dowodzące, że ją pojmują dokładnie. Pewnego razu zauważyłem, że uczeń czemś jest zajęty. Podeszłem nieznacznie do niego i ku memu zdziwieniu spostrzegłem, iż rozwiązuje zagadnienie, które wypływało z tego, jakie było omawiane (była to lekcja matematyki). Chłopiec myślał samodzielnie, głębiej, później poszedł w kierunku studjów matematycznych, specjalnych i miał wysokie uzdolnienie do skupiania uwagi. W naszych szkołach Archimedes z jego: noli turbare circulos meos uchodziłby też za ucznia nieuważnego. Sprawa jest subtelna, należy ją traktować ostrożnie i z większą znajomością rzeczy. Komisje klasowe przedewszystkiem muszą dawać ścisłe i pewne oceny, przyczem brać w nich winien udział stały lekarz szkolny, oraz badacz z dziedziny psychologji eksperymentalnej. Obecność tego ostatniego w każdej dobrze urządzonej szkole jest koniecznością, jest tak samo ważna, jak obecność lekarza. Przyjdzie też chwila, gdy zrozumiemy, że dla tego, by wychowywać, trzeba znać swych wychowanków i użyć do tego celu wszystkich środków. Doprawdy nieraz z większą wiedzą i zapasem starania zabiera się do hodowli zwierząt domowych przeciętny rolnik, niż pedagog do wychowania człowieka...

Gdzież człowiek myślący znajdzie bogatszy materjał do zastanowienia, niż w szkole? Czy potrafią wobec żywych zagadnień życia zastąpić szkołę jakie inne warsztaty, jakie inne tereny obserwacyjne? Zainteresowanie i uzdolnienie nauczyciela w tym kierunku da mu ogromne pole radości, czystej radości pracy, usunie z jego twarzy piętno przygnębienia i ów „smutek", który przyczepiony jest tak często do zaniedbanej postaci pedagoga. Zapewne dużo zależy od warunków materjalnych, te jednakże nie zastąpią pustki duchowej, nie dadzą zdrowego pokarmu dla myśli i uczuć nauczyciela.

Ważną również sprawą jest promowanie uczniów. Trudna to rzecz i wymagająca bardzo gruntownego zastanowienia. Promujemy na zasadzie stopni, przyczem spełnione być muszą pewne określone formalne warunki o t. zw. liczbie dwójek lub ocen niedostatecznych. Promowanie wiąże się bezpośrednio z jakością metody nauczania, z charakterem wymagań, oraz z ogólnym sądem o rozwoju ucznia. Dobra metoda nauczania daje mniej uczniów z oceną niedostateczną. Jeżeli wymagania nasze sięgają głębiej, zastanawiamy się poważniej nad właściwą, samodzielną pracą duchową ucznia i mniej bierzemy na uwagę recytowanie in verba magistri. Gdy obchodzi nas głębiej ogólny postęp duchowy ucznia, staramy się mniej podkreślać formalne i tak często przygodne oceny jego postępów. Rozwój umysłowy nie posuwa się tak równomiernie, jak tego żąda program szkolny. W pewnych okresach ognisko zainteresowania większego tkwić może w jednym z przedmiotów nauczania, w innych przenosi się do drugiego. Tylko umysłowości bierne, zdolne do cierpliwego wchłaniania bez krytycyzmu i głębszego zainteresowania uczą się równomiernie. Jest to również udziałem bardzo zdolnych ludzi, dla których nauka jest rzeczą bardzo łatwą.

Z tego widzimy, jak komplikuje się sprawa promowania. W dzisiejszej przejściowej epoce, przy bardzo małem pogłębieniu wysuwanych przez życie realnych zagadnień szkoły i nauczania pewna surowość formalna jest wskazaną, tem bardziej ze względu na naszą słabość i pochopność do zbytniej pobłażliwości. Należy jednakże zawsze pamiętać, że gdy powaga wymagań szkolnych będzie ugruntowana, gdy zarówno nauczycielstwo, jak otoczenie całe zrozumie, że wyroki szkolne są rzeczą głębiej uzasadnioną, ulepszenie metody promowania będzie rzeczą niezbędną. Niektóre regulaminy szkolne uniezależniają zupełnie przejście do następnej klasy od jakości oceny, starają się natomiast pobudzić pracę ucznia przez cały system nagród, poczynając od czysto wewnętrznych szkolnych do publicznych. Nacisk na ucznia i jego pracę wywierają emulacja między kolegami, oraz dom i otoczenie. Szkoła stara się dobrze uczyć, poważnie traktuje naukę, oraz nie szczędzi nagród i pochwał za postępy.

Przejście do następnej klasy jest rzeczą zwykłą we francuskiej szkole, ale też czysto formalną, nie stanowi bowiem

ani plusu ani minusu w konduicie i bilansie życiowym ucznia. Szkoła nie wie, czem są jakieś prawa; ona widzi tylko naukę przed sobą, stara się ją dopasować do umysłu młodzieży i nagradza tych, którzy czynią postępy w drodze do świątyni wiedzy. Oceny są wyraźne i jasne, przed chłopcem nie tają tego, że on nie umie, ale stawiają go zawsze w krainie możliwości wszelakiej, w położeniu, które mu podpowiada: zechcesz, zdobędziesz się na wysiłek — wszystko otwarte przed tobą. Ta wiara w człowieka, ten zachwyt dla genjuszu ludzkiego tkwi w kulturze romańskiej i znalazł swój wyraz we francuskim systemie nagród, który gdzieindziej, np. w Niemczech doprowadziłby rychło do parodji.

Z przykładu tego widzimy, jak różne mogą być zapatrywania na promowania i jak rzecz dużo zależy od stanowiska i powagi szkoły. Szkoła polska wytworzyć musi swój system, który — a wszystko za tem przemawia — musi być więcej zbliżony do francuskiego, niż dotychczasowego niemieckiego. Ponieważ rzecz bardzo głęboko sięga w życie szkolne, należy do podstawowych pojęć organizacji szkoły, trzeba wobec niej zachować wielką ostrożność tak samo, jak wobec modnego hasła o samorządzie szkolnym, którego zbyt grube imają się często ręce. Kierunek rozwoju wskazany być winien przez stopniowe wprowadzenie nowego systemu w oddzielnych, mocno postawionych szkołach. Trzeba pamiętać, że Francuz jest pracowitszy od Polaka i że intensywna praca tętni w życiu francuskiem na każdym kroku. U nas wpływy Wschodu i nasza słowiańska poniekąd lekkomyślność nie dają rękojmi do bezwzględnego naśladownictwa wzorów obcych. Stąd wskazana też jest wielka ostrożność. Zmianie dużo pomoże praca publicystyki, która rozwinąć może w społeczeństwie kult dla nauki i zdobyczy naukowych, oraz ludzi, którzy nauce się oddają. Tego w naszem społeczeństwie niema i nie rychło będzie, stąd więcej pośpieszny i mechaniczny system niemiecki musi zająć swe miejsce w praktyce szkolnej. Wiąże się ta sprawa ściślej również z powagą stanowiska nauczyciela w społeczeństwie. Nie możemy dziś odnowić myśli Komisji Edukacyjnej o Stanie Akademickim, która na owe czasy była pomysłem wspaniałym i głębokim, a przedewszystkiem ze względu na cele i zadania wychowania bardzo szczęśliwym. Nie możemy też naśladować wzorów niemieckich (czego zresztą

u nas nie brak) przez podnoszenie powagi nauczycielstwa na tle zrzeszeń i związków nauczycielskich. Taka metoda właściwą jest w kraju, który stworzył militaryzm i socjal-demokrację — zjawiska ze sobą bardzo pokrewne. Powaga masy nie ma nic wspólnego z powagą nauki, szacunkiem dla niej i pomimo wielu pożytecznych stron nie zastąpi istotnej treści kultury wyższej, której wykładnikiem jest zawsze indywidualna dusza ludzka. Dziwną może wydać się czasem nasza analogja, a pomimo to jest ona prawdziwą. Faraoni, władcy tysięcy poddanych, panowie ich życia i śmierci, z bojaźni przed jej widmem, dla uwiecznienia się stawiali piramidy, kolosy złożone z kamieni rękami niewolników. Te znaki widome śmiertelności człowieka i słabości pogaństwa dotąd trwają, jakkolwiek z czasem rozwali je imber edax et Aquilo omnipotens... Wielką siłą jest zrzeszenie społeczne, ale jakże często odgrywa rolę tej masy ogromnej kamieni, która świadczy tylko o kulcie dla zewnętrzności i siły. Już szlachetniejszem było monumentum Horacjusza, ale najgłębszym ten pierwiastek, który wprowadziło Chrześcijaństwo z jego kultem dla nieśmiertelnych wartości duchowych oddzielnego człowieka bodaj najskromniejszego, bodaj najmniejszego, bodaj najbardziej od stołu życia odtrąconego. Monumentum jest wewnątrz nas, w człowieku oddzielnym rozgrywają swą ostateczną rolę, ogniskują się wielkie siły historji i życia. Czyż dodano coś więcej „demokratycznego“ do tej prostej nauki Chrześcijaństwa?

