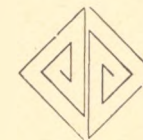


ZAGADNIENIE FORMALIZMU

WŁADYSŁAW HOROCH

ZAGADNIENIE FORMALIZMU

NA GRUNCIE NAUCZANIA



PRACE TEGOŻ AUTORA:

1. „*Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogji*“, Włocławek 1928. Skład główny: Warszawa — Gebethner i Wolff. Do nabycia we wszystkich księgarniach.
2. „*Stosunek władz szkolnych do władz administracyjnych dawniej a dziś*“. Włocławek 1930. Na składzie w „Naszej Księgarni“ — Warszawa, Ś-to Krzyska 18.
3. Artykuły w „Życiu Szkolnem“ i „Głosie Nauczycielskiem“.

NAKŁADEM „ŻYCIA SZKOLNEGO“

WŁOCŁAWEK 1933



371.3

4046./c



NEUMAN & TOMASZEWSKI
ZAKŁADY GRAFICZNE WE WROCŁAWKU
ROK ZAŁOŻENIA 1868

*„Zróbmy jeszcze jeden wielki wysiłek:
podnieśmy doskonałość i skuteczność swojej
pracy na terenie szkoły.“*

(Dr. Sławomir Czerwiński „O nowy ideał
wychowawczy“).

PRZEDMOWA

Stoimy w obliczu doniosłych reform ustrojowych w dziedzinie szkolnictwa, a w związku z tem konieczności przebudowy dotychczasowego systemu nauczania. Przemiany te sięgną w pierwszym rzędzie szkolnictwa powszechnego, jako fundamentu wychowania narodowego. Dziś — trudno przewidzieć, jakie ewentualności kryje w sobie najbliższa przyszłość i jakie zadania przypadną nam w udziale. Natomiast, gdy rzucimy okiem na bilans dotychczasowych wysiłków — jedno jest pewne: podnieśliśmy w znacznej mierze poziom organizacyjny naszych szkół, posunęliśmy się naprzód w dziedzinie wydoskonalenia naszego przygotowania zawodowego, wprowadziliśmy nowoczesne metody nauczania, ale, niestety przy tych niewątpliwych zdobyczach mamy do zanotowania poważne luki i zaległości, gdy chodzi o rezultat naszej pracy, — słowem o realne wyniki nauczania. Dotychczasowe zainteresowania nasze skupiały się przeważnie dokoła teoretycznych zagadnień organizacyjno-programowych oraz doboru efektywnych środków metodycznych, słowem — dotyczyły tych wszystkich momentów, które stanowią „stronę formalną“ takiego czy innego problemu. Rzecz prosta, że taka tendencja o charakterze wybitnie formalistycznym nie mogła pozostać bez ujemnego wpływu na ogólny bilans rezultatów na gruncie nauczania. Tem się tłumaczy ta rąca niewspółmierność, jaka zachodzi między realnymi wy-

nikami wysiłków młodzieży szkolnej, a włożonym nakładem pracy ze strony nauczycielstwa.

Poszukiwanie więc nowych dróg w celu podniesienia wydajności naszej pracy nauczycielskiej — winno się stać w chwili bieżącej naczelnym postulatem, od realizacji którego zależeć będzie wartość dokonywających się zmian ustrojowych.

Praca niniejsza, którą przekładam szanownym czytelnikom, ma za zadanie — otworzyć na ten temat dyskusję.

Będę szczęśliwy, jeżeli poruszone w niej myśli — staną się przyczynkiem do ożywionej wymiany zdań i spowodują dalsze i lepsze publikacje w tym kierunku.

Autor.

Zarys historyczny.

Jednym z podstawowych celów nauczania jest rozwój władz duchowych człowieka, a w szczególności rozwój intelektu. Skądinąd znowu wiemy, że rozwijanie umysłu byłoby rzeczą niemożliwą bez udzielania wiedzy materialnej. Stąd też z dzisiejszego punktu widzenia człowiekiem wykształconym nazywamy zazwyczaj tego, kto posiada zarówno wiedzę, jak i rozwinięty intelekt. Taki jest pogląd współczesny na cele nauczania. Nie zawsze jednak tak się zapatrywano na tę sprawę, jak o tem świadczą dzieje wychowania, które wykazują cały szereg kierunków w nauczaniu, czyli różnorodnych poglądów na wykształcenie.

Przystępując do samego zagadnienia, zgóry zastrzegam się, iż nie mam zamiaru poruszania systemów starożytnych, aczkolwiek i tam już przy głębszej analizie dostrzegamy zasadnicze linje postępowania, na podstawie których drogą indukcyjną możnaby wyprowadzić pewne ogólne zasady stosowane w nauczaniu. Byłyby to jednak konstrukcje dość sztuczne i naciągnięte, tembardziej, że wśród myślicieli starożytnych niema takich, którzyby teoretycznie sformułowali panujące podówczas poglądy na cele nauczania. Toteż pomijając całkowicie Grecję, a nawet starożytny Rzym, ograniczę się jedynie do podkreślenia jednego z najwybitniejszych pedagogów — teoretyków starożytności, mianowicie Kwintyljana, który należy do pierwszych pedagogów o wyraźnie zdecydowanym kierunku dydaktycznym. W dziele swoim „O wychowaniu mówcy“ wysuwa on *krasomówstwo*, czyli piękną wymowę, jako charakterystyczną cechę człowieka wykształconego.

Tu wylania się kwestja uzasadnienia tej tezy. Otoż Kwintyljan twierdzi, że kto posiada swobodę mówienia, tem-

samem musi posiadać gruntowną wiedzę, która znowu w swej istocie nie jest niczem innym, jak tylko bogatym materialem słownikowym. Z drugiej strony — kto umie opracowany materiał słownikowy umiętnie i kunsztownie wiązać w zdania i okresy — umie też logicznie myśleć. Słowem — dobry mówca jest tu ideałem człowieka wykształconego. Dla tych właśnie względów, jak wiemy z dziejów wychowania, retoryka należała w ciągu wielu stuleci do najważniejszych elementów wykształcenia. Przetrwała ona nie tylko starożytność, ale nawet weszła do klasztorów średniowiecznych, jako przedmiot podstawowy.

W związku z wymienionym kierunkiem krasomówczym powstaje pytanie, w jaki sposób starano się realizować założone cele; innymi słowy, jaka była metoda nauczania w epoce, hołdującej temu kierunkowi.

I w tej materji brak nam ścisłych danych. Toteż należy sięgnąć do samej organizacji pracy w szkole retorycznej, by wyrobić sobie pogląd na metodę tam stosowaną.

Szkola retoryczna bierze za punkt wyjścia lekturę historyczno literacką, aby uczniowie nabierali dużo materiału do swych przyszłych ćwiczeń. Obok tego rozczytywano się w utworach najlepszych mówców oraz studjowano poetykę. Po nagromadzeniu materiału przystępowano do ćwiczeń, które polegały na pięknem, estetycznem wygłoszeniu poznanych urywków z pamięci oraz na pisemnem ich streszczaniu. Gdy wreszcie uczeń nabral już pewnej wprawy w wypowiedaniu swych myśli, przystępowano do układania i wygłaszania mów. Zaczynano, oczywiście, od tematów najprostszych i tak stopniowo przechodzono do coraz trudniejszych i bardziej skomplikowanych. Przyczem dbano troskliwie o jak najdoskonalszy układ treści, dobór argumentów, olśniewające wstępy i zakończenia, słowem usiłowano naładować mowę błyskotliwą erudycją oraz jak największą ilością zwrotów krasomówczych i efektownych zestawień.

Jak wynika z powyższego, cały system kształcenia oparty był na pierwiastkach intelektualnych, przyczem pracowała tu prawie wyłącznie pamięć. Uczeń musiał przy-swoić sobie dużo materiału pod postacią wszelkiego rodzaju lektury, a następnie wygłaszać z pamięci dziesiątki i setki

mów oratorskich. To podkreślenie znaczenia mowy wywiera do dziś dnia poważny wpływ na szkolnictwo. Wystarczy tu tylko podkreślić dominującą rolę przedmiotów językowo-historycznych w dzisiejszej szkole zarówno powszechnej, jak i średniej ogólnokształcącej. Ta sama tendencja przejawia się również w najrozmaitszych pomysłach koncentracji materiału naukowego dokola języka ojczystego. Typowym przykładem takiego oparcia grupy przedmiotów o język jest koncentracja Pöschla, współczesnego pedagoga niemieckiego.

Za punkt wyjścia bierze on pogadankę okolicznościową, z której wyprowadza w sposób nieco sztuczny i naciągnięty wszystkie przedmioty zarówno teoretyczne jak i techniczne. W związku z tem należy zaznaczyć, że eksperymenty te nie są niczem innym, jak tylko odświeżeniem starych pomysłów szkoły retorycznej, z tą tylko różnicą, że tym koncepcjom nadaje się nowe, oryginalne nazwy, jak: nauka o rzeczach ojczystych, swojszczyzna, nauka o rzeczach i inne. Rzecz oczywista, że dzisiejsza metoda nauczania przedmiotów językowo-historycznych została poważnie zmodyfikowana, i to w tym kierunku, że opiera się ją nie tylko na pamięci, lecz i na pierwiastkach myślowo-etycznych.

Drugim kierunkiem, który wyraźnie zarysowuje się na gruncie nauczania, jest tak zw. *kierunek humanistyczny*. Wiąże się on organicznie z ogólnym prądem umysłowym, który nosi w dziejach naukę humanizmu. Kierunek ten, jak wiemy, powstał w w. 15 — 16, gdy kultura klasyczna zmartwychwstała i w całej swej potędze stanęła przed młodemi narodami Europy. Wówczas to rzucono się skwapliwie na dzieła myślicieli starożytnych, a w szczególności myślicieli rzymskich. W konsekwencji tego ruchu naczelne miejsce wśród przedmiotów zajęła, oczywiście, łacina. Wprawdzie już w średniowieczu całe wykształcenie opiera się na łacinie, jednak w tym okresie występuje ona w formie nieprzystosowanej do ducha świata starożytnego. Humanizm więc wypiera zniekształconą łacinę średniowieczną, tak zw. łacinę „kuchenną“, zastępując ją językiem klasycznym, językiem Cyserona w pierwszym rzędzie. W ten sposób łacina staje się językiem międzynarodowym na gruncie wiedzy, a nawet językiem potocznym którym się posługują

słery wykształcone we wszystkich krajach Europy. W Polsce obserwujemy zjawisko analogiczne: łacina pomimo pewnego zachwiania się w w. 16 pod wpływem ruchu reformatorskiego, jest podstawą wykształcenia aż do pierwszej połowy wieku 18.

W związku z tym całym ruchem umysłowym tworzy się zdecydowany kierunek w nauczaniu, który głosi, że tylko *wykształcenie oparte na językach starożytnych, w pierwszym zaś rzędzie na klasycznej łacinie, jest wykształceniem istotnym* — wszelka zaś inna wiedza nie odgrywa roli zasadniczej. Jak widać z powyższego, kierunek ten nie różni się zbytnio od omówionego już kierunku retorycznego. Zarówno tu jak i tam podstawą nauczania są języki klasyczne, z tą jedynie różnicą, że u Kwintyljana język jest narzędziem pięknej wymowy — u humanistów zaś język klasyczny jest źródłem rozwoju władz intelektualnych.

Kierunek ten odegrał wielką rolę w dziejach nauczania, toteż nic dziwnego, że wpływy jego, jak zobaczymy później dotarły z pewnymi modyfikacjami aż do naszych czasów. Tymczasem przechodzę do następnego kierunku w nauczaniu, a mianowicie do *kierunku realistycznego*. Początki tego kierunku wiążą się z wiekiem 17. Jak wiemy, jest to wiek, w którym budzą się nauki matematyczno-przyrodnicze i nauki filozoficzne. Wystarczy tu przytoczyć chociażby słynnego Newtona. Otóż na skutek wielkich odkryć w dziedzinie matematyki i przyrody zmienia się pogląd na wykształcenie w tym sensie, że człowiekiem wykształconym przestaje być dawny uczonek humanista, natomiast miejsce jego zajmuje uczonek realista, to zn. człowiek, który posiada wiedzę matematyczno-przyrodniczą. Tak było w teorii, natomiast w praktyce panowała niepodzielnie szkoła z programem humanistycznym, oparta na łacinie a hasła realistyczne były raczej tylko sporadycznymi głosami. Dopiero pod koniec wieku 17 kierunek realistyczny zaczyna dochodzić do głosu, a raczej do zgubnego aljansu z kierunkiem humanistycznym. Kompromis ten polegał na tem, że usiłowano wprowadzić do programu *realja* obok istniejących i mających silne oparcie w tradycji — *przedmiotów humanistycznych*. Przy tej kombinacji wychodzono z błędnego założenia, że

człowiek może ogarnąć wiedzę w całości, i że wtedy jest człowiekiem wykształconym. W związku z tem wyłonił się postulat dydaktyczny, żeby uczniowi dać całokształt wiedzy ludzkiej, czyli to wszystko, co jest dorobkiem myśli ludzkiej. Typowym przedstawicielem tak pojętego kierunku nauczania jest Milton, pedagog angielski z drugiej połowy wieku 17, który w swoim programie nauczania przeznaczając dla młodzieży od lat 12-20 około trzydziestu przedmiotów z najrozmaitszych dziedzin. Do tych przedmiotów należą: języki starożytne i nowożytne, dalej, wszystkie umiejętności z dziedziny przyrody, filozofii, medycyny, prawa, etyki, budownictwa, polityki, ekonomji, retoryki i inne. Jak widać z powyższego, kierunek ten zaleca materiał niezmiernie obfity i przekraczający poprostu siły ludzkie. Toteż nic dziwnego że został on nazwany *kierunkiem encyklopedycznym*. Termin „encyklopedyzm“ powstał dopiero w wieku 18 i wiąże się z encyklopedystami francuskimi, t. j. grupą uczonych, którzy stworzyli w wieku 18 wielkie dzieło encyklopedyczne, zmierzające do ujęcia w jedną całość tego, co stanowi dorobek myśli ludzkiej.

W wieku 19 kierunek ten nazwano „materjalizmem dydaktycznym“, ponieważ w nauczaniu kładzie nacisk na materiał naukowy, czyli sumę wiadomości z różnych przedmiotów.

Po raz pierwszy użył tego terminu pedagog niemiecki Dorpfeld, który napisał wyzerpującą krytykę kierunku encyklopedycznego, nazywając go „materjalizmem dydaktycznym“.

Powstaje teraz pytanie, czy i o ile omawiany kierunek był realizowany na gruncie nauczania. Otóż tu należy stwierdzić, że system ten odegrał poważną rolę w dziejach pedagogji i przetrwał pod różnymi postaciami do dnia dzisiejszego.

Pierwszym pedagogiem-praktykiem i realizatorem koncepcji encyklopedycznej był Komeński, który w swoim dziele „Orbis pictus“ („Świat w obrazach“) podaje całokształt wiadomości z różnych dziedzin, a więc na małą skalę encyklopedję, oczywiście zastosowaną do poziomu dzieci. Komeński porusza w niej religję, społeczeństwo, rząd, poszcze-

gólne kraje, omawia kwestje rolnicze, przemysłowe, handlowe i t. d. Słowem, dzieło to ma zabarwienie wybitnie encyklopedyczne.

W tym samym duchu utrzymany był podręcznik elementarny („Elementarwerk“) Basedowa, pedagoga niemieckiego z drugiej połowy wieku 18. I tutaj mamy wykład elementarny zagadnień religijnych, społecznych, politycznych gospodarczych, geograficznych i przyrodniczych.

Przemożny wpływ tego kierunku dostrzegamy i dziś jeszcze. Pokutuje on w podręcznikach szkolnych, a zwłaszcza zaznacza się w ogólnym przeładowaniu programów. Wreszcie osławiona „nauka o rzeczach“ (pogadanki rzeczowe) w programie szkoły powszechnej jest niczem innym, jak tylko zakapturzonym encyklopedyzmem. W nauce bowiem o „rzeczach“ chce się poprostu zamknąć najważniejsze wiadomości o świecie i społeczeństwie, jakie mogą interesować dziecko. Jeśli chodziłoby o cenę tego kierunku, to należy stwierdzić, że wykazuje on dodatnie i ujemne strony. Do stron dodatnich należy ta ogólna tendencja, zmierzająca do wykształcenia możliwie wszechstronnego, w przeciwieństwie do jednostronnego kierunku humanistycznego, który uczoność ograniczał do znajomości dzieł klasycznych, a zwłaszcza języków starożytnych. Pomimo to encyklopedyzm, jako kierunek, przeżył się, chociaż duch jego, jak już zaznaczyłem pokutuje jeszcze w różnych przejawach życia szkolnego do dnia dzisiejszego. Pogoń za bogactwem wiedzy jest wciąż zagadnieniem aktualnym, choć teoretycznie zdajemy sobie sprawę z faktu, że wiedza dla wiedzy nie może być ideałem wykształcenia. A dlaczego? Bo oto encyklopedyczne przeładowanie materiału zmusza ucznia do przyswajania sobie wiadomości drogą wyłącznie pamięciową, a stąd powstaje takie zjawisko, że uczący się zamiast pojęć właściwych przyswajają sobie puste słowa, frazesy, które stwarzają pozory myślenia.

Drugą wadą encyklopedyzmu, płynącą z przeładowania materiału, jest brak gruntownej wiedzy, czyli powierzchowny dyletantyzm. Wynikało to z braku znajomości psychologii człowieka wogóle, a psychologii uczenia się i poznawania w szczególności. Ucznia nie stawiano wobec za-

gadnień, odpowiadających jego poziomowi i zainteresowaniom, lecz podawano mu gotowe odpowiedzi na gotowe pytania. Taki system oczywiście, nie odpowiada naturalnemu procesowi zdobywania wiedzy, duch bowiem ludzki może tylko wzrastać drogą naturalnego rozwoju, który polega na zainteresowaniu się pewnym zagadnieniem i na wewnętrznej potrzebie jego rozwiązania.

Trzecią wreszcie wadą encyklopedyzmu jest jego ujemny wpływ na charakter. Wiemy, że siła charakteru zależy w znacznej mierze od siły naszych przekonań, od ich podstaw logicznych, a to wszystko jest niewątpliwie, wynikiem jasnych i gruntownych pojęć, jakimi operuje umysł ludzki. Tych właśnie walorów nie daje kierunek, który buduje swe postulaty na kapitale martwym, jakim jest płytka, choć obfita wiedza.

Jak widzimy z powyższego, kierunek encyklopedyczny ani teoretycznie, ani praktycznie nie dał się utrzymać. To też pod koniec 18 wieku powstaje na gruncie nauczania nowy prąd, zwany *formalizmem dydaktycznym*, który w przeciwstawieniu do encyklopedyzmu wysuwa jako cel nauczania nie maximum wiedzy materialnej, lecz możliwie *wszechstronny rozwój duchowy człowieka*.

Jak widać z podanej definicji, kierunek ten przykłada inną miarę do oceny wartości człowieka. O ile pierwszy podkreślał ilość materiału naukowego, słowem wiedzę, jako charakterystyczną cechę człowieka, o tyle ten uważa wiedzę za balast zbyteczny, jeśli oczywiście, nie zawiera ona pierwiastków kształcających władze intelektualne człowieka.

Jednym z pierwszych pionierów tego kierunku był znakomity myśliciel angielski Locke, który w dziele swem p. t. „Myśli o wychowaniu“ po raz pierwszy sprecyzował ideał człowieka wykształconego z punktu widzenia formalnego. Niestety, myśli rzucone przez niego pozostały jedynie w sferze zainteresowań naukowców, nie przynosząc żadnych konkretnych posunięć na gruncie nauczania.

Ten sam los spotkał i innych myślicieli i pedagogów, którzy poprzez wiek 18 walczą bezskutecznie z wiedzą książkową, jako martwym, bezwartościowym kapitałem. Dopiero na początku wieku 19 kierunek formalny zaczyna

sobie zdobywać prawo obywatelstwa. Główną zaś przyczyną takiego obrotu sprawy jest powstanie filozofii Kanta.

Jakiż ma związek filozofja Kanta z formalizmem dydaktycznym? Ażeby uchwycić ten związek, należy sięgnąć do samych źródeł, t. j. do dzieł, jakie nam pozostawił ten wielki myśliciel czasów nowożytnych. Otóż w dziele swoim p. t. „Kritik der reinen Vernunft“ (Krytyka czystego rozumu) mówiąc o podstawach myślenia, przyjmuje filozof oryginalny podział wiedzy ludzkiej na *aprioryczną* i *aposterioryczną*. Terminy te, jak wiemy skądinąd, oznaczają pewnego rodzaju postępowanie logiczne, a mianowicie: „a priori“ — oznacza pewne twierdzenie, które zakładamy sobie zgóry, natomiast „a posteriori“ wskazuje na drogę odwrotną, a mianowicie, że do pewnego sądu, względnie wniosku dochodzimy drogą faktów, czyli drogą „zdolu“.

Cóż więc należy rozumieć przez wiedzę aprioryczną i aposterioryczną? Otóż, jak wynika już z samej terminologii, wiedzę aprioryczną nazywa myśliciel taką wiedzę, której źródłem nie jest doświadczenie, lecz *rozum*. I odwrotnie, — aposterioryczną jest taka wiedza, która płynie wyłącznie z *doświadczenia*.

Powstaje teraz pytanie, jak to może być, że pewna wiedza tworzy się niezależnie od doświadczenia i że źródłem tej wiedzy jest rozum? Otóż jest to możliwe — powiada Kant — dlatego, że umysł ludzki posiada *pewne stałe formy myślenia i stałe formy wyobrażania*. Stała forma myślenia u każdego człowieka polega na tem, że musimy np. ujmować zjawiska *następczo* albo *spółcześnie*, że musimy je badać *przyczynowo*, t. zn. w związku z pewnym skutkiem doszukujemy się mimowoli przyczyny, że wreszcie umysł ludzki musi ujmować zjawiska *niesprzeczne*. Otóż do tych stałych norm myślenia musi się naginać materiał zdobyty na drodze doświadczenia.

To samo stosuje się również do form wyobrażenia. Na gruncie bowiem wyobraźni są pewne stałe, niezmiennie normy, poza które niepodobna wyjść. I tak np. w wyobraźni operujemy przedmiotami wyłącznie trójwymiarowymi, to znaczy że nie możemy sobie wyobrazić przedmiotu czterowymiaro-

wego, albo więcej wymiarowego. Podobnie nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie np. dwóch linii prostych, któreby się przecinały więcej niż w jednym punkcie. Z powyższego jasno wynika, że niemożność takich wyobrażeń nie jest spowodowana doświadczeniem, lecz poprostu formą naszego wyobrażenia. Słowem, umysł ludzki tak tylko sobie wyobraża, a inaczej nie może. Gdyby nawet doświadczenie wykazało coś innego, pomimo to umysł ludzki sprzeciwi się i powie, że w doświadczeniu jest błąd.

Rozumując w ten sposób, Kant dochodzi do wniosku, że w każdej wiedzy istnieją dwa pierwiastki: *formalny*, który płynie z umysłu i *materjalny*, który pochodzi z doświadczenia. Innymi słowy, doświadczenie dostarcza jedynie materiału, z którego umysł dzięki logicznym normom myślenia wytwarza ścisłą wiedzę przez uporządkowanie i odpowiednie uszeregowanie zdobytego chaotycznie materiału.

Powstaje teraz pytanie, który z tych pierwiastków jest ważniejszy? Na to pytanie Kant odpowiada że decydującą rolę w życiu psychicznem człowieka odgrywa pierwiastek formalny, ponieważ on to właśnie tworzy założenia wszelkiej wiedzy, jej podstawy logiczne i wyobrażeniowe, słowem jest tym jedynym czynnikiem, któremu zawdzięczamy wiedzę w ścisłym tego słowa znaczeniu. Rzecz prosta, że i pierwiastek materjalny, który stanowi tworzywo dla naszej wiedzy, nie jest czemś zbędnem, przeciwnie — jest to tylko odwrotna strona tej samej rzeczy; aczkolwiek mniej wartościowa, jeżeli tak rzecz można. Myśl tę wypowiada Kant w tych słowach: „Gedanken — ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Myśli bez treści są puste, spostrzeżenia bez pojęć są ślepe).

I tak np. pojęcie przyczynowości samo przez się jest „puste“, nie dające się przedstawić ani wyobrazić, jeśli nie mamy ilustracji dwóch zdarzeń, związanych przyczynowo. I odwrotnie — znajomość pewnych faktów jest bezwartościowa, nie daje nam prawdziwego poznania, jeżeli nie przyjdzie nam z pomocą pojęcie przyczynowości, które dane fakty powiąże w pewną logiczną, konsekwentną całość. Jak widzimy z powyższego pierwiastek formalny odgrywa, we-

dług Kanta, arystokratyczną rolę w życiu duchowym człowieka, tworząc z luźnych wiadomości materialnych przejrzyste i wspaniałe konstrukcje logiczne, z jakich składa się nasza wiedza.

Innem źródłem formalizmu poza filozofją Kanta była idealistyczna filozofja XIX wieku. Miała ona swoich licznych przedstawicieli przede wszystkim w Niemczech, jak Hegla, Schopenhauera, Fichtego, ma również swoich przedstawicieli u nas np. Trentowskiego i Libelta. Ogólnie zaś filozofja ta głosi, że podstawą świata i źródłem wszechbytu jest *pierwiastek duchowy*, który przez różnych myślicieli był różnie pojmowany i interpretowany. Stąd też i na gruncie pedagogii wyprowadzono wniosek, że gdy chodzi o rozwój człowieka, podniesienie jego jestestwa na wyższy szczebel kultury — nieodzowną jest rzeczą kształcenie jego duszy, innemi słowy tego pierwiastka duchowego, który stanowi najgłębszą istotę człowieczeństwa.

Otóż w wymienionych koncepcjach filozoficznych mamy odpowiedź na zagadnienie, co było źródłem kierunku w nauczaniu, który nosi nazwę formalizmu dydaktycznego. Pod wpływem właśnie tych teorii krystalizuje się stopniowo pogląd, że człowiekiem wykształconym jest ten, kto ma rozwinięty umysł pod względem form, t. zn. umysł, którego formy myślenia i formy wyobrażenia są rozwinięte specjalnie.

* * *

Kończąc na tych uwagach zarys historyczny poruszonego zagadnienia, uważam za wskazane ze względu na dalsze rozważania poświęcić kilka słów *terminologii*, związanej z ostatnim kierunkiem w nauczaniu, a mianowicie z formalizmem dydaktycznym.

Przedewszystkiem nie należy sądzić, jakoby terminy „materja“ i „forma“ i pojęcia z temi terminami związane miały być tworem Kanta. Bynajmniej — sięgają one odległej starożytności, bo aż czasów Arystotelesa. W dziełach tego ostatniego myśliciela termin „forma“ oznaczał coś, co

posiada określone kształty i przez co dana rzecz jest tem, czem jest — w przeciwstawieniu do „materji“, służącej jedynie za konieczne podłoże takiego czy innego bytu. W tym sensie używany był średniowieczny termin naukowy „forma substantialis“ na oznaczenie „istoty rzeczy“, którym to terminem chętnie w późniejszym czasie posługiwali się w swoich rozważaniach filozoficznych Kartezjusz i Spinoza. Niezależnie od tego już w okresie scholastycznym posiada termin „forma“ i inne znaczenie. I tak np. u Bacona oznacza tyle co „prawo“. Dla niego np. „formą ciepła“ nazywa się to, co my dziś nazywamy „prawem działania ciepła“, natomiast „materją ciepła“ jest to coś, co podlega prawu działaniu ciepła. Jak widać z powyższego — wszyscy wymienieni myśliciele zgadzają się na tym punkcie, że zarówno materja jak i forma są jakgdyby dwiema stronami jednej i tej samej rzeczy, przyczem w zestawieniu tych pojęć — termin „forma“ wykazuje znaczenie pojęcia nadrzędnego.

Z większą jeszcze świadomością pojęcia te zostały sprecyzowane z chwilą powstania teorii Kanta, który zarówno w dziedzinie poznania jak i działania istnienie tych dwóch pierwiastków podkreślił.

Na poznanie, według niego, składają się dwa zasadnicze elementy: 1) *materja*, t. j. wrażenia, same w sobie chaotyczne i 2) *forma*, czyli inaczej kategorie rozumowe (pojęcia), które chaotyczny materjal, dany we wrażeniach i spostrzeżeniach, planowo porządkują. Jeśli zaś chodzi o hierarchję tych pojęć, to oczywiście, według Kanta, pierwszeństwo należy przyznać „formie“, gdyż na gruncie poznania daje nam wartości *obiektywne*, gdy tymczasem materja nie jest niczem innem, jak tylko sumą *subiektywnych* wrażeń. I tak np. wrażenie, jakie odbieramy przy spadaniu kamienia, jest nawskroś *subiektywne*, uzyskuje zaś wartość obiektywnego faktu poznania dzięki zasadom rozumowym, które zastosowują dla wyjaśnienia danego faktu pewne kategorie myślowe, czyli t. zw. pojęcia czasu, przestrzeni, przedmiotu i przyczynowości. Mamy tu przykład poznania materialnego i formalnego. Materjałem będą tu same wrażenia, związane ze spadaniem kamienia, natomiast uświadomienie sobie i zrozumienie zjawiska spadania przez umiejscowienie

¹⁾ Kant „Kritik der reinen Vernunft“ — ed. Kehrbach s. 77

opadającego przedmiotu w czasie i przestrzeni oraz zrozumienie przyczyny spadania będzie stroną formalną poznania tego zjawiska.