Czytelnik widzi jak daleko od szablonowego tematu szkolnego odbiegła nasza myśl; jeżeli jednakże zechce się głębiej zastanowić, znajdzie te szerokie perspektywy w każdem zagadnieniu pedagogicznem.

Obok promowania ważną rzeczą jest przyjmowanie uczniów do szkoły. Każda szkoła ma prawo i obowiązek przyjmowania uczniów takich, jacy odpowiadają jej celom i potrzebom. Odbywa się takie przyjmowanie na zasadzie świadectw, albo też na podstawie egzaminu. Rzecz jasna, że w uporządkowanym systemie szkolnym typy szkolne są ze sobą tak powiązane, iż świadectwo udzielone w szkole niższej daje możność przyjęcia do wyższej oraz gwarancję, że uczniowie są dostatecznie przygotowani. Wymaga to jednakże, jako warunku koniecznego, by praca w jednej szkole była przygotowaniem do drugiej. Każda szkoła ma swe cele niezależne i stąd takie przygoto

wanie nie może być uważane za rzecz najważniejszą, jak to w praktyce bywa, gdzie nawet szkoły całe noszą nazwę przygotowawczych. Szkoła elementarna przygotowywać ma do średniej, ta ostatnia do wyższej. W ten sposób tworzy się hierarchja pomiędzy szkołami i jedną z nich uzależnia od drugiej. Takie uzależnienie o tyle jest słuszne, o ile zaczyna się z dołu, t. j., o ile wyższy typ szkolny zbudowany jest na typie niższym, jako fundamencie. Skoro tylko dziać się zaczyna odwrotnie, mamy przed sobą nienormalne objawy życia szkolnego.

Fakt jednakże powiązania ze sobą różnych typów szkolnych nie przesądza całkowicie sprawy o przyjmowaniu uczniów do szkoły. To przyjmowanie odbywa się również na zasadzie egzaminu. Ten ostatni sposób należy uważać za nieodpowiadający celowi. Doświadczenie wykazuje, że przy egzaminie odpada często młodzież zdolna i nawet dostatecznie przygotowana, a trafia do szkoły element mniej odpowiedni. Przyjęcie do szkoły, osobliwie średniej, jest rzeczą bardzo ważną. Wskazane jest z tego powodu używanie innej metody, która łączy w sobie egzaminowanie z lepszym sposobem sprawdzania zdolności i umiejętności uczniów. Kandydaci wstępujący, poddawani są odrazu próbnemu egzaminowi ustnemu, utrzymanemu na poziomie możliwie przystępnym i odrazu segregowani na dwie grupy: nieprzyjętych i przyjętych. Segregacja ta daje pierwszą przybliżoną odpowiedź na pytanie o przyjęciu. Następnie musi wystąpić inna, która opiera się na kilkutygodniowem obcowaniu z przyjętą młodzieżą (niezależnie od tego, czy to przyjęcie nastąpiło na zasadzie świadectwa, czy też wstępnego egzaminu). Młodzież ponownie po tym terminie dzieli się na dwie grupy, z których jedna stanowi klasę normalną, druga równoległą. W tej ostatniej stosowane są przystępniejsze metody nauczania, oraz uwzględnia się łatwiejszy program. Jeżeli po roku próby, uczeń klasy równoległej nie wykaże należytych zdolności i umiejętności będzie musiał z daną szkołą się pożegnać. Jego więcej zaawansowani koledzy idą dalej albo do następnej klasy normalnej, lub też do równoległej, zależnie od warunków. Przyjmowanie uczniów do klas pośrednich, jest wogóle zjawiskiem mało pożądanem i dlatego należałoby przypadki podobne ograniczać do minimum.

Życie szkolne stawia nas w obliczu pewnego znamiennego faktu, który wykazuje, że z licznego często zastępu uczniów, przyjętych do klasy niższej szkoły, w wyższej pozostaje tylko niewielki odsetek. Dochodzi czasem do tego, że w ostatniej klasie szkoły mamy 15 lub 20 procent uczniów, którzy wstąpili jednocześnie do szkoły, np. do klasy 1-ej. Nienormalne to zjawisko zależne jest od przenoszenia się uczniów z jednej szkoły do drugiej pod wpływem różnych osobistych okoliczności, od rezygnacji wobec dalszej nauki, od zdrowia i t. p. Przyczyny te jednakże nie wyjaśniają wszystkiego. Niewątpliwie duże znaczenie ma też różnica uzdolnień, nieodpowiadający wymaganiom szkoły rozwój umysłowy. Fakt ten był powodem powstania systemu t. zw. manheimskiego, oraz przyczyną tworzenia oddziałów równoległych w danej szkole o niejednakowej metodzie i poziomie nauczania. Dokładna segregacja uczniów jest niezbędna w dobrej szkole. Obecnie łączymy w jednej klasie tak często rozmaity element uczniowski, że praca nauczyciela w bardzo znacznym stopniu marnuje się na wyrównanie poziomu, który w każdym razie odpowiednio wysokim być nie może. Z tego względu wskazanem jest ze wszech miar wyrównywanie poziomu klas nietylko pod względem wymagań formalnych odnośnie do wiedzy, lecz również pod względem rozwoju umysłowego i uzdolnienia. Uczniowie zdolniejsi wymagają więcej pożywnej strawy umysłowej. Dziś szkoła często przyucza ich do lenistwa, lub rozrzucanie się na wszystkie strony, przedwczesnego a powierzchownego zaznajamianie się na własną rękę z różnemi ubocznemi rzeczami i dyletantyzmu.

Jednocześnie z tem powstaje pytanie t. zw. indywidualizacji. Gwoli, zadośćuczynienia słusznym jej wymaganiom powstają rodzaje szkół dla dzieci anormalnych, zarówno in plus jak i minus co do uzdolnień umysłowych. Rozwój tych szkół jest wyrazem nowych tendencyj pedagogicznych i w przyszłości będzie jednem z poważniejszych zagadnień wychowania społecznego, co zresztą już widzimy faktycznie w wielu krajach.

Tak samo jak przyjmowanie uczniów do szkoły, udzielanie im świadectw z ukończenia, nasuwa cały szereg zagadnień bardzo ważnych. Niewątpliwie dzisiejsze nasze egzaminy, poprzedzające wydanie takich świadectw, są zjawiskiem przejściowem. Usunięcie ich z wielu bardzo względów byłoby nie-

pożądane, nastąpić jednakże może i powinno wtedy, gdy szkoła będzie mogła dać pewność, że swego ucznia zna i że jej ocena jest czemś odpowiadajacem rzeczywistości. Każdy egzamin jest zbyt ryczałtową próbą poznania człowieka, który jest zjawiskiem bardzo skomplikowanem. Są ludzie bardzo zdolni, którzy zupełnie nie potrafią zdawać egzaminów, są znowu miernoty, dla których egzamin jest środkiem otrzymania opinji powyżej rzeczywistego stanu rzeczy. W Ameryce dzięki postępom psychologji doświadczalnej próbują egzaminować uzdolnienia jednostki do danego fachu, a także analizować warunki psycho-fizjologiczne danej pracy. Próby te wykazały nietylko możliwość tej rzeczy, ale uwieńczone zostały nieraz świetnym rezultatem. Dlaczegożby szkoła w przyszłości nie mogła na zasadzie wieloletniego obcowania z uczniem wydać o nim opinji nietylko wyrażonej w formie stopni i języku urzędowym dyplomów, lecz w formie paszportu, opartego na długiej i umiejętnej obserwacji, oraz badania człowieka. Powinno to stać się jej naturalnym obowiązkiem, który napewno w przyszłości związany będzie z samem imieniem szkoły. Nietylko społeczeństwo musi znać wartość pod każdym względem danego człowieka, ważne to jest również dla niego przy wyborze zawodu i wogóle całem postępowaniu na drodze życia. Egzaminy maturalne dzisiejsze, które nacisk kładą na badanie rozwoju umysłowego oraz zdolności orjentowania się w zakresie danej umiejętności są już w porównaniu z dawną metodą egzaminowania postępem, a pomimo to nie dają rękojmi ani jednostce ani społeczeństwu, że świadectwo otrzymane jest czemś więcej, niż dowodem posiadania określonej wiedzy. Jeżeli to ostatnie jest jedynem zadaniem szkoły, egzaminy takie są w porządku. Jeżeli zaś szkoła może słusznie mieć pretensje do głębszego sądu o człowieku — nie wystarczają. W tej sprawie też leży jedno z zagadnień, które rozwiązać musi przyszłość.

Każde zagadnienie dotyczące zwyczajnych, codziennych spraw życia szkoły wiąże się z innemi. Nie można zmienić jednego, nie poruszając całości. Zarówno ocena postępów, jak sposób egzaminów, promowania i t. p., — wszystko to łączy się w jedną całość z pojmowaniem zadania szkoły, z jej metodą uczenia, programem, całym jej duchem. Wielkich rzeczy nie wykonuje się szybko, a reforma szkoły jest rzeczą wielką, wymaga pracy całych pokoleń pedagogów. Praca ta musi być

systematyczna i celowa. Dydaktyka ogólna winna w dziedzinie nauczania wytknąć drogę tej pracy. Tą drogą jest coraz większe zbliżanie się do poznania ucznia, coraz głębsze oparcie nauki na zainteresowaniu, coraz bardziej dokładne uczynienie ze szkoły instytucji wychowującej człowieka, nie zaś „zakładu naukowego", wydającego świadectwa i przygotowującego do innych podobnych „zakładów". Na powyższych stronicach staraliśmy się ten kierunek dokładniej narysować.

Z zagadnień, które poruszamy w tej książce, pozostała nam sprawa organizacji szkolnej wogóle. Tej rzeczy poświęcimy następny rozdział.

ROZDZIAŁ X

Obok zagadnień dydaktycznych, związanych ze szkołą oddzielną, wyłaniają się problemy dotyczące szkolnictwa wogóle i ustosunkowania wzajemnego różnych typów i rodzajów szkół pomiędzy sobą. Jeżeli sprawy, któremi zajmowaliśmy się poprzednio, dotyczyły bliżej rzeczy interesujących bardziej pedagogów z fachu, to problemy związane z całością szkolnictwa, obchodzić mogą nietylko pedagoga, lecz również polityka i publicystę.

Czy całość ta jest czemś dowolnem, zależnem od przypadku, czy też posłuszną być winna pewnym prawom, zgodną z pewnemi zasadami, osnuta na określonym planie. Niewątpliwie tam, gdzie w szkolnictwie panowałaby zupełna decentralizacja, gdzie opierałoby się ono li tylko o inicjatywę prywatną, możliwą jest bezplanowość i brak koordynacji. Na tem przedewszystkiem polega wada systemu szkolnego płynącego z dołu, z inicjatywy oddzielnych osób i grup. Te ostatnie mogą stworzyć szkołę oddzielną pierwszorzędnej wartości, praca ich może być wzorem dla innych, jak to widzimy w Anglji lub nawet w Ameryce, nie mogą jednakże zbudować racjonalnego systemu szkolnego jako organizacji narodowej oświaty. Nie wartością oddzielnych szkół, nie zasadami pedagogji przewyższały Niemcy zasady anglo-saskie i nawet romańskie, lecz planowością i konsekwencją systemu szkolnego.

System szkolny, jako organizacja narodowej oświaty, nie może być stworzony bez ingerencji państwa. W tej dziedzinie przejawia się przedewszystkiem najgłówniejsza jego rola, naj-

większy wpływ i najtrwalsza wartość. Oddzielne szkoły niekoniecznie muszą być szkołami państwowemi w sensie pruskim (z jego odbiciem rosyjskiem) lub austryjackiem. Tego bynajmniej nie wymaga istota szkoły. Lepiej jest nawet, gdy w szkole reprezentowane są dwa czynniki: społeczny i państwowy w jednakowej mierze. Posiada ona wtedy dobre strony każdego, a wady obustronnie są rekompensowane. Państwo w ten sposób zachowuje swój wpływ, ekonomizuje środki i pociąga umiejętnie do pracy pedagogicznej społeczeństwo, w którem, dzięki temu, pogłębia się świadomość pedagogiczna, tak istotna w bilansie kulturalnym każdego społeczeństwa. Co innego, gdy chodzi o system szkolny. Tutaj oko, kierownictwo, wola państwa jest konieczną. Skupia ono w sobie zarówno ekonomiczne jak polityczne i kulturalne wogóle pierwiastki. Ono jedno tedy może decydować o planie szkolnictwa, jedno jest w stanie stanąć na straży zarówno wyższych dóbr kultury i nie pozwolić im utonąć w morzu płytkiego utylitaryzmu i przygodnych powiewów opinji, jak istotnych, realnych, namacalnych potrzeb życia społecznego. Praktyczny kierunek panujący w szkolnictwie krajów, gdzie szkoła jest w rękach inicjatywy jednostek lub grup, nietylko płynie z zasad pedagogicznych, lecz z tego podłoża duchowego, jakie jest dostępne dla danych osób lub zrzeszeń. Gdyby nie państwo, na kontynencie Europy ogromnie zmalałaby liczba szkół klasycznych. Czy byłoby to szkodliwem? Niewątpliwie, jeżeli chodzi o podstawowe dobra cywilizacji. Tych szkół może być za dużo — to prawda, posiadać one mogą zbytnie przywileje, niewspółmiernie do potrzeb czasu — to również jest słuszne, ale niemniejszą jest prawdą, że wartość ich nie zależy od przeciętnego, utylitarnego poglądu na szkołę, który jest popularny w sferach ludzi oddanych fachowej pracy w zawodach praktycznych.

Dobry system szkolny spełniać powinien zupełnie określone warunki. Bez tego jest on wytworem ślepym. Oddzielna szkoła wychowuje jednostkę, system szkolny jest szkołą społeczeństwa całego, jako wyższego wytworu życia. Zagadnienia związane z systemem szkolnym i jego budową, należą do spraw wchodzących w zakres t. zw. pedagogiki społecznej, która dziś jako odrębna gałąź pedagogiki, jest dopiero w zaczątku i nie bardzo odbiegła od podstawowych myśli, wyrażonych w Rzeczpospolitej i Prawach Platona, oraz w Polityce

i Etyce Arystotelesa. U nas pierwszym reprezentantem tego poważnego odłamu myśli społecznej był Modrzewski, a po nim nie dużo do tego dodano.

Jakież są warunki, które spełniać winien dobry system szkolny?

Pierwszym zasadniczym warunkiem jest udostępnienie oświaty dla wszystkich, umożliwienie otrzymania maximum potrzebnej mu wiedzy każdemu obywatelowi. Postulat ten nigdzie nie jest jeszcze całkowicie zrealizowany. Nie zadośćczyni mu istnienie szkoły powszechnej, która uczy wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Taka szkoła jest tylko pierwszym stopniem do spełnienia powyższego warunku, który wymaga postawienia wszystkich klas i warstw społeczeństwa w jednakowem położeniu wobec oświaty, która nie powinna być przywilejem, lecz tak samo niezbędnym środkiem życia społecznego w świecie ducha, jak powietrze dla płuc oddzielnego człowieka. To powietrze wdychamy wszyscy, każdy tyle, ile mu potrzeba, zależnie od pojemności płuc. Dobry system szkolny jest tak zbudowany, by pozwalał na skierowywanie każdej jednostki na drogę pracy dla niej najodpowiedniejszą, nie ze względu na jej przynależność do tej lub innej klasy społecznej, lecz na podstawie jedynie racjonalnej a mianowicie właściwej oceny zdolności indywidualnych. Nie może być innego sprawiedliwego kryterjum, nie może być innej oceny w tej sprawie. Wymaga tego zarówno racjonalna gospodarka materjałem ludzkim, a więc szafowanie najcenniejszym skarbem narodu, jego genjuszem upostaciowanym w duszach jednostkowych, jak osobisty interes jednostki. Każda szkoła służyć winna rozwojowi człowieka, a system szkolny wykorzystaniu ukrytych i dziś często zupełnie zaniedbanych dzięki rabunkowej gospodarce materjałem ludzkim skarbów duchowych społeczeństwa. Reforma życia społecznego, która albo przez nieświadomość albo też przez ignorancję lub zaślepienie nie staje na tem stanowisku, jest dziełem poronionem. System szkolny, który w najwyższym, w danym czasie możliwym stopniu ten warunek spełnia, jest potężnym narzędziem rozwoju społeczeństwa w kierunku lepszych, sprawiedliwszych form bytu. Nie godzi się takie pojmowanie z urzędowemi doktrynami o reformie społecznej, a pomimo to życie niewątpliwie wykazuje i wykazywać będzie, że tylko przez

oświatę, przez połączenie pierwiastka moralnego z materjalnym możliwa jest normalna ewolucja społeczna w kierunku tych lepszych form życia.