Ta antyteza powtarza się i w kantowskiej etyce. I tu rozróżnia myśliciel stronę materialną i formalną, czyli t. zw. heteronomję i autonomję. W okresie *heteronomicznym* (materialnym) człowiek się kieruje zasadami wypływającymi z autorytetu — i odwrotnie — w okresie *autonomji* wola ludzka i jej działanie określone jest prawami, które rozum ludzki sam sobie nakłada w myśl zasady: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Postępuj tak, aby maxyma twojej woli w każdym czasie mogła uchodzić za zasadę powszechnego prawodawstwa).

Jak wynika z powyższego — dualizm pierwiastka materialnego i formalnego dominuje w systemie Kanta i to zarówno w dziedzinie poznania jak i woli. Nic więc dziwnego, że aczkolwiek Kant nie wyprowadzał ze swej teorii żadnych wniosków dydaktycznych, pomimo to koncepcje jego znalazły głęboki oddźwięk na gruncie wychowania. Na początku wieku XIX liczni pedagogowie przyjęli za podstawę w teorii poznania stronę materialną i formalną. Do tej grupy należą w pierwszym rzędzie pedagogowie niemieccy, jak Ehrhard Schmidt, I. Greiling, a zwłaszcza znany powszechnie Herman Niemeyer, który jeden z pierwszych wprowadza do dydaktyki termin „formale Bildung“ (kształcenie formalne). Od tej pory termin ten zdobył sobie całkowicie prawo obywatelstwa, chociaż interpretacja jego wartości znaczeniowej różni się nieco od interpretacji kantowskiej. Przez kształcenie formalne zaczęto rozumieć nie tylko kształcenie form myślenia i wyobrażenia, jak chce Kant, ale kształcenie wogóle intelektu, uczucia i woli — słowem, tego wszystkiego, co stanowi istotę duchowości człowieka.

Środki kształcenia formalnego.

Po omówieniu zarysu historycznego przechodzę do następnego zagadnienia, a mianowicie do środków kształcenia formalnego. Zagadnienie podstawowe sprowadza się do pytania: *za pomocą jakich środków, wzgl. przedmiotów nauczania kształci się umysł formalnie?*

Otóż na to pytanie różni pedagogowie różne dawali odpowiedzi. Zaczniemy od grupy pedagogów ze znanym już nam Hermanem Niemeyerem na czele, reprezentującym na gruncie nauczania kierunek tak zw. *neohumanistyczny*. Na jakich więc założeniach opiera się neohumanizm i jakie środki kształcenia zalecał ten kierunek?

Neohumanizm, jak wskazuje sama nazwa, ma coś wspólnego z humanizmem, oznacza więc jakgdyby powrotny humanizm w zmienionej nieco postaci. I istotnie prąd ten występuje zasadniczo przeciwko oschłemu racjonalizmowi wieku oświeconego, głosząc powrót do świata starożytnego, w którym neohumanisci doszukują się ideałów dobra i piękna. Przyczem zwolennicy tego kierunku wysuwają jako naczelną zasadę twierdzenie, że żadna epoka ludzkości nie wytworzyła pojęcia człowieka tak wszechstronnego i tak harmonijnego, jak epoka starożytna, a w pierwszym rzędzie epoka grecka. Cóż więc pozostaje? Oto niema sensu — powiadają — próbować tworzyć jakieś nowe ideały, które zawsze będą gorsze od tamtych, a trzeba raczej powrócić do ideałów świata klasycznego greckiego i w tym celu stworzyć szkołę, któraby do tego ideału nas zbliżyła.

W ten sposób powstaje na początku wieku XIX gimnazjum neohumanistyczne, które w swoim programie kładzie wielki nacisk na języki starożytne, a zwłaszcza na język

grecki, jako niezawodne narzędzie, za pomocą którego ma się rzekomo osiągnąć ideał grecki. Ponieważ zaś szkoła humanistyczna już wcześniej straciła grunt pod nogami, przeto zwolennicy tego nowego zamaskowanego humanizmu musieli się obejrzeć za argumentami, któreby się pokrywały z duchem i poglądami wieku 19. I istotnie argumenty takie się znalazły pod postacią popularnych podówczas hasel formalizmu. Neohumanisci skwapliwie wykorzystali ten moment, głosząc hasło, że żaden inny program nie rozwija „form myślenia“ w tym stopniu, co program neohumanistyczny. Dlaczego? Oto dlatego — powiadają — że struktura języków starożytnych, a zwłaszcza języka greckiego jest tak piękna, tak logiczna i do tego stopnia budzi drzemiące w człowieku wartości logiczne, że nie da się zastąpić żadną inną nauką. Słowem, greka — to jedyny według neohumanistów, przedmiot, który ze względu na swe walory wewnętrzne nadaje się *par excellence*, jako środek kształcenia formalnego.

W ten sposób idea kształcenia formalnego poprzez języki klasyczne stała się myślą przewodnią na gruncie nauczania w wieku XIX. Pogląd ten i dziś jeszcze ma swoich zwolenników, gdyż bardzo często spotykamy się ze zdaniem, że człowiekiem naprawdę inteligentnym jest ten, kto otrzymał wykształcenie tak zw. klasyczne.

Na innym gruncie, o ile chodzi o środki kształcenia formalnego, stoją zwolennicy tak zw. *realizmu* dydaktycznego. Należy bowiem pamiętać, że aczkolwiek kierunek ten już w wieku 18 poniósł teoretycznie klęskę, jednak w praktyce nadal istniał, dostosowany do ducha epoki formalistycznej. Zwolennicy tego kierunku zgadzają się zasadniczo na postulat formalizmu dydaktycznego, że celem nauczania jest *rozwój władz duchowych*, — zwalczają natomiast pogląd, jakoby wyłącznie języki starożytne miały być jedynym skutecznym środkiem kształcenia władz intelektualnych. Dlaczego? Oto dlatego — powiadają — bo w każdym innym przedmiocie tkwią jakieś elementy kształcące, a więc nie tylko w językach starożytnych, ale i w nowożytnych, a zwłaszcza w naukach *przyrodniczych i matematycznych*. Z chwilą więc, gdy uczeń posiędzie bogatą wiedzę przyrodniczo-ma-

tematyczną — z tą chwilą umysł jego będzie wykształcony w sensie formalnym. Zresztą — mówi się tutaj — nie jest zadaniem szkoły czuwać specjalnie nad kształceniem umysłu, ale zadaniem szkoły jest dać materiał naukowy, materiał realny, któryby możliwie odpowiadał stanowi wiedzy współczesnej. Specjalna troska o rozwój umysłowy o tyle jest zbędna, że ten rozwój formalny towarzyszy automatycznie procesowi przyswajania wiedzy

Odmienny nieco pogląd na tę sprawę wysuwa *Pestalozzi*. Opierając się w swojej pedagogice na pewnych założeniach filozofii idealistycznej, wierzy on, że dominującym elementem osobowości jest pierwiastek duchowy, czyli nieznana nam bliżej „siła duchowa“, dzięki której człowiek jest tem, czem jest. Z tej teorii wysnuwa Pestalozzi pewne wnioski odnośnie celów nauczania. Rozumuje zaś w ten sposób: jeśli istotą człowieka jest „pierwiastek duchowy“, w takim razie celem nauczania winno być właśnie odszukanie owej siły duchowej człowieka oraz wzmacnianie jej przez racjonalne rozwijanie. Na podobnym stanowisku stoi również myśliciel i pedagog nasz Trentowski. Powstaje teraz pytanie: za pomocą jakich środków należy kształcić formalnie ową „siłę duchową“? Otóż na to pytanie Pestalozzi odpowiada, że tym środkiem cudownym nie jest język, jak chcą neohumanisci, ani nauki przyrodnicze, jak twierdzą zwolennicy realizmu, lecz *geometria*. Geometria — powiada — ma tę szczególną własność, że cudownie działa na wyobraźnię, a temsamem pobudza do pracy ową siłę duchową, która przez działanie podnosi ogólnie ducha ludzkiego na wyższy szczebel kultury.

Inaczej wreszcie pojmuje „kształcenie formalne“ Herbart. Wprawdzie nawiązuje on swój system do filozofii, jednak stara się nadać swym pomysłom charakter empiryczny i oprzeć je na podstawach psychologicznych. I on wychodzi z założenia, że głównym celem nauczania jest „kształcenie formalne“, ale odrzuca w czambuł wszelkie środki proponowane dotychczas, gdy chodziło o osiągnięcie tego celu. Słowem, Herbart ostro zwalcza ekskluzywność tej czy innej nauki w odniesieniu do posiadanych wartości kształcących, jednocześnie stwierdzając, że wszystkie przedmioty naucza-

nia mają w pewnej mierze wartość kształcącą w sensie formalnym. Powiedziałem „w pewnej mierze“, gdyż jak zastrzega się Herbart, wartość kształcąca tego czy innego przedmiotu nie zależy od natury danego przedmiotu, lecz raczej od metody podawania materiału, czyli *metody nauczania*. Wzgląd powyższy wyjaśnia nam ciekawy fakt, dlaczego Herbart poświęcił tyle pracy, aby wynaleźć „metodę kształcącą“. Poszukiwania jego zostały uwieńczone ciekawym rezultatem pod postacią słynnych „stopni formalnych“, które w szczegółach zostały opracowane przez uczniów jego Reina i Zillera.

Podobne stanowisko, o ile chodzi o środki kształcenia, zajmuje myśliciel i pedagog amerykański Dewey. I on głosi zasadę, że wartości kształcące nie są bynajmniej przywilejem tych czy innych przedmiotów, lecz tkwią w naturze każdego przedmiotu nauczania. W zasadzie jedynym sprawdzianem wartości kształcącej danego przedmiotu jest, wyłącznie metoda pracy. Pod tym więc względem poglądy Dewey'a pokrywają się całkowicie z teorią Herbartą. Zachodzi jednak pewna różnica w samym ujęciu sprawy. O ile dla Herbartą rozwój intelektu jest celem i środkiem zarazem, o tyle w systemie dewey'owskim celem nauczania jest wprawdzie rozwój intelektu, ale zato jednym z zasadniczych środków wiodących do tego celu jest kształcenie woli. Wiemy skądinąd, że Dewey jest na gruncie pedagogiki twórcą tak zw. „szkoły pracy“, czyli systemu woluntarystycznego, w którym nowością jest to, że się dąży do wykształcenia formalnego przez działanie, czyli innemi słowy — poprzez czynnik woli¹⁾. Rozumuje się tu w ten sposób: człowiek z natury jest istotą aktywną, stąd też zasadniczym składnikiem jego duchowości jest wola, nie zaś intelekt, jak to chce Herbart. Jeśli teraz zapytamy, jaką władzę należy ćwiczyć, by wykształcić człowieka formalnie — odpowie Dewey, że wolę. Przyczem kształcenie woli pojmuje się w tym obozie obszerniej, a więc nie tylko jako pracę fizyczną, ale wogóle w sensie aktywnego ustosunkowania się do przedmiotów nauczania.

¹⁾ Patrz pracę tegoż autora p. t. „Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogii“.

Reasumując to wszystko, co powiedziałem o środkach kształcenia formalnego, widzimy, że w różnych epokach panowały różne poglądy na tę sprawę. I tak humanizm historyczny twierdzi, że trzeba wykształcić ucznia na podstawie języków starożytnych, a zwłaszcza na klasycznej łacinie. Podobne stanowisko zajmuje neohumanizm, z tą tylko różnicą, że punkt ciężkości przesuwają się z łaciny na grekę. Natomiast innego zdania są realiści, którzy twierdzą, że wykształcenie trzeba oprzeć na podstawie nauk matematyczno-przyrodniczych, języki zaś należy uwzględniać o tyle tylko, o ile to jest koniecznie potrzebne w życiu. Otóż tak sformułowany pogląd na kształcenie formalne nazwijmy — dla ułatwienia sobie następnych rozważań — *formalizmem historycznym*, ponieważ kierunek ten opiera się na przesłankach, wypływających z ogólnych prądów kulturalno — historycznych.

Do innego obozu na gruncie formalizmu należą pedagogowie Herbart i Dewey. Ubaż oni tworzą wspólny front przeciwko formalizmowi historycznemu, forsując na jego miejsce odmienną koncepcję, według której wartości formalne tkwią nie w tych czy innych przedmiotach nauczania, lecz w *metodzie nauczania*. A ponieważ metoda nauczania ma ścisły związek z przeróbką duchową materiału naukowego, słowem odwołuje się do czynników natury psychologicznej, dlatego też pogląd ten będziemy nazywali *formalizmem psychologicznym*.

W związku z powyższem zastanowimy się pokrótce, który z wymienionych poglądów ma za sobą uzasadnienie.

Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, należy przedewszystkiem uprzytomnić sobie podstawową tezę formalizmu historycznego. Zwolennicy tego kierunku rozumują w ten sposób: Jeżeli na gruncie nauczania istotną jest rzeczą *rozwój intelektu*, to należy w programie przyznać pierwsze miejsce takiemu przedmiotowi, który zawiera maximum pierwiastków kształcących logicznie. Dlaczego? Oto dlatego — powiadają — że człowiek wykształcony formalnie na gruncie danego przedmiotu — automatycznie stanie się uzdol-

nionym do wszystkich innych dziedzin, z jakimi się zetknie w życiu. Tu jest podstawowa teza formalistów historycznych.

Powstaje więc pytanie, czy wymieniona teza słuszna jest z punktu widzenia dzisiejszej psychologii eksperymentalnej. Otóż w odpowiedzi na powyższe pytanie pozwolę sobie przytoczyć jeden ze świeżych eksperymentów z dziedziny badań nad pamięcią, mający ilustrować zagadnienie wartości formalizmu. Mierzy się *zasób pamięci* kilku osób i okazuje się, że badane osoby mają *różną pamięć*. Po stwierdzeniu tego faktu prowadzi się eksperyment dalej w ten sposób, że ćwiczymy pamięć badanych osób przez pewien określony przeciąg czasu, przez miesiąc dajmy na to, na jednakowym materiale. Po upływie tego czasu przeprowadzono powtórne badanie pamięci ogólnej eksperymentowanych osób, przyczem okazało się, że pamięć badanych wprawdzie w różnym stopniu, jednak niewątpliwie spotęgowała się. Na zakończenie przystępowano do najważniejszego eksperymentu, mającego ewentualnie potwierdzić główną tezę formalizmu, a mianowicie badano pamięć ogólną tychże osób na materiale z innych dziedzin. I tu również stwierdzono, że zdolność pamięci została spotęgowana i w innych dziedzinach.

Dla całości muszę jeszcze nadmienić, że podobne doświadczenia były przeprowadzane na różnorodnym materiale naukowym, a pomimo to za każdym razem stwierdzono, że zdolność pamięci wzmacniała się bez względu na materiał jakim się posługiwano podczas ćwiczeń.