Udostępnienie oświaty, należy rozumieć w najszerszem tego słowa znaczeniu. Nietylko więc wchodzi tu w grę szkoła w różnych jej odmianach, lecz również wszelkie instytucje oświatowe, wszelkie formy oświecenia jakie są i jakie myśl ludzka stworzyć będzie zdolna.

Pogląd tego rodzaju, jakkolwiek nie obcy Modrzewskiemu, nie odpowiada zupełnie pojęciom starożytnych o tej rzeczy. Najwięksi ludzie Grecji dzielili społeczeństwo na wolnych i niewolników. Prawa były dla wolnych, a praca i obowiązki z nią związane dla niewolników. Społeczeństwo kształtujące się pod wpływem ciągłej wojny i walk z sąsiadami nie mogło być inne. Obowiązek obrony ojczyzny, obowiązek walki był udziałem wolnych, którzy zato mieli wszystkie prawa, a tem samem i prawo do oświaty oraz rządzenia w randze ...filozofów. Powszechność oświaty w znaczeniu powyżej nadmienionem jest dziełem czasów nowszych, zjawiła się jako myśl w epoce rewolucji francuskiej w umyśle Condorceta, a później przeniosła się do Niemiec, gdzie sformułował ją w swoisty sposób Fichte. W Ameryce tętniła ona w wiekopomnej dla tego kraju pracy Channinga i Horacego Mana.

Tak samo jak szkoła oddzielna musi sobie stawiać cele odleglejsze zarówno w metodyce nauczania jak wychowania, bo wtedy jest instytucją żywą, która do czegoś dąży, posiada moc duchową, jaką daje ideał, — system szkolny również tym samym owionięty być winien duchem. Cóż z tego, że dzisiaj nie możemy pewnej rzeczy wykonać, ale mamy kierunek, mamy drogę wytkniętą, mamy ideał przewodni. Spełnienie tego ideału zależy od wielu czynników i możliwe jest tylko przy pomocy państwa. Pierwszym etapem będzie stworzenie powszechnej szkoły początkowej i elementarnej, oraz całego szeregu instytucyj oświatowych z dziedziny t. zw. oświaty pozaszkolnej, a więc bibljotek i czytelń, uniwersytetów ludowych, domów ludowych, szkół niedzielnych i wieczornych i t. p. Następnym powiązanie szkoły powszechnej z innemi rodzajami i typami szkół w taki sposób, aby umożliwić każdej jednostce kształcenie się we właściwym jej kierunku. Wymaga to oczywiście

niemałych środków materjalnych i bardzo dobrej organizacji każdej szkoły.

Drugim ważnym warunkiem, który spełniać powinna każda organizacja szkolna dobrze zbudowana, jest oparcie każdego wyższego typu szkolnego na niższym. Stara metoda uważała szkołę niższego typu za przygotowanie do wyższego, dzięki czemu powstawało niesłuszne ciążenie często zgoła nieuzasadnionych żądań szkoły wyższego typu, które tamowało normalny rozwój szkolnictwa. Typy szkolne są wyrazem pewnych głębszych sprężyn w duchowym rozwoju człowieka. Człowiek i jego natura, charakter człowieka jako cel wychowania — oto są kierownicze podstawy. Szkoła służy człowiekowi, nie człowiek szkole, a tam, gdzie jedna szkoła przygotowuje do drugiej, tam istotne interesy żywego wzrostu kiełkującej rośliny ludzkiej nie mogą być, jak wykazują fakty, brane na uwagę. Zastępują je czynniki uboczne, motywy formalne.

Szkoła początkowa winna uczyć tak, by wypełnić główny cel, jaki odpowiada jej typowi: dać woli możność opanowywania nietylko grubych ruchów, lecz i więcej złożonych oraz subtelnych czynności. Szkoła ta może w tym kierunku zrobić więcej lub mniej, może posiadać tem samem mniejszą lub większą wartość. Sąd o tem powinna wydać szkoła elementarna, która na gruncie otrzymanym musi budować dalej. Ten sąd jest konieczny, ważny, ale nie daje on możności dyktowania praw szkole początkowej zupełnie tak samo, jak szkoła średnia musi skorzystać z materjału dostarczonego jej przez szkołę powszechną, nie może jednakże wskazywać, czego ta szkoła powszechna ma uczyć. W tem samem położeniu jest szkoła wyższa wobec średniej. Ona też nie może dyktować jej swych warunków, narzucać programów. Zadaniem jej jest otrzymany materjał ludzki prowadzić do świątyni wiedzy i powiedzieć wyraźnie, czy do tego ten materjał nadaje się i w jakim stopniu. Cóżby było, gdyby uczeni ze względu na swoje potrzeby zaczęli stawiać wymagania szkole średniej. Jeden żądałby łaciny, drugi filozofji, trzeci więcej przyrody, czwarty matematyki i t. d., i t. d. Zadaniem kierownictwa szkołami jest podnoszenie poziomu szkoły, stałe, konsekwentne i planowe, ale podnoszenie z dołu, bo sztuczne wymagania narzucone z góry, mogą tylko zepsuć pracę w niższych typach szkolnych i zamienić instytucje, które winny kształcić charaktery

i rozwijać człowieka na przedpokoje do uniwersytetu lub szkoły średniej.

Wielkie dzieło oświaty musi być budowane wspólnemi siłami. Każdy w niem głos mieć winien, a tem bardziej wszechnice, czyli, jak u nas to się nazywało, Szkoły Główne. Nie wypływa to jednakże z tego, aby uniwersytety rządziły szkołami, jak to bywało u nas dawniej i musi być zaliczone do mniej szczęśliwych pomysłów. Nie obfitość nauki, nie jej zakres tylko decydują o kulturze kraju i rozwoju umiejętności. Ta ostatnia nie ma przepisów i ma swoich wybrańców niekoniecznie wśród pilnych i celujących uczniów. Ona idzie niekrępowanemi drogami, któremi biegnie Duch ludzki. Szkoła każda winna dać młodzi szacunek dla wiedzy, pociąg do niej rzetelny, a przedewszystkiem starać się o podwaliny dobrego charakteru. Nauka najbujniej kwitnie na niwach duchowych, moralnie dobrze zoranych, wymaga bowiem całkowitego oddania się sobie i poświęcenia. Umysły zmęczone przedwczesną i niepomierną pracą przymusową nie są najlepszym materjałem do studjów naukowych. Lepiej uczynić wykłady uniwersyteckie więcej przystępnemi, niż obniżyć zasób energji duchowej młodego pokolenia. Nie zapominajmy nigdy, że człowiek świeży i posiadający zapał do wiedzy w ciągu roku jednego potrafi zrobić więcej, niż zmęczony przez lat kilka. Nasi maturzyści nie wyglądają na ludzi świeżych, nie masz wśród nich często bardzo żywego dążenia do wiedzy czystej, tego wielkiego skarbu młodości, o której śpiewał Mickiewicz.

Pomimo to nauka w szkole każdego typu musi być traktowana poważnie, a więc tak przedewszystkiem, jak to odpowiada siłom i potrzebom rozwijającego się człowieka.

Prowadzenie szkoły jest rzeczą trudną, wymagającą dużej wiedzy. Im więcej pogłębia się nasza znajomość człowieka, tem bardziej jasno rozumiemy, że główna treść cywilizacji ludzkiej tkwi w dobrach natury moralnej. Kultura intelektualna może być porostem zwykłego barbarzyństwa, a jeszcze stary Buckle zauważył tę dziwną nieruchomość postulatów moralnych i to ich decydujące znaczenie w życiu społeczeństw. A czyż doba dzisiejsza nie dowodzi tego? Czyż nie widzimy, nie jesteśmy świadkami faktów, które wykazują, jak cienką warstwicę kultury stanowią wszystkie zewnętrzne jej emblematy, jak łatwo z poza nich wygląda zwykłe zwierzę dwuno-

gie. Służyć interesom rozwoju człowieka, jego charakteru — to pierwsze zadanie szkoły, a dlatego musi być ona wolną i rozwijać się normalnie od niższych form do wyższych tak, jak wzrasta wszystko na świecie.

Z tem, cośmy powyżej powiedzieli, wiąże się, rzecz jasna, niezależność względna typu szkolnego. Nie ma on tam z góry, jak każda rzecz żywa: ma tylko naturalną ostoję w matce-ziemi, w kulturze tego narodu, który go stworzył. Twórczość taka nigdy nie ustaje i ustawać nie będzie, póki ludzkość zamieszkuje glob ziemski i póki w sercu człowieka brzmi ta pieśń, która ciągnie dusze ludzkie gdzieś wzwyż. Szkoła jest dziełem ideału, dziełem szlachetnego dążenia, buduje ją cała nasza duchowa kultura, cała nasza wiedza, tworzą echa walk ojców i dziadów naszych w przeszłości i nasze marzenia, nasze nadzieje lepszego jutra. Tam na polu walki mnożą się przykłady bohaterstwa, które niemniej ją budują, niż ojcowskie serce żywych jej sług-wychowawców. Widzieliście jak budują wieże... Oto powstaje kondygnacja niższa, na niej wspiera się nowe rusztowanie i dalsza kondygnacja i t. d. do końca, do szczytu, do tej kopuły, która prosto patrzy w niebo, w nieskończoność przestrzeni. Tak rośnie też człowiek, tak musi być budowana szkoła. Wszak to takie proste, a pomimo to tak odbiega od praktyki codziennej.

Zapewne niejednemu przedstawicielowi pedagogiki eksperymentalnej, który z dużą dozą niecierpliwości spogląda na tomy wyrażające wysiłki myśli wychowawczej poprzednich pokoleń, nie zawsze się śniło, że dzieło jego, praca, którą uważa za zbawienną, jest dziełem w osnowie swej głęboko związaną z najważniejszym postulatem wychowawczym — kształcenia moralnego charakteru człowieka. Ideał ten znany był oddawna, a życie, praktyka nie umiała doń należycie się zbliżyć, bo brakowało dokładnej znajomości człowieka. Tę ostatnią chce właśnie dać pedagogika eksperymentalna i ona też jedynie dać może. Wiedza udzielona przez nią, tworzy skalę, na której powstanie racjonalna budowa szkoły, jako twórczyni charakterów. Odejdzie wtedy do przeszłości fabryka dyplomów i świadectw.

Trzecim głównym warunkiem dobrego systemu szkolnictwa, jest równowaga pomiędzy czynnikiem idealnym a realnym. Widzieliśmy, że punktem wyjścia podziału szkół na typy było zaga-

dnienie związku między czynem a myślą. Związek ten ma ogromne znaczenie dla rozwoju charakteru człowieka i stanowi jeden z najistotniejszych problemów współczesnej pedagogiki. W celu zadośćuczynienia wymaganiom płynącym z tego zagadnienia, przekształca się powoli współczesna szkoła intelektualistyczna na uczelnię, która pragnie oddziaływać wszechstronniej na duszę człowieka.

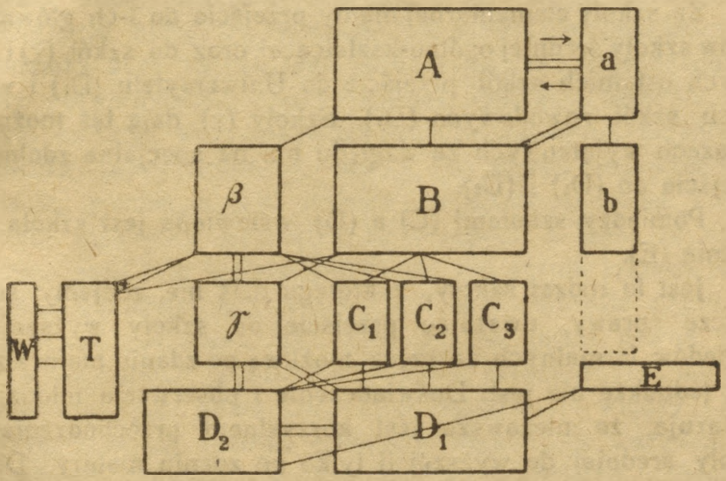
To samo stosuje się do systemu szkolnego, który wychowuje zbiorowego człowieka. Ważnem jest niezmiernie dla cywilizacji zachowanie i pomnożenie dóbr idealnych kultury. Jest to jednem z głównych zadań szkoły, jej duchem, jej niezaprzeczonem dziedzictwem. Błędem byłoby jednakże sądzenie, że jest to jedyne zadanie szkoły. Społeczność ludzka ma mnóstwo realnych zadań przed sobą, które dla większości stanowić będą ośrodek ich zabiegów i starań. Te starania i te zabiegi są terenem, gdzie człowiek zdobywa doświadczenia potrzebne, by wejść na wyższy poziom, gdzie niemniej potrzebne są i moc charakteru, i siła rozumu, i potęga woli. Szkoła, która przechodziłaby nad temi rzeczami do porządku dziennego, nie spełniałaby swego zadania, nie potrafiłaby wpłynąć na uszlachetnienie realnego życia i podniesienie ogólnego poziomu jego. Stąd nie może być ona tylko reprezentantką ideału, lecz i mistrzynią pracy realnej, t. j. nauczycielką realizowania ideału w życiu. Tego nie można osiągnąć bez ścisłej łączności z realnemi zadaniami życia. Szkoła musi mieć dwa bieguny, jak nasza ziemia: jeden skierowany tam, gdzie się zjawia zorza północna, gdzie skapitalizowane są wysiłki pokoleń, gdzie skarbnica jest ludzkości, drugi — ku południowi, ku znojnym dniom pracy, ku jej nizinom oparów pełnym... Ten biegun drugi dziś jest jakby sztucznie dorobiony, jest jeszcze czemś przyczepionem, bo na szkole ciąży jeszcze jej historyczny rodowód. Nie należy jednakże wątpić, że przyszłość zwiąże szkołę mocniej z życiem i jego realnemi zadaniami.

System szkolny splata ze sobą umiejętnie t. zw. szkoły ogólno-kształcące i zawodowe, przyjmując za zasadę swej konstrukcji możliwość przejścia z każdego typu szkoły ogólnokształcącej do zawodowej typu wyższego.

System ten należy sobie wyobrazić jako drzewo, składające się z pnia i trzech głównych kondygnacji gałęzi. Najgrubsza część pnia, wolna od gałęzi — odpowiada szkole po-

czątkowej, a następne trzy jego kondygnacje szkołom ogólnokształcącym, gałęzie zaś różnego rodzaju zawodowym.

Trudno się kusić o dokładną ilustrację tej rzeczy, a pomimo to można na następującym schemacie całość sobie przedstawić bodaj w przybliżeniu.



Na schemacie powyższym A reprezentuje szkołę początkową, która posiada specjalne odgałęzienie w postaci t. zw. szkół pomocniczych dla dzieci nienormalnych (a). Z tych szkół mogą niektóre dzieci wracać do normalnej szkoły początkowej, jak to np. dzieje się w systemie manheimskim, inne zaś, należące do typów upośledzonych, kończą ją i przechodzą w dalszym ciągu do szkoły zawodowej (b), która może trwać zależnie od okoliczności i zawodu dłużej lub krócej i ma za zadanie dać tym nieszczęśliwym prosty fach do ręki, pozwalający im na życie własną pracą i niekorzystanie poniżające z opieki społecznej. Oczywiście znaleźć się mogą tacy, dla których nawet najprostsza nauka jest niedostępną. Dla tych niema mowy o szkole, potrzebne są natomiast specjalne zakłady filantropijne [1]).