Otóż takie i tym podobne eksperymenty przemawiają niewątpliwie na korzyść formalizmu psychologicznego i dowodzą tylko jednej niezbitnej prawdy, że *przez ćwiczenie można spotęgować władze intelektualne człowieka*. natomiast nie udało się dotychczas zbadać doświadczalnie, jaki przedmiot jest bardziej kształcący od innych. I tu właśnie tkwi słaby punkt formalizmu historycznego w interpretacji humanistów i neohumanistów, którzy przypisywali wartości kształcące językom klasycznym, jak również w interpretacji realistów czy też zwolenników Pestalozzi'ego, którzy w naukach matematyczno - przyrodniczych upatrywali jedyny

punkt wyjścia do kształcenia inteligencji, czyli strony formalnej.

Dziś odwrotnie — jesteśmy raczej zdania, że *wartości kształcące posiada nie jakiś określony przedmiot, lecz każdy przedmiot*, o ile oczywiście w należyty sposób jest potraktowany. Zależy to w pierwszym rzędzie od nauczyciela: w rękę dobrego nauczyciela każda nauka jest kształcąca i odwrotnie — w rękę nieudolnego nauczyciela żadna nauka nie kształci.

W rezultacie dochodzimy do wniosku, że pewnem uzasadnieniem może się wykazać jedynie formalizm psychologiczny, który znowu w praktyce jest niczem innym jak tylko „kształcącą metodą nauczania“, albo „abstrakcyjnym celem nauczania“.

Niektórzy w tym względzie posuwają się jeszcze dalej, twierdząc, że wogóle tak zw. „cel formalny“ jest przestarzałym komunałem, nie mającym żadnego odpowiednika w praktyce szkolnej, a jeśli się o tem mówi, to raczej tylko ze względów tradycyjno-konwencjonalnych. W praktyce spotykamy się wyłącznie z jednym jedynym celem nauczania, którego nie można nazwać ani materialnym ani formalnym, gdyż obydwa tworzą jedną całość pojęciową. Zresztą — powiadają — za takim ujęciem sprawy przemawia abstrakcyjność formalizmu bez względu na to, czy będziemy go interpretowali w sensie pewnego rodzaju środka kształcącego czy też ujmowali jako jeden z celów nauczania. Formalizm jest przede wszystkim nieuchwytny w sensie środka metodycznego, ponieważ trudną, a nawet niemożliwą jest rzeczą stwierdzić, czy dany środek jest istotnie momentem kształcącym w sensie formalnym, czy też tylko pewnem posunięciem zbliżającym nas do osiągnięcia celu materialnego.

Jeszcze trudniej uchwycić formalizm, jako jeden z celów nauczania. Fakt ten uderza nas szczególnie przy określaniu poziomów na gruncie szkolnym. O ile bowiem nie nastęrcza nam specjalnych trudności standaryzacja poziomu badanych grup pod kątem widzenia materiału naukowego, o tyle stajemy bezradni, gdy chodzi o stwierdzenie, czy za-

kreślone przez program cele formalne zostały osiągnięte. A dlaczego? Oto dlatego, że te cele są płynne, abstrakcyjne nie dające się żadną metodą ani zmierzyć ani sprawdzić.

Otóż w tych i tym podobnych zastrzeżeniach i wątpliwościach mieści się bezsprzecznie spora doza słuszności, o czem pomówimy obszerniej w rozdziale następnym.

Zagadnienie celów w nauczaniu.

Jak już zaznaczyłem w poprzednim rozdziale, na temat celów nauczania istnieją wśród nas poważne niedomówienia i nieporozumienia. Zjawisko to o tyle jest naturalne, że żyjemy dziś w epoce, kiedy to na każdym kroku rodzą się nowe wartości w różnych dziedzinach myśli ludzkiej, a w związku z tem muszą się ujawniać nowe dążenia, zmierzające do stworzenia form odpowiadających nowej treści życiowej.

Szczególnie w dziedzinie wychowania i nauczania jesteśmy świadkami niebywałego rozmachu zamierzeń, zakrojonych na wielką skalę, oraz ożywionej licytacji przeróżnych haseł rywalizujących między sobą o pierwszeństwo. Nowe hasła i metody, nowe próby i projekty zalewają nas poprostu, jak potężna lawina, której nikt nie jest w stanie się oprzeć, tembardziej, że owe hasła idą zgóry, szeroko i głośno popularyzowane przez teoretyków, którzy niestety, nie zawsze zetknęli się ze szkołą żywą i jej szarym, codziennym trybem życia. A co gorsza — to fakt, że w tej propagandzie nie widać walki o fundamenty szkoły, lecz raczej o takie czy inne wykończenie „górných piętér“, że tak powiem. Słowem, zamiast budować szkolnictwo od podstaw, zamiast nawiązywać do tradycji narodowej, by wytworzyć system wychowawczy dostosowany do naszych stosunków rodzimych, do psychiki narodowej — hałaśliwa teoria stara się zaszczerpić nam gotowe wzory zagraniczne, przenosząc je żywcem na teren polski bez względu na to, czy one odpowiadają właściwościom naszej psychiki i kultury, czy też nie.

Ten rozgardjasz opanował w obecnych czasach w szczególności dziedzinę metod nauczania. Dziś we wszystkich

czasopismach pedagogicznych oraz na wszelkiego rodzaju zjazdach i konferencjach nauczycielskich reklamuje się głośno „urbi et orbi” nowe metody oraz przeróżne pomysły, powstałe na gruncie amerykańskim, angielskim, czy niemieckim. A co gorsza, że wszystko przyjmuje się za dobrą monetę, rozdmuchując skromne niekiedy i niewiele znaczące poczynania czy projekty obce do rangi wypróbowanych systemów. Rezultatem zaś tej propagandy, jest oczywiście, karykaturalne naśladowanie reklamowych wzorów, ponieważ przeciętny nauczyciel nie jest poprostu w stanie oprzeć się temu przemożnemu naciskowi moralnemu, jeśli się nie chce narazić na poważne przykrości ze strony różnych autorytatywnych czynników.

Jak już zaznaczyłem—chodzi tu w pierwszym rzędzie o dziedzinę metod. Nowoczesne nowinkarstwo pedagogiczne, niezmiernie płodne w różnorodne pomysły, wytworzyło dokoła nauczyciela niezwykle gęstą sieć środków i półśrodków metodycznych, które mu zaciemniły dalsze horyzonty, a tem samem przesłoniły rzeczy istotne. Niedosć na tem—ta misterna sieć wytworzyła wśród licznych sfer nauczycielskich „specjalną psychozę”, której charakterystycznym wyrazem na gruncie nauczania jest jednostronne nastawienie na metodyczny kąt widzenia. Powiem jeszcze więcej i wydaje mi się, że nie będę dalekim od prawdy, jeżeli zaryzykuję twierdzenie, że nauczyciel współczesny zużywa całą swoją energię intelektualną i całą swoją pomysłowość jedynie na to, aby w możliwie najefektowniejsze szaty przybrać stronę metodyczną swojej pracy zawodowej. Pod tym względem dochodzi się tak dalece do absurdu, że obserwator odbiera wrażenie, że nauczyciel używa wszelkich środków, aby w nagromadzeniu efektów zewnętrznych ukryć przed uczącą się młodzieżą rzeczy istotne.

Słowem — przesadna forma pogrzebała dziś całkowicie treść, to też nic dziwnego, że obecnie każdy „szanujący się” pedagog nie tyle dba o rezultaty nauczania, ile raczej o środki nauczania. To nalogowe już dziś „nastawienie metodyczne” uderza nas przedewszystkiem na tak zw. „lekcjach wzorowych”, które tak często widzimy na konferencjach re-

jonowych. Uczestnicy takich konferencji już zgóry gubią się w domysłach, jakimi to efektami zademonstruje prowadzący lekcję. Rzecz prosta, że bez tego się nie obywa, ale pomimo to po takiej lekcji pozostaje zawsze wrażenie jakiejś sztuczności, jakiejś hipermetody, która niewątpliwie zainteresuje działwę ze względu na swą barwną szatę, ale niestety wyziera z niej melancholijna pustka, gdy chodzi o stronę realną zagadnienia.

Trafnie ktoś określił ten stan rzeczy charakterystycznym powiedzeniem: „Niewątpliwie — tego rodzaju lekcje są interesujące ze względu na swą błyskotliwość, ale niestety przy takiej metodzie uczniowie nasi nie wieleby się nauczyli”.

A dlaczego? Oto dlatego, że istotnie na gruncie metod zbyt wiele drogiego czasu tracimy na niepotrzebne „obwijanie rzeczy w bawelnę” i błędzenie po manowcach za złudnemi ognikami, porzucając lekkomyślnie dla czczych świecidełek prostą drogę wiodącą do odkrycia prawdy.

W związku z powyższem obawiam się, aby czytelnik nie interpretował myśli mojej w tym sensie, jakobym zwalczał wogóle środki, służące do wytwarzania tak zw. zainteresowania na gruncie szkolnym. Toteż dla uniknięcia nieporozumienia podkreślam, że na niższych zwłaszcza stopniach nauka nie może być skutecznie podawana bez pomocy tego czynnika. Jeżeli zaś poddaję krytyce, to jedynie ową szkodliwą, mojem zdaniem, „psychozę metodyczną”, która doprowadziła do przejaskrawienia środków dydaktycznych na niekorzyść rezultatów, czyli celu nauczania.

W przeciwstawieniu więc do panującej praktyki wysuwam zasadniczą tezę, że z *pośród zagadnień dydaktycznych na pierwszym miejscu musimy postawić nie środki, lecz cel nauczania.*

Tu powstaje pytanie, co należy rozumieć przez cel nauczania. Otóż na to pytanie może być odpowiedź dwójaka, a mianowicie: oficjalna i życiowa.

Strona oficjalna, jeśli chodzi o cel nauczania, chętnie się posługuje liczbą mnogą, rozróżniając tradycyjnie dwa cele, a więc *cel materialny i formalny.* Przez cel materialny

pojmuje się tu konieczność dania wychowankowi pewnego zasobu wiedzy materialnej z różnych dziedzin naukowych, przez cel zaś formalny zmierza się do rozwoju władz duchowych. Nie jest to rzecz nowa, gdyż jak wiemy już z poprzednich rozważań pomysły te o dwojakich celach wiążą się z tradycyjnymi kierunkami, a mianowicie materializmem i formalizmem dydaktycznym. Z powyższego wynika, że współczesność nie może się poszczycić oryginalnym kierunkiem w nauczaniu, ponieważ mamy tu do czynienia z typowym zlepkiem różnych prądów, które tak zawzięcie się zwalczały w ciągu wieków i dopiero w naszych czasach doszły do wspólnego kompromisu.

Dziś nikt już nie kwestjonuje, że każdy przedmiot nauczania ma pewne cele materialne, czyli musi dać pewną sumę wiadomości niezbędnych w życiu oraz zmierza do osiągnięcia celu formalnego przez rozwijanie władz duchowych wychowanka. Otóż nie ulega wątpliwości, że ten kierunek umiarkowany posiada pewne walory: z jednej strony w tym kompromisie stępił swoje ostrze krańcowy materializm, który głosił hasło „wielowiedztwa“, a ściślej mówiąc powierzchownego dyletantyzmu — z drugiej znowu strony cofnął się na racjonalną pozycję krańcowy formalizm, który pomiatając rzetelną wiedzą głosił hasło rozwoju umysłowego bez względu na materiał, jakim się w tym celu posługujemy. *Teoretycznie więc, o ile chodzi o cele nauczania, stoimy na gruncie kompromisowego dualizmu, uznając zarówno cel materialny jak i formalny za wartości poniekąd równorzędne.*

Inaczej nieco przedstawia się ta sprawa w praktyce życiowej. Wiemy, iż charakterystyczną cechą kompromisu jest ustawiczna oscylacja między jedną a drugą ideą, przy czem wystarczy nieraz najlżejszy podmuch, ażeby doprowadzić do wyraźnej kolizji, a nawet do zdecydowanej walki o supremację pomiędzy ideałami, tworzącymi doniedawna jeden wspólny front. Takie właśnie zjawisko spostrzegamy na gruncie celów nauczania: w zasadzie uznajemy równorzędność wymienionych celów — w praktyce natomiast pod wpływem ducha czasu przechylamy się wyraźnie ku celom formalnym. Że zaś to twierdzenie nie jest głoślowne, pozwolę sobie przytoczyć tu wyniki przeprowadzonej prze-

ze mnie ankiety na kursach wakacyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych. Dla informacji muszę tu nadmienić, że wspomnianą ankietę, w której wzięło udział około 500 nauczycieli, przeprowadziłem anonimowo, chodziło mi bowiem o bezpośrednie i możliwie najszczerze ustosunkowanie się uczestników do poruszonych w ankiecie spraw i zagadnień.

Zastosowany kwestjonariusz zawierał cztery pytania:

- I Co rozumiesz przez cel materialny i formalny w nauczaniu?
- II Na który z wymienionych celów kładziesz większy nacisk?
- III Jakich środków używasz do realizacji celów nauczania?
- IV Na który z wymienionych celów kładą nacisk twoi przełożeni?

Jeśli chodzi o wartość dowodową poszczególnych punktów w odniesieniu do naszego zagadnienia, to muszę zwrócić uwagę czytelnika na punkty drugi i czwarty, ponieważ przytoczone poniżej w materiale sprawozdawczym odpowiedzi wiążą się w pierwszym rzędzie z wymienionymi punktami.

Ogólnie zaś zebrane głosy dadzą się ująć pod względem treści w *trzy grupy*.

Do pierwszej grupy należą ci nieliczni nauczyciele, którzy w praktyce szkolnej przypisują wartość realną wyłącznie *celom materialnym*. Oto niektóre wyjątki z ich enuncjacji:

„Nie wiem nic — pisze pewien nauczyciel — o celach formalnych w nauczaniu, uczę więc, aby być w porządku z programem, a przez to samo osiągnąć cel materialny. Nie znam również żadnych środków kształcenia formalnego, nie wiem też, czy osiągam jakiegokolwiek cele formalne. Co zaś się tyczy stosunku moich przełożonych do celów nauczania — trudno mi to bliżej określić“.

Wyraźniejsze stanowisko zajmuje inny głos z tej samej grupy:

„Władze szkolne — pisze nauczycielka — wymagają odemnie, abym wyczerpała program. Przy wizytacjach również zwraca się uwagę na wiadomości materialne, a więc i w praktyce trzymam się celu materialnego“.

Do drugiej grupy należą głosy tych nauczycieli, którzy zajmują *stanowisko kompromisowe*, albo też utożsamiają cel formalny z materialnym.

Pewien nauczyciel pisze:

„Cel materialny i formalny tworzą, według mego zdania, jedną rzecz, gdyż wspólnie dążą do rozwoju intelektualnego człowieka. Przez cel materialny rozumiem wiadomości, celem zaś formalnym jest metoda podawania materiału (!?). A ponieważ nie mógłbym posługiwać się materiałem naukowym bez metody, przeto wydaje mi się, że obydwa wymienione cele stanowią jedno pojęcie. Moi przełożeni kładą równomierny nacisk na obydwa cele“.