[1]) Tam, gdzie połączenie uczynione jest dwoma kreskami, chcemy wskazać na to, iż przejście możliwe jest nie jako reguła, lecz jako możliwość w warunkach specjalnych.

Ze szkoły A mamy dwa przejścia normalne. Do szkoły niższej zawodowej (β), oraz do szkoły elementarnej (B). Ze szkoły niższej zawodowej przejście mamy albo do terminu (T) ze szkołą dokształcającą (U), albo do średniej szkoły zawodowej (γ). Tak samo ze szkoły (a) można w razach wyjątkowych przejść do szkoły elementarnej (B) albo do szkoły zawodowej (b).

Ze szkoły elementarnej mamy przejście do 3-ch głównych typów szkoły średniej ogólno-kształcącej oraz do szkół (γ) i (T). Z tych ostatnich szkół przejście do Uniwersytetu (D_1) i wyższych szkół zawodowych (D_2). Szkoły (γ) dają też możność w razach wyjątkowych ze względu np. na specjalne zdolności przejścia do (D_1) i (D_2).

Pomiędzy szkołami (C) a (D) wstawiona jest szkoła pośrednia (E).

Jest to rodzaj szkoły, z którego dziś nie zdajemy sobie jeszcze sprawy, uważając przejście do szkoły wyższej ze względów formalnych za rzecz możliwą po zdaniu matury z C. Tak jednakże nie jest. Doświadczenie i obserwacja młodzieży wykazują, że niezawsze jest korzystnem przechodzenie ze szkoły średniej do wyższej li tylko po zdaniu matury. Dotykamy tu zagadnienia pedagogicznego i społecznego bardzo poważnej natury.

Wiemy wszyscy, jak mało młodzież zdaje sobie sprawę z tego, jaki zawód ma wybrać w przyszłości. Ile z tego względu powstaje omyłek, oddziaływujących później na cały bieg życia... Wybór zawodu wymaga rozejrzenia się po świecie, większego doświadczenia życiowego, czego szkoła średnia dać żadną miarą nie może. Z drugiej strony szkoły średnie nie wszystkie mogą być jednakowe, np. szkoły żeńskie. Nie można wymagać, by plan takich szkół był zupełnie identyczny z planem szkół (C). Nie można w tym względzie stawiać tamy, a zmuszanie do identyfikacji jest stawianiem tamy inicjatywie i twórczości, która zawsze płynie z bezpośrednich doświadczeń życia. Dalej, nie każda umysłowość znosi, że tak powiem, całość szkoły wyższej. Jest bardzo znaczny odsetek ludzi, dla których wykształcenie w szkole wyższej jest zatrudne i długie, a udzielone w szkole średniej zamałe i nie wystarczające do praktyki życiowej. Kto obserwował młodzież, ten wie, że nigdy nie stracił ten młodzieniec lub ta dziewczyna,

którzy z opóźnieniem rocznem lub nawet dwuletniem, po ukończeniu szkoły średniej, wstąpili do szkoły wyższej. Z większą świadomością przystępują do nauki, pracują rozumniej i intensywniej, zdają sobie sprawę z wartości czasu, oceniają należycie nową metodę nauczania i umieją do niej się przystosować. Ludzi o jasnych, zdecydowanych aspiracjach jest zawsze mniej, niż tych, których Ribot nazywa „amorphes". Inteligencja kraju nic nie zyskuje z tego, że znaczna część młodzieży uczy się dalej na ślepo, a otrzymane wcześniej patenty uniwersyteckie nie pomnażają szeregów twórców narodowej kultury. Umysłowi przeciętnego człowieka, po kilkunastoletniej pracy szkolnej, należy się pewne rozejrzenie po świecie, potrzebne jest głębsze wejrzenie w siebie i ocena swoich zdolności oraz potrzebnej nauki. Z tego, że szkoły wyższe posiadają tysiące słuchaczy, nie płynie jeszcze realny pożytek dla kraju, a t. zw. wyższe wykształcenie często jest tylko pozorem. Czyż nie lepiej będzie, jeżeli pewna część młodzieży odrazu pójdzie do zawodów praktycznych, do pracy realnej?... Tam, gdzie jest silne dążenie do wiedzy i gdzie system oświaty spełnia pierwszy zasadniczy warunek, nie można się obawiać, że ktoś, kto ma prawdziwe dążenie do nauki, jej nie otrzyma.

Z tego powodu należy stworzyć szkołę rodzaju (E), którą można uważać za wstęp do szkoły wyższej. Szkoła ta może mieć szereg odmian, np., jeżeli chodzi o wykształcenie kobiece, mogą to być dwuletnie kursy pedagogiczne, handlowe, kulturalno-oświatowe, kulinarne, ogrodnicze i t. p. Organizacja takiej szkoły może być bardzo rozmaita, a sposób nauczania nie powinien być taki, jak w szkole średniej.

Ludzie praktyczni zwykle bardzo żałują czasu, nie zwracają jednakże uwagi na tracenie energji w innym kierunku. Czyż nie większą stratę poniesie jednostka i społeczeństwo, jeżeli dany młodzieniec po dwóch latach studjów na medycynie przenosi się na prawo lub odwrotnie? Czyż nie będzie ujmą, gdy ukończy uniwersytet na wydziale, który obrany został przygodnie bez głębszej świadomości, często ze względów utylitarnych i przytem dość kiepsko rozumianych? Ani społeczeństwo nie traci, ani człowiek oddzielny, jeżeli nie próżnuje, jeżeli czas nie idzie na marne, jeżeli zdobywa doświadczenie i naukę. Wcale nie byłoby niemądrem to prawo-

dawstwo, które zabraniałoby kategorycznie natychmiast po skończeniu szkoły średniej, udawać się do uniwersytetu. Czas pośredni młodzieniec mógłby poświęcać służbie wojskowej lub publicznej wogóle, a dziewczyna nauczaniu lub nauce w szkołach typu E. Takie szkoły mogłyby być pożyteczne również dla chłopców.

Poruszamy to zagadnienie, wiszące w powietrzu we wszystkich krajach, zostawiając bliższe jego rozpatrzenie osobom, interesującym się głębiej sprawami wychowania. Rzecz wymaga przytem specjalnej monografji.

W schemacie przedstawionym na specjalną uwagę zasługują szkoły (β) i (γ). Co się tyczy szkoły (β), zastępuje ona szkołę elementarną i jej ogólno-kształcącą naukę przez bliższy związek z określoną pracą zawodową. Może to być praca rzemieślnicza, rolnicza i t. p. Szkoła ta ma w swym programie przedmioty ogólno kształcące w tym samym zakresie, co szkoła elementarna, związana jest natomiast z internatem i przeznaczona dla licznej młodzieży bezdomnej. Odsetek tej młodzieży w ostatnich dziesiątkach lat wzrósł ogromnie. Z niej rekrutują się przestępcy (w największej liczbie), ona przepełnia w postaci niższej służby różne instytucje oraz bardzo często stanowi nie zespół ludzki, lecz towar żywy, którym handluje barbarzyństwo i złość człowiecza. Tej młodzieży należy się szczególna opieka zarówno w czasie nauki w (A), jak w (β). Życie w internacie umożliwia wprowadzenie zajęć zawodowych i przyzwyczajanie do produkcyjnej pracy.

Po ukończeniu szkoły (β) zdolniejsza młodzież może iść do szkoły średniej, tak samo jak ze szkoły (B). Szkoła (γ) koncentruje w sobie mnóstwo szkół zawodowych, nie wyłączając seminarjów nauczycielskich, oraz całego szeregu uczelni, przygotowujących wprost do zawodowej pracy.

Przyjrzenie się bliższe powyższemu schematowi wskazuje, że poza nielicznemi wyjątkami dzieci nieszczęśliwych i od natury upośledzonych, każde dziecko ma możność posuwania się po takiej drodze, jaka jego zdolnościom najlepiej odpowiada. Wyobraźmy sobie teraz, że każda szkoła dokładnie zna swego wychowanka, że stawia sobie za cel umożliwienie skierowania go na drogę, najwięcej uzdolnieniom jego odpowiadającą... Ileżby przez to zyskało społeczeństwo, jak spotęgowała się produkcyjność pracy, a jednocześnie zadowolenie

osobiste oddzielnych ludzi. Zasada angielska: the right man on the right place, nie wejdzie w życie, dopóki system szkolny nie weźmie jako jednego ze swych najważniejszych zadań na swoje barki odpowiedniego przygotowania ludzi do pracy realnej.