W podobnym sensie wypowiada się inny głos:

„Celem materialnym w nauczaniu jest zdobycie wiadomości z różnych dziedzin naukowych, przepisanych przez programy ministerjalne. Środkiem zaś prowadzącym do tego celu jest metoda pracy. Celu formalnego w nauczaniu nie wyodrębniam od celu materialnego. Chociaż dużo się mówi o celach formalnych w różnych dziełach pedagogicznych i na konferencjach rejonowych, to jednak sądzę, że w tem wszystkim jest sporo przesady, gdyż w praktyce szkolnej cel formalny nie jest widoczny, jako coś odrębnego od celu materialnego. Na ostatnie pytanie nie umiem odpowiedzieć z powodu braku odpowiednich wiadomości w tej sprawie“.

Najliczniejsza grupa nauczycieli stoi na gruncie pedagogiki oficjalnej. W tym obozie rozróżnia się wyraźnie obydwa cele i jednocześnie usiłuje się wskazać środki do osiągnięcia tych celów. Ponieważ uwagi wypowiadających się na ten temat są mniej lub więcej podobne, przeto ograniczę się do przytoczenia dwóch charakterystycznych głosów:

„W pracy swej pedagogicznej — pisze pewien nauczyciel — rozróżniam dwa cele: materialny i formalny. Chodzi mi bowiem o to, ażeby swym uczniom dać przepisaną przez programy wiedzę (cel materialny) i rozwinąć ich inteligencję (cel formalny). Środkiem do osiągnięcia celu materialnego jest program, a nadto wskazówki metodyczne, odnoszące się do różnych przedmiotów, czyli tak zw. metodyki. Środki zaś służące do osiągnięcia celu formalnego nie dadzą się ściśle określić. Według mego zdania do tych środków można zaliczyć następujące momenty kształcące: stopnie for-

malne, samodzielność w nauczaniu, zainteresowanie, pomoce naukowe, wycieczki szkolne i wreszcie na różne tematy pogadanki kształcące, które wprawdzie nie są materiałem naukowym w ścisłym tego słowa znaczeniu, jednak logiczny mają związek z przerabianym materiałem. — *Na cel formalny kładę w swojej pracy większy nacisk, niż na cel materialny*, pomimo to wątpię, czy osiągam zakreszone przez program cele formalne.

Podczas ostatniej wizytacji zwrócił mi uwagę p. inspektor, że poziom mojej szkoły jest niski i że uczę mechanicznie, nie uwzględniając celów formalnych w nauczaniu. Jak więc należy uczyć, aby osiągnąć cele formalne w rozumieniu p. inspektora — nie wiem“.

Przytoczę tu jeszcze inny głos, może bardziej charakterystyczny, o ile chodzi o cele formalne w nauczaniu. Pewien nauczyciel uskarża się, że praca jego nie jest należycie oceniana przez władze szkolne, aczkolwiek osiąga on dobre rezultaty w sensie materialnym.

Oto wyjątki z jego żalów:

„Już osiem lat pracuję w zawodzie nauczycielskim i staram się wypełniać swoje obowiązki sumiennie. Z wymienionych w ankiecie celów uwzględniam obydwa, jednak większy nacisk kładę na cel formalny, ponieważ dużo się o potrzebie takiego kształcenia mówi. Pomimo to jeszcze ani razu nie spotkała mnie sprawiedliwa ocena mojej pracy. W ciągu mego urzędowania miałem już dwóch inspektorów i byłem pięciokrotnie wizytowany. Rzecz dziwna jest, że za każdym razem znaleziono coś ujemnego w mojej pracy, a tłumaczę sobie to tem, że żaden z moich przełożonych nie zadał sobie trudu zbadać moich oddziałów pod względem wiadomości, obaj zaś opierali swoje sądy na powierzchownych wrażeniach, odniesionych ze strony metodycznej przeprowadzonych przeze mnie lekcyj. Widocznie w rozumieniu tych panów cele formalne w mojej szkole „kuleją“. Wydaje mi się jednak, że o wartości pracy nauczyciela powinny świadczyć nie świecidełka metodyczne, lecz poziom szkoły, a raczej dziatwy pod względem wiedzy posiadanej“.

Na zakończenie pozwolę sobie podać liczbowe wyniki ankiety.

Otóż na 500 osób badanych wypowiedziało się procentowo za poszczególnymi kierunkami w takim stosunku:

- I Za kierunkiem materialnym . . . 7%
- II Za kierunkiem kompromisowym . . . 23%
- III Za kierunkiem formalnym . . . 70%

Jak widzimy z powyższego zestawienia, znakomita większość zainteresowanych wysuwa jako punkt ciężkości na gruncie nauczania *stronę formalną*. Jeśli zaś zechcemy dokładniej sprecyzować to pojęcie i przelożyć je na język praktyczny, to musimy się zgodzić na taką interpretację, że tu nie tyle o to chodzi „czego mamy nauczyć“, ile raczej o to, „jak powinniśmy uczyć“, czyli o formę nauczania. Takie zaś stanowisko pokrywa się, jak wiemy, z panującymi właśnie tendencjami formalistycznymi.

Oczywiście, nie chciałbym przeceniać wartości tych głosów z uwagi na szczupły zakres materiału doświadczalnego oraz ze względu na słabe naogół rozumienie przez uczestników ankiety poruszanych w niej spraw, sądząc jednakże z prasy pedagogicznej oraz z tego, co się widzi i słyszy dokoła w praktyce codziennej, a wreszcie jak się przygotowuje do zawodu kandydatów w seminarjach nauczycielskich, z którymi w ciągu kilku lat miałem ścisły kontakt, to doprawdy trudno się obronić przed narzucającem się przeświadczeniem, że obecnie na punkcie formalizmu struna została poważnie przeciągnięta. Dziś wszystko się poświęca, aby ten chimeryczny poczęści cel osiągnąć z poważną niewątpliwie stratą dla rzetelnej wiedzy. Wiadomości materialne zostały zepchnięte na szary koniec z uwagi na rzekomą okoliczność, że takim celom holdowała dawno już po-grzebana tak zw. „szkoła tradycyjna“.

Rzecz prosta — nie trzeba nawet uzasadniać, że takie stanowisko jest z gruntu fałszywe, gdyż holdowanie ponad rozumną miarę jednemu z przyjętych celów zawsze prowadzi do jednostronności, a temsamem na bezdroża.

W przeciwstawieniu więc do przesadnego formalizowania wysuwam twierdzenie, że *istotną rzeczą na gruncie nauczania są konkretne rezultaty*, czyli to, co się ogólnie pokrywa z celem materialnym. Zresztą za tem stanowiskiem prze-

mawia sama logika rzeczy. Wiemy, że cel materialny da się porównać do fundamentu, który jest koniecznym warunkiem możliwości wznoszenia owej „nadbudówki“, jaką jest niewątpliwie cel formalny w nauczaniu. Z punktu więc widzenia logiki dwa te pojęcia stoją w takim stosunku do siebie, jak przyczyna do skutku. Tą przyczyną jest w danym wypadku cel materialny, skutkiem — cel formalny.

Jeśli teraz przeniesiemy te rozważania na grunt praktyczny i zapytamy, który z tych celów zasługuje na szczególną uwagę, to odpowiedź będzie niewątpliwa. Każdy nieuprzedzony przyzna, że budowanie fundamentu jest rzeczą najistotniejszą, bo cały gmach zarysuje się szybko, jeśli zostanie zbudowany na piasku. W odniesieniu do nauczania tym piaskiem będzie brak solidnych wiadomości.

W związku z powyższem prawdopodobnie spotka mnie zarzut, że holduję przestarzałemu materializmowi dydaktycznemu, lekceważąc nowoczesne zdobycze pedagogii pod postacią wartości formalnych w nauczaniu, które dziś wogóle nie podlegają dyskusji. W odpowiedzi więc jeszcze raz stwierdzam, iż *nie ma celu formalnego bez materialnego*. Bo zważmy tylko: jeśli chcemy kształcić formalnie, czyli rozwijać władze duchowe człowieka, to bezwarunkowo musimy operować jakimś materiałem, czyli wiadomościami materialnymi. Stąd wypływa oczywisty wniosek, streszczający się w wypowiedzianym już powyżej poglądzie, że cele formalne zdobywamy jedynie i wyłącznie wówczas, gdy podajemy naszym wychowankom materiał naukowy.

Zresztą, że pewnego rodzaju umiarkowany zwrot w kierunku dobrze pojętych celów materialnych jest aktualny i pożądanym, wskazuje na to jeszcze inna okoliczność.

Wiemy, że narzekania na rażące braki w wiadomościach wśród dzisiejszej młodzieży są zjawiskiem powszechnym we wszystkich typach szkół. W związku z tem podnoszą się tu i owdzie głosy poszukujące winowajców tego stanu rzeczy, ale niestety zamiast ich poszukiwać „we własnym domu“ — szuka się ich „poza domem“. A więc szkoła powszechna utyskuje na stosunek społeczeństwa do spraw szkolnych i tem stara się pokryć swoje luki i niedociągnięcia;

szkoła średnia znowu uskarża się na materiał uczniowski, napływający ze szkół powszechnych, wreszcie wyższe uczelnie poważnie kwestjonują stopień przygotowania abiturjentów szkół średnich do studiów uniwersyteckich.

Tu mimowoli nasuwa się pytanie, czem wyjaśnić ten fakt ogólnego niezadowolenia z poziomu dzisiejszych szkół. Otóż na ten stan rzeczy złożyły się niewątpliwie różne czynniki, o czym mowa będzie na innym miejscu, jednak dominującym momentem według mego zdania, jest wybujały przerost środków nauczania na niekorzyść celów nauczania, czyli tych wartości, które nazywamy konkretnymi rezultatami.

Reasumując to wszystko co powiedziałem o celach nauczania, stwierdzam, że istotną rzeczą na gruncie szkolnym nie jest taka czy inna metoda stosowana, lecz rezultaty pracy, czyli to, co się pokrywa ogólnie z pojęciem celu materialnego. Na tę więc stronę pracy pedagogicznej należałoby, moim zdaniem, położyć większy nacisk, niż to miało miejsce dotychczas. O ile zaś chodzi o stronę formalną w nauczaniu, to oczywiście wzmocnimy ją automatycznie, jeżeli kształcenie formalne oprzemy na mocniejszym fundamencie pod postacią gruntownych wiadomości materialnych oraz wyskamy proste w środkach, lecz niezawodne drogi wiodące do tego celu. O tem zaś pomówimy obszerniej w jednym z następnych rozdziałów.

Formalizm a zagadnienie sprawności na gruncie nauczania.

W rozdziale poprzednim podkreśliłem dominujące znaczenie celu materialnego na gruncie dydaktycznym, nadmienając jednocześnie, że kwestję kształcenia formalnego rozwiążemy automatycznie, jeśli oprzemy ją na poważniejszych podstawach materialnych.

Twierdzenie to brzmi może nieco paradoksalnie, pomimo to nieodparte doświadczenia składają swe świadectwo na korzyść tej nielogicznej tezy. Zresztą, być nielogicznym, to niekoniecznie jeszcze znaczy — być w błędzie, jak to zobaczymy w toku dalszych rozważań.

Tymczasem stajemy wobec zagadnienia, w jaki sposób przy pomocy celu materialnego można i należałoby osiągać cele natury formalnej. Dotychczas te dwa punkty widzenia rozwijały się samodzielnie, idąc jakgdyby własnymi i różnymi drogami, a jeśli się stykały z sobą, to jedynie w teorii. W praktyce natomiast, jak wiemy skądinąd, cele formalne ogromnie zdystansowały cele natury materialnej. Jako przykład w tym względzie może posłużyć omówiona już w poprzednim rozdziale ankieta na temat celów nauczania. Stwierdziliśmy już tam we wnioskach ogólnych, że 70% badanych wypowiedziało się niedwuznacznie za celem formalnym w nauczaniu. Tu może powstać dodatkowe pytanie, jak przeciętny nauczyciel cel formalny interpretuje i jakie się wysuwa środki do osiągnięcia tegoż celu.

Otóż dla uniknięcia zarzutu gołosłowności — pozwólmypowiedzieć się na ten temat samym uczestnikom ankiety

i zwróćmy przytem uwagę na zalecane przez nich środki, wiodące rzekomo do realizacji celów formalnych.

A więc są tu wyliczane takie momenty dydaktyczne:

- a) stopnie formalne,
- b) metoda heurystyczna,
- c) pogładowość i samodzielność w nauczaniu,
- d) prawidłowy tok lekcyjny,
- e) umiejętne stosowanie indukcji, dedukcji, analizy i syntezy,
- f) kształcenie intelektu, uczuć i woli,
- g) umiejętność wytwarzania zainteresowania,
- h) pogadanki kształcące i t. p.

Pomijając szczegółową analizę co do wartości przytoczonych środków kształcących formalnie, chciałbym tylko zwrócić uwagę czytelnika na ciekawy wniosek, jaki stąd wypływa, a mianowicie, że *cele formalne pojmują się ogólnie nie jako pewnego rodzaju rezultat w psychice ucznia, lecz jako zbiór czynności kształcenia, jakimi się posługuje nauczyciel.*

Mamy tu typowy przykład przewartościowania wartości, streszczający się w błędnym poglądzie, jakoby cele formalne mogły być realizowane poza dzieckiem. Do takiego wniosku krańcowego uprawnia nas fakt, że w dyskusji na temat środków kształcenia formalnego z trzech czynników, wchodzących w grę przy nauczaniu „nauczyciel — metoda — dziecko” — wysunięto na czoło *osobę nauczyciela łącznie z metodą*, zapominając całkowicie o trzecim czynniku, który odgrywa w danym wypadku rolę bodaj najistotniejszą. Jeśli bowiem mówimy o realizowaniu celów formalnych, to, oczywiście nie jest rzeczą obojętną, na jakim gruncie mają one znaleźć zastosowanie i jaki winny wydać plon. Stąd wynika wniosek, że jeśli chcemy realizować cele formalne, to winniśmy na nie patrzeć nie tylko wyłącznie pod kątem widzenia *metod nauczania*, ale w pierwszym rzędzie pod kątem widzenia *skutków, wzgl. rezultatów*, jakie te czy inne środki wywołują w psychice dziecka.

Wprawdzie w teorii reklamuje się szumnie takie cele formalne, jak „rozwój władz intelektualnych”, „rozwój władz duchowych” i t. p., jednak w praktyce pedagogicznej takie

sformułowanie rzeczy, jako nie zawierające nic konkretnego, nie przemawia niczem do szerszych mas nauczycielskich, gdyż istotnie jest wartością nieuchwytną i nie dającą się ani zmierzyć ani sprawdzić.