Człowiek, który przejdzie przez wszystkie typy szkolne takiego systemu, musi mieć rozwiniętą samowiedzę. Brak jej stanowi źródła zarówno wielu dolegliwości i nieszczęść osobistych, jak strat społecznych. Wychowanie, które nie nauczy jednostki należytej oceny samej siebie, które nie potrafi wzbudzić szacunku i czci dla pracy i ideału w takim stopniu, by mogły zwalczyć drobny egoizm osobniczy, nie spełni swego zadania. Wychodząc z głównej podstawy chrześcijańskiej kultury o równości ludzi pomiędzy sobą, wychowanie musi oprzeć się na zasadzie demokratycznej dostępności dla wszystkich światła wiedzy, a jednocześnie jednakowem poważaniu pracy, niezależnie od jej rodzaju i gatunku.

Już z pierwszego rzutu oka na schemat omawiany widzimy, że nie zawiera on szkół uprzywilejowanych, że dostęp do szkoły wyższej jest o wiele łatwiejszy, a materjał ludzki, który wejdzie w jej mury, o wiele rozmaitszy ze względu na drogi kształcenia poprzedniego. Nie rodzaj książek i przedmiotów, których się uczył uczeń w szkole, decyduje o tym wstępie, lecz jego zdolności, wartość duchowa. Nie można zabraniać realiście iść na wydział filologiczny... Wszak nic nie wyklucza należytej oceny jego pracy. Niech daje sobie radę z nauką, a jeżeli istotnie ma prawdziwe powołanie, trudności zwycięży. Gdyby sławny matematyk Steiner urodził się w naszych czasach, w dobie formalizmu szkolnego, nie czytałby zapewne świat jego wiekopomnych rozpraw o zależności kształtów geometrycznych od siebie. Steiner do 19-tu lat nie umiał czytać i pisać, gdy przyszedł do Pestalozziego... Szczęście mu posłużyło. Nie każdemu jednakże tak posłużyć może.

Szkoła winna porządnie i poważnie traktować naukę, nie dawać ocen na wiatr, a z drugiej strony więcej ma cenić żywą duszę ludzką i jej szczere dążenia, niż formułki przepisów.

W społeczeństwach, które w porównaniu z innemi, musiały opóźnić się w drodze rozwoju cywilizacyjnego, ważną jest rzeczą omijanie tych błędów, które robione były gdzieindziej i używanie odrazu właściwych metod pracy. Stosuje się

to zarówno do przemysłu, jak każdego rodzaju zadań społecznych, a tem bardziej do szkolnictwa. To, co można zrobić dobrze, trzeba zawsze robić dobrze i przytem odrazu. Należyta budowa systemu szkolnego zależy od jakości każdej szkoły. Dobry system szkolny może być tylko systemem dobrych szkół, a pomimo to nawet pierwsze kroki w jego budowie mogą zdradzić umiejętną i celową pracę, albo bezładną robotę i ślepe naśladownictwo.

* * *

Nie poruszylibyśmy wszystkich ważniejszych rzeczy, gdybyśmy nie dotknęli jeszcze sprawy nauczyciela. Każda reforma szkolna będzie dźwiękiem pustym, jeżeli nie weźmie przedewszystkiem na uwagę osoby wykonawcy, tego człowieka, który pracą swoją i umiejętnością nada jej kształty realne. Nie rozumiano tej rzeczy dawniej, to też, jak mówił Plutarch, niewolnicy mogli wychowywać tylko niewolników. Dziś coraz więcej myśl reformatorska skupia swą uwagę na nauczycielu. Zbyt prosto dawniej rozumiano naukę, zbyt mechanicznie traktowano nauczanie. Stąd nauczyciel był prostym wyrobnikiem od uczenia dzieci, t. j. zajęcia zbyt błahego, by się zajmować niem mógł człowiek o większej inteligencji i przygotowaniu. Obecnie żądamy od nauczyciela, by nietylko posiadał wysoką inteligencję, lecz i charakter, który mógłby być przykładem żywym dla młodego pokolenia. Rozumiemy, że na przewodników dzieciom naszym dać trzeba elitę starszego pokolenia, sól ziemi, najtęższe sumienia, najlepszych ludzi.

Każdy, kto uważnie przeczytał kartki powyższe, zrozumie, że dzieło nauczania jest dziełem trudnem i odpowiedzialnem, że w najdrobniejszych zaczątkach, w początkowej fazie nauki, tkwią już głębokie myśli podstawowe, przemawia głosem donośnym w całym swym majestacie potęga wiedzy ludzkiej. Widocznem jest również, że nauczanie jest fachem, do którego potrzeba sumiennego i dobrego przygotowania. O tem przygotowaniu wypada tu słów parę powiedzieć w związku ze szkołami zawodowemi dla adeptów do stanu nauczycielskiego.

Nauczycieli elementarnych zwykle kształcimy w seminarjach, specjalnych szkołach zawodowych. Typ tej szkoły, zależnie od warunków kraju i polityki szkolnej sfer rządzących, jest dość rozmaity, w każdym jednakże razie zadania szkoły,

jej wewnętrzna budowa, są czemś uznanem i, jakkolwiek podlegającem stałemu udoskonaleniu, stosowanem szeroko w praktyce. Nauczyciel elementarny otrzymuje (w gorszym lub lepszym gatunku) fachowe wykształcenie. Inaczej się rzecz przedstawia z nauczycielami szkoły średniej. Ci ostatni, po ukończeniu szkoły wyższej i zdaniu, jak to jest w niektórych krajach, egzaminu profesorskiego, oddają się swemu zawodowi najczęściej bez żadnego fachowego przygotowania.

Aby zagadnienie to rozwiązać, stosują dwie metody: albo łączą studjum uniwersyteckie z pewnemi fachowemi przedmiotami, albo też tworzą specjalne szkoły, coś w rodzaju seminarjum wyższego. To drugie rozwiązanie, gdy jest właściwie stosowane, przedłuża czas przygotowania się do zawodu nauczycielskiego, a pierwsze w tej formie, jak ją zwykle widzimy, nie wywiera wielkiego wpływu na fachowe wyrobienie nauczyciela.

Kilka luźnych semestralnych lub rocznych wykładów z dziedziny pedagogiki, nie jest przygotowaniem do zawodu, a specjalne studjum w specjalnej szkole zabiera zbyt dużo czasu i albo go odbiera studjom naukowym, albo wogóle przedłuża czas studjów.

Z tego względu należy uważać, że wyjścia z sytuacji dobrego niema. To niewątpliwie odbija się na pracy szkolnej i nawet wogóle na szkolnictwie, gdyż kierownictwo tem ostatniem spoczywa zawsze w rękach ludzi, którzy mają tylko naukowe uprawnienia do wykładu w szkole średniej. T. zw. specjalne Instytuty pedagogiczne należy uważać za bardzo potrzebne i ważne szkoły specjalne z głównem przeznaczeniem do badań pedagogicznych, przygotowania uczonych pedagogów, oraz dokształcania nauczycieli czynnych. Że taka specjalna szkoła nie jest praktyczną, o ile chodzi o specjalne przygotowanie nauczycieli szkół średnich, dowodzą losy francuskiej Ecole normale superieure, która dziś łączy się z uniwersytetem na wzór amerykański.

Należy szukać innego wyjścia.

Pedagogja jest fachem o tak szerokim zakresie, o tak podstawowej roli, że nie byłoby grzechem, gdyby uniwersytet posiadał specjalny wydział pedagogiczny. To jednakże nie rozwiązywałoby sprawy przygotowania nauczycieli. Nie można uważać za dobre łączenie dwóch poważnych wydziałów razem.

Katedra pedagogiki, którą dziś widzimy w uniwersytetach, jest często parodją tego, czego wymagać należy. Już sama psychologja dziecka musi mieć specjalną katedrę, minimalnem jednakże będzie wymaganiem, jeżeli wydział pedagogiczny posiadać będzie 3 główne katedry: pedagogiki ogólnej, doświadczalnej i historji pedagogiki. Skoro ktoś ma być fachowcem, specjalnie oddanym wychowaniu dzieci, należy od niego żądać co najmniej takiego przygotowania, jak od inżyniera lub chociażby... hodowcy drobiu.

Austrjacki egzamin profesorski był znowu parodją egzaminu z pedagogiki. Była to jedna z przeszkód biurokratycznych do otrzymania tytułu profesora.

Każdy przyszły profesor gimnazjalny musi być specjalistą w jednym przynajmniej fachu, a więc musi gruntownie opanować tę dziedzinę nauki, której ma nauczać. Ważne to jest nietyle ze względu na zakres wiedzy wykładanej w szkole średniej, ile na kulturę umysłową i stąd duch szkoły średniej. Takie opanowanie wymaga przez kilka lat całkowitego oddania się odnośnym studjom, bez żadnych przeszkód i podziału. Z tego wynika, że nie można jednocześnie w uniwersytecie studjować poważniej swej specjalności i pedagogiki. Ze względu jednakże na czas, należy uczynić pewne połączenie, lecz w sposób odpowiedni.

Trzy lata studjów uniwersyteckich muszą być wolne od domieszki postronnej specjalności. W roku czwartym kandydaci na profesorów gimnazjalnych i wogóle szkół średnich zaczynają studjować psychologję, logikę, anatomję i fizjologję człowieka, oraz historję filozofji, przyczem humaniści głównie poświęcają się studjom anatomji i fizjologji człowieka, przyrodnicy — psychologji, logiki i historji filozofji i t. d., t. j. tych przedmiotów, które nie są objęte programem odnośnych studjów specjalnych.

Przedmioty te są wykładane na wydziale pedagogicznym i jako takie są potrzebne nietylko do celów pedagogicznych, lecz wogóle do ogólnego wykształcenia.

Rok piąty, to rok specjalnych studjów pedagogicznych, po skończeniu których i uzyskaniu absolutorjum, kandydaci mogą zajmować stanowiska w szkołach średnich.

Pożądanem jest, by tytuł profesora przysługiwał tym osobom, które obok absolutorjum ze swej specjalności, mają dok-

torat z pedagogiki. Dwuletnie studjum w specjalności obranej nie wystarcza do tego, by się oddać pracy nad pedagogiką, o ile ta praca ma być poważną. Uzyskanie doktoratu nie może nastąpić po roku studjów specjalnych na wydziale pedagogicznym, należy wymagać poza tem co najmniej trzech lat praktyki nauczycielskiej. Taka praktyka pozwoli na wyrobienie dojrzalszego sądu o sprawach związanych z wychowaniem, a z drugiej strony przedłużenie terminu, zmusi kandydata do ciągłej pracy nad sobą. Rzecz jasna, że brak tytułu profesorskiego nie może się odbijać na stanowisku nauczyciela w szkole i tradycja suplenta galicyjskiego w żadnym razie nie zasługuje na odnowienie.

Jedną z ważnych spraw, które tu muszą być podniesione, jest przygotowanie nauczycieli ćwiczeń fizycznych. Kandydaci winni trzy lata studjować na medycynie, a dwa pozostałe na wydziale pedagogicznym, specjalnie w dziedzinie wychowania fizycznego, któremu na tym wydziale należy się obok wspomnianych, też odrębna katedra. Po pięcioletnich studjach w związku z praktycznemi ćwiczeniami, kandydaci otrzymują tytuły i uprawnienia równorzędne do lekarskich. Są to specjaliści od wychowania fizycznego. Takich odczuwa się ogromny brak i, póki sprawa ta nie będzie postawiona racjonalnie, nie ulepszymy dzisiejszego stanu w szkołach. Stan ten odbija się ujemnie nietylko na sprawności fizycznej młodych pokoleń, lecz również na nauczaniu i wychowaniu wogóle.

Trudną bardzo rzeczą jest przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych. Ci ostatni muszą mieć koniecznie praktykę zawodową, nietylko naukę teoretyczną, a z drugiej strony odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Z tego wynika, że dla fachowców, którzy zechcą oddać się pracy w szkolnictwie, należy urządzić specjalne studjum przy wydziale pedagogicznym. Napotka to wielkie trudności i nie prędko zapewne da się zrealizować, a pomimo to jest rzeczą ważną i potrzebną.

Uwagi powyższe nie są związane bezpośrednio z głównym tematem książki, stanowią jednakże konieczne uzupełnienie. Co znaczą ideały bez wykonawców?

Musimy sobie, my Polacy, przedewszystkiem jasno uświadomić, że ten naród w przyszłości ostoi się na powierzchni życia, który w najlepszy sposób potrafi u siebie rozwiązać problemat (o który poniekąd w znacznym stopniu rozbiła się

nasza przeszłość) najbardziej umiejętnego i wszechstronnego realizowania ideałów w życiu. Nie leży w naszej naturze stawianie sobie celów małych i przyziemnych, lubimy pewien rozmach... Ten ostatni będzie prostą donkiszoterją, jeżeli nie potrafimy czynić, aby słowa stawały się ciałem. Szybkość i umiejętność realizowania szerokich zamierzeń jest najlepszą charakterystyką dla danej cywilizacji. Jeżeli chcemy stworzyć dobrą szkołę, dać młodemu pokoleniu należyte wychowanie, musimy wystawić zastęp ludzi, którzy temu zadaniu podołać potrafią. Powyższe rozważania nasze należy zakończyć tą praktyczną uwagą, bo za każdą ideą trzeba szukać człowieka, który zrobi z niej żywą treść życia... Skoro jego niema, idea jest martwa; skoro niema nauczyciela dobrego, nie może być dobrego nauczania.

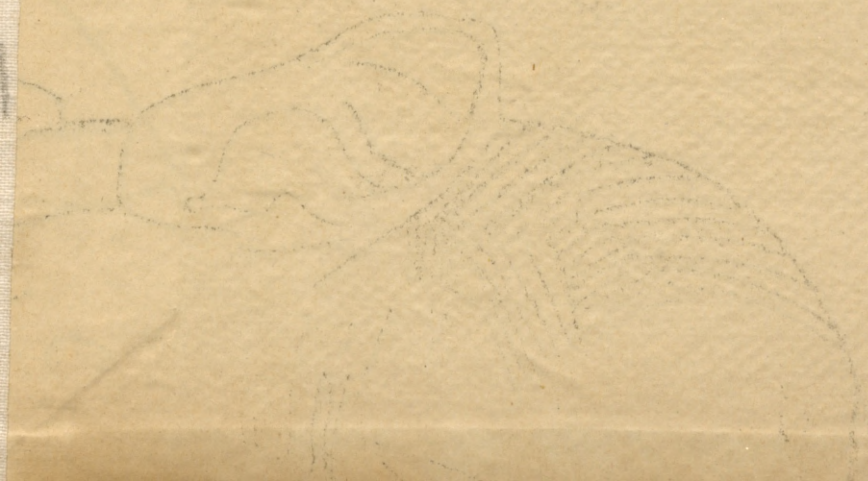
Państw. Szkoła Og. St. Lic. Nr 5. Biblioteka Poznań

TREŚĆ

Przedmowa 3
Wstęp. Ułatwienie i udostępnienie nauki 5
Rozdział I. O pojęciu wykształcenia, jako celu nauczania; elementy tego pojęcia 13
Rozdział II. O zasadach głównych nauczania 35
Rozdział III. O metodzie głównej nauczania i jej możliwości . . 56
Rozdział IV. O grupie metod erotematycznych 67
Rozdział V. O grupie metod akroamatycznych 84
Rozdział VI. O grupie metod heurystycznych 104
Rozdział VII. O typach i rodzajach szkół, oraz o treści nauczania . 128
Rozdział VIII. O planie szkolnym i jego budowie 150
Rozdział IX. O organizacji nauczania w szkole 172
Rozdział X. O systemie szkolnym 183
Zakończenie 196

Państw. Szkoła Og. St. Lic. N. p. Biblioteka Poznań

UNIWERSYTET PEDAGOGICZNY BIBLIOTEKA GŁÓWNA w Krakowie



M 42119/1

UP - Kraków BG

1050152564

EX LIBRIS

UP Muzeum Podręcznika