Otóż w związku z tem chciałbym uczynić pewien krok naprzód i dać wyraz nowej koncepcji, która w ostatnich latach zaczyna tu i owdzie dochodzić nieśmiało do głosu w formie jakgdyby nawiasowego powiedzenia, a którą jednak ze względu na wagę sprawy należałoby podnieść do godności podstawowego problemu na gruncie nauczania.

Oczywiście, zastrzec się tu muszę, iż nie chodzi mi bynajmniej o sprecyzowanie celu nauczania, gdyż takich magicznych formuł w literaturze pedagogicznej nam nie brak. Natomiast będzie mi raczej chodziło o wysunięcie pewnego rodzaju kryterjum, przy pomocy którego można byłoby sprawdzać, czy i o ile zakreślone cele nauczania zostały osiągnięte.

Cóż jest tym sprawdzianem? Otóż dotychczas, jako sprawdzian realizacji celów nauczania uważano *metodę pracy*, wychodząc z błędnego założenia, że dobra metoda jest jednocześnie rękojmią dodatnich rezultatów. Jak widzimy wzięto tu niebacznie środek za cel, gdy tymczasem samo jądro zagadnienia — dziecko — pozostało poza nawiasem.

W przeciwstawieniu więc do przyjętych powszechnie formuł, pozbawionych częstokroć realnej treści, wysuwam tezę, że duch dzisiejszej szkoły dopóty się nie zmieni, dopóki nie zapanuje zasada, iż *istotnym sprawdzianem realizacji celów nauczania jest aktywny rezultat w psychice dziecka pod postacią „sprawności, wzgl. umiejętności”*. Innemi słowy — na gruncie nauczania nie wolno nigdy poprzestać na udzielaniu wiadomości, lecz zawsze należy dążyć *do przekształcenia tych wiadomości w umiejętności*.

Na tę stronę zagadnienia mało zwraca się u nas uwagi zapominając, że wiadomości nie pokrywają się bynajmniej z umiejętnością, jak np. znajomość reguł ortograficznych nie może być uważana za pojęcie równoznaczne z umiejętnością poprawnego pisania, albo znajomość np. teorii działań arytm-

metrycznych nie może być utożsamiona z umiejętnością sprawnego rachowania pamięciowego.

Słowem, *basło umiejętności, uzdolniająca do korzystania i pomnażania dóbr kulturalnych, winno być jedynym i realnym celem nauczania i jednocześnie jego sprawdzianem*. Taki zaś cel osiągniemy wówczas, gdy nasz wychowanek zapanuje nad nabytymi wiadomościami, to znaczy, gdy będzie je miał w pogotowiu oraz umiał, skoro zajdzie tego potrzeba, stosować do konkretnych wypadków życiowych. W ten tylko sposób szkoła może odpowiedzieć wymaganiom życia społecznego, które nie zadawała się tradycją, napuszoną erudycją, lecz w coraz szerszym zakresie potrzebuje *umiejętności* opartych na rzetelnej wiedzy naukowej.

Oczywiście, nie trzeba uzasadniać, że wiedza przekształcona w sprawność pozwoli nam osiągnąć zarówno cel materialny, jak i formalny. Bo zważmy choćby takie momenty. Wiemy, że wszelką umiejętność zdobywa się na drodze ustawicznych ćwiczeń bez względu na to, czy owe ćwiczenia odnoszą się do przedmiotów technicznych czy też wiadomości teoretycznych. Z drugiej znowu strony nie da się zaprzeczyć, że proces przerabiania czy przekształcania wiadomości w umiejętności niewątpliwie sam przez się rozwija siły umysłowe ucznia, gdyż proces ten polega w gruncie rzeczy na czynnym ustosunkowaniu się ucznia do materiału naukowego, co znowu wymaga nieustannego ćwiczenia takich dyspozycji umysłowych, jak *zdolność spostrzegania i rozumowania*.

Słowem, tak zw. umiejętności na gruncie nauczania umożliwiają nam nie tylko opanowanie wiadomości materialnych, ale nadto zawierają „*implicite*” te wartości, które nazywamy ogólnie wartościami formalnymi. I tak np. ucząc się matematyki, przyrody lub geografji, uczeń ćwiczy się na zawartym w tych naukach materiale w *zapamiętywaniu, spostrzeganiu i rozumowaniu*, a to są, niewątpliwie, wartości natury formalnej. Niedosć na tem: poza *wprawą* w tych czynnościach nabywa on cały szereg *wiadomości*, które dadzą się zużytkować w wielu innych dziedzinach, a zatem nie tylko *wprawa* się przenosi na inne dziedziny, ale i wiadomości.

Nadto, im taka czy inna wiadomość jest ogólniejsza, im mniej jest związana z pewną określoną sytuacją, tem łatwiejszem staje się jej zastosowanie do innej sytuacji.

Wreszcie za takim stanowiskiem przemawia wzgląd na *wartość wiadomości i umiejętności w odniesieniu do życia*.

Wiemy skądinąd, że *wiedza* jest pewnego rodzaju teorją, a więc przez to samo z punktu widzenia życiowego jest wartością bierną. Przeciwnie — *umiejętność* pokrywa się z wykonaniem, czynem, czyli inaczej jest wartością aktywną. Słowem, o ile wiedza ma bezpośredni związek z intelektem, o tyle umiejętność wykazuje ściślejszy związek z wolą, ponieważ za umiejętnością idzie wola. Jeśli teraz z tej perspektywy spojrzymy na zagadnienie i zapytamy, co jest ważniejsze w życiu: wiedza czy umiejętność, to niewątpliwie odpowiedź wypadnie na korzyść umiejętności. A dlaczego? Oto dlatego przede wszystkim, że życie, jak wiemy, jest *działalnością*, stąd też wymaga od nas w pierwszym rzędzie aktywnego i pozytywnego ustosunkowania się do zagadnień życiowych, innemi słowy wymaga od nas umiejętności. W przeciwnym razie mamy człowieka nieprzygotowanego do życia. Nie dość na tem: wiedza ogranicza zazwyczaj człowieka tylko do tego materiału, który zdobył i nie pozwala mu wyjść duchowo poza ten ciasny krąg wiadomości. Stąd też wytwarza w człowieku negatywny stosunek do nieznanego mu zjawisk życiowych. I odwrotnie — wiadomości przekształcone w umiejętności nie tylko uzdolniają człowieka do działania na terenie znanym już, ale nadto dają mu możność czynnego, pozytywnego ustosunkowania się do nowych, nieznanego zagadnień życiowych. Słowem, umiejętności wytwarzają twórczy typ człowieka, który do przekazanych skarbów kultury dodaje nowe cegielki, zdobyte samodzielnie, twórczym wysiłkiem.

Jak z powyższego wynika, konieczną jest rzeczą uświadomienie sobie ściślejszej współzależności, zachodzącej pomiędzy wiadomościami a umiejętnościami, może nas to bowiem uchronić przed pewnymi błędami zasadniczymi, w które często wpadają przedstawiciele skrajnego formalizmu pedagogicznego. Oczywiście, mam tu na myśli przesadne lekceważenie

wiadomości i traktowanie „formalnych” celów nauczania w ten sposób, jakgdyby one dały się osiągnąć przez jakąś tajemniczą „gimnastykę myślową”, wykonywaną w próżni bez oparcia się o jakikolwiek konkretny materiał naukowy.

Reasumując dotychczasowe uwagi, dochodzimy do wniosku, sformułowanego zresztą ogólnie w rozdziale poprzednim, że na gruncie nauczania istotną rzeczą jest osiągnięcie celu materialnego. Rzecz prosta, jak czytelnik w toku rozważań miał możliwość stwierdzić, treść tego pojęcia jest nieco obszerniejsza od tradycyjnego pojmowania rzeczy. *Przez cel materialny rozumiemy tu nie tylko wiadomości, lecz co ważniejsze — przekształcenie tych wiadomości przy pomocy ćwiczeń w umiejętności.*

Szczególny nacisk chciałbym tu położyć na ten drugi moment, a mianowicie na proces przekształcania surowego materiału naukowego w sprawność, ponieważ proces ten odgrywa podwójnie ważną rolę: po pierwsze jest koniecznym warunkiem należytego przyswojenia materiału naukowego, a następnie, wysuwając konieczność ćwiczeń rozumowych, jest podstawą wykształcenia formalnego.

Jak widzimy z powyższego, dydaktyczny punkt ciężkości przesunięty tu został *od nauczyciela w kierunku ucznia*, co o tyle jest słuszne, że gdy mówimy o rezultatach pracy w sensie umiejętności, to oczywiście możemy mieć na uwadze nie nauczyciela, lecz tylko i wyłącznie ucznia.

Dawniejsza literatura pedagogiczna zajmowała się niemal wyłącznie zagadnieniem metod pracy nauczyciela, natomiast pomijała całkowicie milczeniem pytanie, *jak powinien pracować uczeń*. Dopiero w ostatnich kilkunastu latach zainteresowanie świata pedagogicznego zaczyna się zwolna zwracać w tym kierunku, pomimo to rezultaty badań w tej dziedzinie są bardzo nikłe i fragmentaryczne i dlatego też poruszone tu zagadnienia należą do najsłabiej opracowanych działów dydaktycznych. Zjawisko to tłumaczy się tem, że dotychczas a priori przypuszczano, że uczeń uczy się tak, jak go naucza nauczyciel. A jeżeli tak jest, to wystarczy doskonalic metody nauczania, aby automatycznie udoskonalic metody uczenia się młodzieży.

Ten zasadniczy błąd współczesnej dydaktyki trafnie podchwycił i uwypuklił w nowej literaturze pedagogicznej znany pedagog B. Nawroczyński, gdy pisze: „Wystarczy trochę głębiej wniknąć w sprawę, aby się przekonać, iż uczenie się uczniów bynajmniej nie chadza stale ręką w rękę z nauczaniem. W praktyce szkolnej daje się raczej zaobserwować coś wręcz przeciwnego. Uczniowie bardzo często wcale się nie uczą, albo uczą się w sposób nieracjonalny i nieekonomiczny właśnie wtedy, gdy nauczycielowi się zdaje, że już doszedł niemal do wirtuozyj w sztuce prowadzenia lekcji szkolnych. W tych warunkach praca nad doskonaleniem metod nauczania nie może się przyczynić do ulepszenia pracy uczniów. A o to przecież ostatecznie chodzi. Niestety, o metodach pracy uczniów, o osiągniętych przez nich wynikach łatwo się zapomina, gdy się zgóry zakłada to właśnie, co by powinno uchodzić za jeden z najtrudniejszych do rozwiązania problemów pedagogicznych.“¹⁾

Słowem, dochodzimy do wniosku, że na gruncie nauczania zasadniczym problemem jest pytanie, *jak osiągnąć zamierzone rezultaty pod postacią umiejętności z różnych dziedzin nauczania, przewidzianych przez programy.*

Otóż, tu należy wyraźnie nadmienić, że odpowiedź na to pytanie nie jest bynajmniej łatwa, jak wogóle wszelka konstrukcja o charakterze pozytywnym. Dziś możnaby raczej mówić tylko o pewnych nastawieniach, orientujących nas bardzo ogólnie, w jakim kierunku i na jakim gruncie należałoby szukać rozwiązania tych palących zagadnień. Nadto chodziłoby tu o wywołanie odpowiedniego zainteresowania wśród szerszych sfer nauczycielskich, celem przedyskutowania tych spraw w czasopiśmie, na konferencjach regionalnych oraz czynienia prób na gruncie szkolnym. Wierzę bowiem, że tylko na drodze zmuszonych dociekań teoretycznych i praktycznych znajdziemy wreszcie pewne wytyczne, dotyczące realizacji tego arcyproblemu dydaktycznego.

¹⁾ Bohdan Nawroczyński. Zasady nauczania. Warszawa 1930. Str. 222.

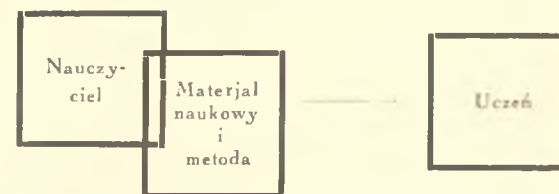
W związku z powyższym chciałbym zwrócić uwagę czytelników na pewne środki, prowadzące częściowo do poruszonego celu. Wprawdzie niektóre z nich są, prawdopodobnie, pomysłami znanymi już z innych źródeł, jednakże ze względu na niedocenianie ich w praktyce pedagogicznej — uważam za stosowne uwypuklić je i zanalizować w rozdziale następnym.

R O Z D Z I A L V.

Próba analizy „nauczania“, a „uczenia się“.

W rozdziale poprzednim podkreśliliśmy, iż zasadniczym problemem na gruncie nauczania jest pytanie, jak przekształcić materiał naukowy z różnych dziedzin w *sprawność*, czyli zdolność panowania nad przyswojonymi wiadomościami oraz umiejętność biegłego stosowania nabytego materiału naukowego do konkretnych wypadków życiowych.

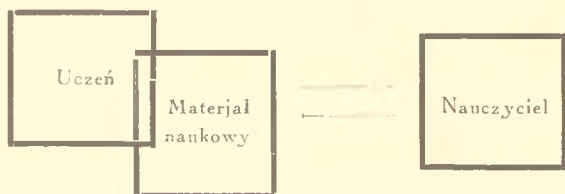
Otóż dotychczas, jak to wynika z poprzednich już rozważań, rozstrzygano tę sprawę jednostronnie, wychodząc z błędnego założenia, że dobra metoda jest jednocześnie rekwizytem dobrych rezultatów. Słowem, identyfikowano *sprawność ucznia z umiejętną metodą nauczania*, co w ilustracji da się w ten sposób unaocznic:



W powyższym systemie dominującą rolę odgrywa nauczyciel, ponieważ ma on bezpośredni kontakt z materiałem naukowym i jednocześnie operuje niekrępującą go w niczem metodą nauczania. Oczywiście, rola ucznia nie następuje tu żadnych wątpliwości: jak widzimy z ilustracji, stoi on na uboczu, odsunięty od bezpośredniej styczności z materiałem naukowym; jego myśl nie szuka samodzielnych horyzontów, lecz posuwa się po wytkniętych z góry szlakach. Rzecz prosta, że na tej drodze nie nabierze on *sprawności* w operowaniu materiałem naukowym, lecz zdobędzie jedynie

wiedzę o takiej czy innej umiejętności, jak np. można osiąść teoretycznie wiedzę o sprawności fizycznej, nie umiając przytem wykonać najprostszego ćwiczenia.

Toteż obecnie tradycyjny stan rzeczy ulega radykalnej przemianie w tym sensie, że się wysuwa zasadę odwrotnego stosunku ucznia do materiału naukowego, co, oczywiście, pociąga za sobą i zmianę roli nauczyciela, jak to przedstawia zamieszczona poniżej ilustracja.



Z powyższego widzimy, że w tym nowym systemie uczeń podtrzymuje bezpośredni kontakt z materiałem naukowym, szuka rozwiązania napotykaných trudności, wykonywa cały szereg samodzielnych ćwiczeń, słowem — zdobywa te wartości, które nazywamy *umiejętnościami*, wzgl. *usprawnieniem*.

Jeśli więc chodzi o sprecyzowanie podstawowego kierunku, w jakim rozwija się współczesna reforma na gruncie nauczania, to da on się streścić w hasło: „*Usuwamy na plan drugi nauczanie — wysuwamy na czoło uczenie się*“.

W tym właśnie duchu dokonywa się przemiana, przy czem należy stwierdzić, że ta reforma posuwa się w dwóch kierunkach:

a) przekształcenia systemu klasowego w *system grupowo-laboratoryjny*, jak np. w planie daltońskim, czy systemie Decroly'ego,

b) zmiany organizacji nauczania w *ramach systemu klasowego*. Do tych prób należą: metoda nauczania łącznego projektów, uczenie się pod kierunkiem i inne.

Wspólną i charakterystyczną cechą wszystkich nowatorskich poczynań na gruncie nauczania jest wysunięcie na czoło zagadnień dydaktycznych roli ucznia, jego osobistego ustosunkowania się do materiału naukowego. Dziś w prze-

ciwstawieniu do systemu tradycyjnego zaczynamy mniej liczyć na pracę nauczyciela, ponieważ gdy chodzi o wyniki nauczania, to oczywiście rozstrzyga nie taka czy inna metoda nauczania, lecz proces myślowy, dokonywany się w psychice ucznia. Taki zaś proces, jak wiemy skądinąd, nie może się posuwać naprzód i wzbogacać psychiki bez aktywnej postawy ze strony samego ucznia, innemi słowy — bez nieustannych z jego strony ćwiczeń i samodzielnych wysiłków. W rezultacie dochodzimy do wniosku, że o wynikach nauczania decyduje nie akcja od zewnątrz, zwana „nauczaniem“, lecz akcja od wewnątrz, czyli inaczej „uczenie się“ ucznia.

W związku z powyższem zastanowimy się nad zagadnieniem, w jakim stosunku do siebie winny znajdować się nauczanie i uczenie się, oraz jakim warunkom winno odpowiadać racjonalne uczenie się.

Otóż, jakkolwiek będziemy określali wychowanie i kształcenie, zgodzić się w zasadzie, iż jest to właściwie proces przystosowywania, zmierzający do wytworzenia pewnych zmian w jednostkach. Wiemy przecież, że człowiek, obdarzony z urodzenia pewnymi instynktowymi dążnościami, nie jest należycie przystosowany do brania udziału w życiu społecznem, dopóki jego odziedziczone instynkty i zdolności nie zostaną przetworzone na pożyteczne pod względem społecznym nawyknięcia, zainteresowania i siły.

Najbardziej zaś charakterystyczną z dziedzicznych zdolności jego jest *zdolność do rozwoju*. Dzięki tej niemal nieograniczonej możliwości rozwijania się człowiek stworzył sobie na miejsce pobytu świat tak złożony, że przystosowywanie się do tego świata stało się długim i złożonym procesem, który wymaga długiego okresu dziecięctwa i zależności. Skoro jednak zdolność do rozwoju tkwi z natury w dziecku, to oczywiście jasnym jest, że jedyną drogą, prowadzącą do skutecznego zużytkowania tego zorganizowanego materiału, jakim jest program nauki, będzie ta, która jest zgodna z drogą, po jakiej idzie naturalny rozwój dziecka.

Stąd też najskuteczniejszą metodą nauczania jest ta, która dostosowuje się jak najściślej do sposobu uczenia się dzie-

cka. Innymi słowy — dobra metoda nauczania winna być równoległa do dobrej metody uczenia się, i że sprawdzianem wartości tej metody nie jest jej logiczna doskonałość, lecz jej psychologiczna zgodność z naturą dziecka.

Z powyższych uwag wypływają dwa wnioski:

a) że celem podstawowym, gdy chodzi o kształcenie, jest *rozwój psychiczny jednostki*, przygotowujący ją do brania udziału w życiu społecznym i

b) że wymieniony rozwój jednostki w dzisiejszych warunkach kulturalnych *wymaga długiego okresu ćwiczenia umysłu*.

Nas specjalnie interesuje wniosek drugi, ponieważ ujawnia on ścisły związek z zagadnieniem, które omawiamy, a mianowicie z kwestją tak zw. „uczenia się”.

Powstaje tu mianowicie pytanie, *czy każde „uczenie się” jest kształcące w sensie formalnym*. Otóż wiemy, że uczenie się może być zarówno *bierno* jak i *czynne*. I tak np. dokoła nas rozgrywają się różnorodne zjawiska życiowe, które działają na nasze zmysły, dając początek wrażeniom. Czy chcemy, czy nie, zjawiska, które nas otaczają: te kształty i barwy, dźwięki, dotyki i zapachy — pozostawiają w naszej psychice pewne ślady, dzięki którym nie tylko spostrzegamy je w danym momencie, ale przechowujemy je także później. Skutki tych wpływów pod postacią pewnych obrazów utrwalane są w naszej psychice bez żadnego wysiłku z naszej strony. Takie uczenie się, czy też nabywanie doświadczenia na drodze naturalnej recepcji nazywamy *uczeniem się biernem*.

Oczywiście nie trzeba uzasadniać, że takie uczenie się w dzisiejszych warunkach kulturalnych, gdy wymagania życia stały się tak wielkie i skomplikowane — zupełnie nie wystarcza. Istota ludzka, działająca pod naporem instynktów, a nadto pobudzana do działania przez społeczne sankcje i kary, uczy się więcej i lepiej przez czynny wysiłek, niżby się nauczyła w bierny lub tylko odbiorczy sposób. W tem właśnie miejscu szkoła i nauczyciel w wydatny sposób występują na widownię. Rola tego czynnika polega na

zorganizowaniu doświadczeń i wiadomości, jakie uczeń przynosi do szkoły z domu oraz na obmyśleniu najlepszej techniki dla podania nowego materiału, przewidzianego programem, by umożliwić uczniowi uczenie się aktywne.

Tu nasuwa się pytanie, jakim warunkom winno odpowiadać *uczenie się aktywne*. Otóż uczenie się aktywne ma miejsce tylko wtedy, gdy istnieją pewne podstawowe warunki.

Po pierwsze, dziecko nie może się czegoś uczyć, jeśli nie jest przygotowane do przyjęcia tego nowego materiału naukowego, jak np. niepodobna na stopniu pierwszym zapoznać dzieci ze zdaniem złożonym, lub nauczyć je np. dzielenia liczb wielocyfrowych. Byłoby to absolutną niemożliwością poprostu dlatego, iż nie można nikogo i niczego nauczyć, jeśli ten ktoś nie posiada pewnego punktu wyjścia, na którym możnaby oprzeć nowy materiał naukowy. Innymi słowy uczniowie muszą być przygotowani do korzystania z nauki oraz pomocy nauczyciela. Postulat ten został nazwany przez Thorndike'a „*prawem gotowości*”¹⁾.

W związku z tem nauczyciel powinien dokładnie sobie zdawać sprawę z faktu, czy każdy z jego uczniów jest przygotowany, czy też nie, do pracy, której będzie od niego wymagał. I tak np. uczeń może być przygotowany w znaczeniu ogólnem, a być dalekim od gotowości w danej chwili. W stosunku do danego zadania mogło się wytworzyć w nim pewne nastawienie, które może mu przeszkadzać w uczeniu się, dopóki będzie trwało. Zapobieganie niesprzyjającym nastawieniom będzie zatem również należało do zastosowań prawa gotowości. Poza tem istnieje cały szereg specyficznych zabiegów, które nauczyciel musi wykonać, aby osiągnąć ze strony ucznia gotowość do takiej czy innej pracy. I tak np. jeden z nich polega na dopilnowaniu, aby uczeń *dokładnie zrozumiał, co ma zrobić*. Inny — na przygotowaniu uczącego się do wypełnienia zadania *przez objaśnienie mu trudności tego zadania*. Jeszcze inny polega na *nawiązaniu do odpowiednich dawniejszych doświadczeń*. W każdym razie

¹⁾ E. L. Thorndike. Educational Psychology, Briefer Course. New York, Teachers College, Columbia University 1919 str. 172—173.

nauczyciel połowę pracy wykona, jeśli stworzy warunki, sprzyjające czynności uczenia się. Oczywiście należy to rozumieć w tym sensie, że to stwarzanie sprzyjających warunków odnosi się nie tylko do początkowych stadiów uczenia się, lecz również do całego jego przebiegu, ponieważ w każdym procesie uczenia się zdarzają się krytyczne momenty, w których postęp jest nie tylko powstrzymany, lecz zagrożony zupełnym przerwaniem.

Następnym prawem, na jakim winno się opierać uczenie się aktywne — jest tak zw. „prawo ćwiczenia“. Prawo to streszcza się w postulatcie, że *uczymy się przez osobiste i bezpośrednie działanie*, co tak pięknie i głęboko, wypowiedział Dewey w słowach: „Uczyć się? — Nic wątpliwie, lecz żyć przede wszystkim, uczyć się zaś przez to życie i w związku z nim“. Za koniecznością stosowania tego prawa przemawia взгляд natury psychologicznej. Wiemy że przy każdej wykonywanej przez nas czynności tworzy się tendencja do łatwiejszego wykonania tej czynności ponownie. Najsprawniejszym więc osobnikiem będzie ten, który daną czynność wykonywał wiele razy. Z drugiej znowu strony nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż przez brak ćwiczenia można stracić nawet nawyk. Możliwy przytoczyć wiele przykładów dodatniego wpływu wykonywania czynności na uczenie się, jednak niema chyba potrzeby zadawania sobie tego trudu wobec oczywistości samej sprawy. Wracamy więc w zasadzie do starożytnego hasła „*repetitio est mater studiorum*“, które w nowoczesnej psychologii eksperymentalnej zostało nazwane „prawem ćwiczenia“.

Trzecim prawem uczenia się jest tak zw. „prawo wpływu“, zwane pospolicie „prawem zainteresowania“. Opiera się ono również na przesłankach natury psychologicznej, które wywołują zjawisko, że zazwyczaj powtarzamy te czynności, które sprawiają nam przyjemność i odwrotnie unikamy tych czynności, które przynoszą nam przykrość.

Wymieniłem trzy zasadnicze prawa uczenia się. Korzystając z nich społeczeństwo i szkoła może modyfikować lub przystosowywać, wzmacniać lub osłabiać, zachowywać lub tłumić wrodzone tendencje młodego pokolenia. Na grun-

cie dydaktycznym, jeśli chodzi o uczenie się aktywne, szczególnie ważną rolę odgrywają dwa ostatnie czynniki, a mianowicie: prawo ćwiczenia i prawo zainteresowania, które omówimy nieco obszerniej w następnych rozdziałach niniejszej pracy.

Tymczasem reasumując wypowiedziane uwagi na temat „nauczania“ a „uczenia się“, widzimy, że wymienione kierunki należą do dwóch zasadniczo różnych światopoglądów pedagogicznych na gruncie nauczania.

Antyteza omawianych prądów dydaktycznych da się ująć w cztery podstawowe punkty:

1-o Przede wszystkim na czoło wysuwa się tu *słosunek do dziecka*. W szkole tradycyjnej; a więc, „nauczającej“ punkt ciężkości dydaktycznej spoczywał *poza dzieckiem*, to znaczy w programach, w nauczycielu, podręczniku i t. d. Metodę i program konstruuje się *poza dzieckiem* bez względu na to, czy on zgadza się, czy też nie z psychiką dziecka. Tworzy się tu zgóry różne normy dydaktyczne, wysuwa się ideały, konstruuje się wreszcie „a priori“, metody nauczania. Oczywiście przyczyną takiego stanu rzeczy była niezajomość psychiki dziecka, a tem samem brak znajomości psychologii nauczania. Dopiero na początku XX stulecia następuje w tej dziedzinie przewrót w związku z hasłami woluntarystycznymi. Według zwolenników nowoczesnej pedagogii *punktem wyjścia, środkiem i celem jest dziecko*. Ono jest źródłem programu i wszelkiej metody, ono określa ilość i jakość materiału naukowego, jaki ma być mu podany. W rezultacie na gruncie nauczania wychowawca musi wyjść od dziecka i dziecko wziąć za przewodnika. Wszelkie bowiem przedmioty naukowe i metody o tyle mają wartość, o ile przynoszą dziecku realne wartości i odpowiadają jego psychice.

Słowem, o ile w obozie „nauczającym“ dziecko jest *poza* nawiasem tego, co nazywamy programem i metodą — o tyle w obozie zwolenników „uczenia się“ dziecko jest *ośrodkiem* i punktem wyjścia wszelkich zabiegów dydaktycznych.

2-o) W związku z powyższem wylania się zasadnicza różnica w pojmowaniu roli na gruncie nauczania takich

czynników dydaktyczno - wychowawczych, jak: *przymus i zainteresowanie*.

Tradycyjna szkoła stoi wyraźnie na gruncie przymusu, twierdząc, że w takich warunkach człowiek kształci swoją wolę i nabiera dzięki temu siły charakteru. Oczywiście pogląd ten jest naturalną konsekwencją sformułowanej przez nas tezy, że w szkole tradycyjnej zarówno program jak i metoda były obce dziecku i narzucone mu z zewnątrz. Wysiłek więc był tu jedynie naturalnym odruchem dziecka w stosunku do narzuconego materiału. Wiemy już z poprzednich rozważań, że szkoła, chcąc osiągnąć pewne cele, musi realizować taki lub inny program. Jeśli więc ten program nie będzie odpowiadał potrzebom i naturalnym tendencjom psychicznym dziecka, to niewątpliwie wyłoni się pomiędzy owym programem a dzieckiem otwarta walka.

W tej nierównej walce zwycięża, oczywiście, ta strona, po której jest wychowawca - nauczyciel i cały system nauczania. Dziecko więc ulega pod przymusem moralnym lub fizycznym i w konsekwencji zdobywa się wprawdzie na wysiłek, ale wysiłek sztuczny, mający swe źródło nie w psychicznej jaźni, lecz w okolicznościach przypadkowych, zewnętrznych.

Przeciwko tej koncepcji występuje stanowczo *teoria zainteresowania*, związana zasadniczo z obozem zwolenników i propagatorów „uczenia się”. Na miejsce przymusu wysuwa się tu *naturalne zainteresowanie*, płynące spontanicznie z głębi duszy dziecka. Tak pojęty czynnik zainteresowania stoi w ścisłym związku z nowoczesnym pojmowaniem roli dziecka, jako źródła programu i metody. I istotnie, jeśli przyjmiemy za zasadę, że punktem wyjścia wszelkich poczynań dydaktycznych jest dziecko, to oczywiście musi ulec radykalnej zmianie stosunek dziecka do programu. Wszelki więc przymus zewnętrzny zostanie zastąpiony naturalną chęcią realizowania wrodzonych tendencji. A nie trzeba chyba udowadniać, że w takich warunkach znajdzie się miejsce i na *wysiłek*, który w danym wypadku nie będzie wysiłkiem sztucznym, zewnętrznym, lecz naturalnym wynikiem wrodzonego popędu do pokonywania trudności.

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

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

Wręcz przeciwna rola przypada uczniowi w systemie „uczenia się”. Główną zasadą, na której opiera on swoje postulaty wychowawcze i dydaktyczne — to *aktywność ucznia*. Wychodzi się tutaj z założenia, że między życiem dziecka, a szkołą — nie powinna istnieć żadna różnica. Codzienna obserwacja stwierdza, że dziecko z natury swej jest niezmiernie ruchliwe i czynne. Pozwólmy mu więc własną pracą — mówi się w tym obozie — zdobywać potrzebne mu wiadomości. Niech samodzielnie doświadcza, docieka, poznaje. Nie dawajmy mu gotowych wiadomości, ale stwarzajmy warunki, aby je sobie samoczynnie przyswajał. Tylko na tej drodze dajemy naszemu wychowankowi możliwość rozwijania swej osobowości, wzmacniania swej woli i urabiania swego charakteru. Oczywiście celów tych nie osiągniemy ani przez nakazy, ani przymus zewnętrzny lub cześć nauki moralne, lecz jedynie i niezawodnie przez *działanie i pracę*.

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

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

Wręcz przeciwna rola przypada nauczycielowi w szkole nowoczesnej. Ma on zejść z tego kruchego piedestału i znaleźć się wśród gromady młodzieży, powierzonej jego pieczy. Tutaj ma obowiązek wczuć się w tętno życia tej gromadki jako całości i poszczególnych jednostek, wyczuwając ich potrzeby zbiorowe i indywidualne, słowem stać się ich szczerym przyjacielem i mądrym przewodnikiem. Jak widzimy z powyższego, cały ciężar zagadnienia przesuwają się w stronę ucznia, który staje się ośrodkiem wszelkich zabiegów i zainteresowań dydaktycznych. W związku z tą zasadniczą zmianą sytuacji nauczyciel staje wobec niezmiernie trudnego zadania, które wymaga od niego, by wszystko zrobił, pozornie nic nie robiąc.

* *

Reasumując to wszystko, cośmy powiedzieli o szkole „nauczającej“ i budzącym się do życia systemie „uczenia się“, widzimy, że te dwa kierunki stoją na przeciwległych sobie biegunach. O ile pierwszy wskutek braku poważnych podstaw psychologicznych *sprzyja bierności*, o tyle drugi — wysuwa śmiało hasło *kształcenia czynnych cech charakteru* poprzez naukę aktywną.

Rzecz prosta — poruszone tu kształcenie aktywne nie da się uskutecznić jedynie na drodze takich czy innych zmian taktycznych ze strony nauczyciela, lecz jednocześnie wymaga całego szeregu celowych i koniecznych wysiłków *ze strony ucznia*. Chodzi tu bowiem o rzecz niemałej wagi — o *zdobycie sprawności*, której niepodobna osiągnąć ani przez nakazy, ani cześć nauki moralne, lecz jedynie i wyłącznie przez osobiste działanie oraz intensywną i wytrwałą pracę.

Nawiązując do tej właśnie myśli, zastanowimy się w rozdziałach następnych *nad środkami, zmierzającymi do podniesienia sprawności ucznia*, czyli umiejętności zdobywania, utrwalania i operowania wartościami, zawartymi w materiale naukowym.

„Ćwiczenie“ — jako czynnik sprawności.

Na gruncie dydaktycznym, jeśli chodzi o podniesienie *sprawności* wzgl. *umiejętności*, odgrywają niemałą rolę przede wszystkim dwa momenty, poruszone już zlekka w rozdziale poprzednim, a mianowicie: *prawo ćwiczenia* oraz *prawo zainteresowania*.

W rozdziale niniejszym poświęcimy nieco uwagi prawu ćwiczenia.

Jeżeli mówimy, że raz dokonana czynność dąży do tego, ażeby się powtarzać, albo że myśl, raz powstała w psychice ma tendencję do tego, aby się odtwarzać, to stwierdzamy tylko zdolność intelektualną, którą nazywamy *pamięcią*. Oczywiście tego zjawiska nie należy utożsamiać z zagadnieniem „ćwiczenia“ w tym sensie, w jakim tu poruszamy, ponieważ ćwiczenie, zmierzające do podniesienia sprawności, nie opiera się na *jednorazowych spostrzeżeniach*, utrwalonych w pamięci, lecz wymaga *wielokrotnego powtarzania*.

Przez ćwiczenie więc rozumiemy celowe powtarzanie pewnej czynności np. czytania, pisania, rachowania, rezultatem czego ma być nabycie wprawy, czyli zdolności do biegłego wykonywania odnośnych zajęć. Tu opieramy się, jak już wspomniałem, na założeniu, że każde zjawisko powtórzone, albo stwarza zdolności na gruncie czynu, albo potęguje zdolności już istniejące.

To ostatnie ujęcie jest znane w psychologii pod nazwą „*prawa wprawy*“. Dopóki np. technika czytania nie jest zautomatyzowana, dopóty, oczywiście, nie może być mowy o umiejętności czytania, gdyż na proces ten składają się

wyobrażenia wzrokowe, słuchowe i ruchowe, które wymagają dużo czasu na to, by zlać się w pewną syntezę.

Że ćwiczenia na gruncie zdobywania wiedzy są postulatem zasadniczym i koniecznym — tego wobec oczywistości nie trzeba nawet uzasadniać. Już w starożytności zresztą zdawano sobie sprawę z tego faktu, co znalazło swój wyraz w głośnej zasadzie: „*repetitio est mater studiorum*“. Zasada ta, doprowadzona w swych tendencjach mechanistycznych do absurdu, przetrwała pod różnymi postaciami doniedawna, niosąc z sobą niechęć do pierwiastków myślowych.

W nowszych natomiast systemach i metodach nauczania góruje druga ostateczność — przesadna indywidualizacja, która zaprowadziła nas znowu na fałszywą drogę, jak wogóle wszelka krańcowość.

Oczywiście prawda leży pośrodku: są pewne partie programu, które muszą być zmechanizowane, a więc podlegają *mechanizacji*, i znowu takie, w których wskazana jest *indywidualizacja*, połączona z myślową przeróbką. Sprawa ta łączy się z zagadnieniem pracy umysłowej wogóle i sprowadza się do pytania: *jak należy pracować, aby w czasie, możliwie najkrótszym osiągnąć najlepsze rezultaty*.

Klasycznym przedstawicielem tego rodzaju dociekań eksperymentalnych na gruncie szkolnym jest psycholog niemiecki Ebbinghaus, który się wślawił badaniami nad pamięcią. Najciekawsze wyniki jego eksperymentów dotyczą *procesu utrwalania* nowego materiału naukowego i *procesu zapominania*.

Pozwolę sobie przytoczyć tu charakterystyczne wyniki, dotyczące *procesu zapominania*. Otóż według psychologa zapomina się *jednorazowo* opanowany materiał w następujących fazach.

1. po 1 godzinie 50% tego, czego się nauczyło.
2. po 1 dniu 66% „ „ „ „
3. po 2 dniach 72% „ „ „ „
4. po 6 dniach 75% „ „ „ „
5. po 30 dniach 80% „ „ „ „

Oczywiście, wyniki powyższe ujawniały się wówczas tylko, gdy badany w ciągu całego okresu eksperymentalnego

nie powtarzał materiału. Toteż zgoła inaczej przedstawiała się sprawa, gdy procesowi utrwalania przyszły na pomoc „*powtarzania*“. I tak:

1. Aby nauczyć się pewnego materiału — trzeba było wykonać 25 powtórzeń.
2. Drugiego dnia do opanowania tegoż materiału wystarczyło 10 powtórzeń.
3. Trzeciego dnia 5 powtórzeń.
4. Czwartego dnia 3 „
5. Piątego dnia 1 „

Z powyższych liczb wynikają na gruncie dydaktycznym poważne wskazania natury praktycznej.

Toteż w nowszych czasach zwrócono w tym kierunku szczególną uwagę ze strony psychologii eksperymentalnej. Jednym z podstawowych zagadnień, na które rzucono w ostatnich czasach wiele światła, jest tak zw. sprawa „*rozmieszczenia powtarzań*“. Zajął się nim specjalnie psycholog amerykański Daniel Starch, który udowodnił, że przy uczeniu się bardziej ekonomicznie jest w pewnych granicach skracać okresy pracy i rozmieszczać je odpowiednio w przeciągu danego okresu czasu. Na czemże polegały badania wymienionego psychologa? Otóż w eksperymencie Starcha pracowały na pewnym określonym materiale naukowym 4 różne grupy osób, każda w sumie po 120 minut.

1. Pierwsza grupa pracowała po 10 minut dwa razy dziennie w ciągu sześciu dni.
2. Druga grupa pracowała po 20 minut raz dziennie w ciągu sześciu dni.
3. Trzecia grupa pracowała po 40 minut na jednym posiedzeniu w trzech dniach — co drugi dzień.
4. Wreszcie czwarta grupa pracowała 120 minut bez przerwy.

Zwróćmy przytem uwagę na to, że okresy pracy *na jednym posiedzeniu* wynosiły: 10 — 20 — 40 i 120 minut. W związku z tem ciekawa jest kwestja rezultatów. Otóż charakterystyczną jest rzeczą, że wydajność pracy ułożyła się dokładnie w tym samym porządku, jaki właśnie wymieniłem, a mianowicie: największa wydajność została osią-

gnięta przy okresach dziesięciminutowych — najmniejsza wydajność przy okresie 120-minutowym. A dalej: między wynikiem grupy dziesięciminutowej a dwudziestominutowej nie było wielkiej różnicy, ale zato grupa czterdziestominutowa stała znacznie gorzej, a jeszcze słabiej 120-minutowa.

Z powyższych danych jasno wynika, jak ważną jest rzeczą racjonalne rozmieszczanie ćwiczeń, gdy chodzi o opanowanie takiego, czy innego materiału naukowego. Oczywiście należy tu zrobić zastrzeżenie, iż nie można skracać tych czasokresów nieograniczenie. A dlaczego? Oto dlatego po prostu, że przedewszystkiem sama strona techniczna, związana z przejściem od jednego przedmiotu do drugiego, zabiera już sporo czasu. Najważniejszy jednak powód dla wyznaczenia umiarkowanej granicy okresu łączy się z faktem, że każdy uczący się osobnik potrzebuje różnego czasu dla wdrożenia się do pracy. I tak np. niektórzy zabierają się do roboty z dużym rozmachem, i ci prawdopodobnie męczą się dość szybko. Toteż dla tej kategorii ludzi, wydaje się, krótkie okresy pracy zdają się być szczególnie korzystnymi. Inni uczący się potrzebują znacznie dłuższego czasu dla wdrożenia się do nowej pracy, osiągając swe najlepsze tempo dopiero po stosunkowo długim przeciągu czasu. Dla osobników więc tego typu zbyt krótkie okresy pracy w pewnej dziedzinie oraz częste przechodzenie do nowych przedmiotów zaznaczyłyby się w rezultatach ujemnie.

W rezultacie więc, jeśli chodzi o wybór najwłaściwszego okresu ćwiczeń — niewątpliwie zachodzą pewne różnice między dziećmi z różnych lat nauczania, a nadto między dziećmi, uczącymi się różnych przedmiotów. Poza tem odgrywa też pewną rolę rodzaj wymaganego uczenia się — czy to słowny, ruchomy, czy logiczny.

Wobec powyższego dochodzimy do wniosku, że okres powtarzania, o którym już wiemy, że w ogólności powinien być krótki i często powtarzający się, winien odpowiadać pewnej średniej, opartej na uwzględnieniu różnic indywidualnych i przeciętnego stanu klasy.

Na zakończenie chciałbym odpowiedzieć na dodatkowe pytanie, dlaczego krótkie okresy są bardziej ekonomiczne

przy uczeniu się, niż okresy dłuższe. Otóż w odpowiedzi można przytoczyć co najmniej trzy fakty, z których każdy może się wykazać poważnem uzasadnieniem psychologicznem.

Przedewszystkiem, gdy ćwiczenia są krótkie i częste — wówczas powstają między nimi okresy *wypoczynku psychicznego*, podczas których nasze nowe skojarzenia ustalają się i doskonalą. Stąd wynika, że samo ćwiczenie jest jakgdyby pewnego rodzaju przygotowaniem do procesu istotnego, który dokonywa się właściwie podczas tych okresów wypoczynku.

Po drugie — krótkie okresy są lepsze od długich ze względu na stopień zmęczenia, jaki przynoszą te ostatnie, tem się też tłumaczy ich mniejsza wydajność — jako wynik słabszego samopoczucia, wpływającego ze zmęczenia.

Wreszcie, krótkie okresy uczenia się mogą być również bardziej wydajne dlatego, że w ciągu takich okresów możliwy jest wyższy stopień skupienia. Wiemy przecież z codziennego doświadczenia, że dłuższe, ale mechaniczne powtarzanie materiału ma małą wartość, natomiast uważne, a choćby krótkie — przynosi niewątpliwie rezultaty lepsze. Wobec tego, czas, który poświęcamy na uczenie się, opłaci się najbardziej wtedy, gdy cechować go będzie jak najsilniejsze skupienie uwagi.

I tak więc nie ulega najmniejszej wątpliwości fakt, że ćwiczenia utrwalające mają doniosłą funkcję w kształceniu, jednak w tem miejscu należy się zastrzec, że nie mogą to być czysto formalne ćwiczenia utrwalające, nie wiążące się niczem z zagadnieniem rozwiązywanem przez ucznia. A dlaczego? Oto dlatego, że uczniowie ze znacznie większem zainteresowaniem oddają się ćwiczeniom, służącym do wytworzenia nawyków, gdy te będą wprowadzone na gruncie jakiegoś ogólniejszego zagadnienia, niż gdy będą podane po prostu jako zadania oderwane od życia; uczeń widzi wówczas rację wykonywania swoich ćwiczeń. Dewey słusznie powiada: „Równie poważnie przesadza się w kładzeniu nacisku na ćwiczenia utrwalające, mające na celu wytwarzanie biegłości w działaniu, które, o ile są pozbawione związ-

ku z ćwiczeniem myślenia, nie spełniają żadnego innego zadania, prócz wyrabiania automatycznej biegłości¹⁾).

Jak wynika z powyższych rozważań — szkoła nie może spełnić swego zadania, jeśli nie daje gwarancji wyposażenia swych wychowanków w pewną sumę *sprawności czy biegłości*, tak niezbędnych zarówno w dziedzinie myśli, jak i wszelkich przejawach życia ludzkiego. Bez tych walorów szkoła byłaby instytucją martwą, pozbawioną wszelkich soków żywotnych, a temsamem jej rola zarówno wychowawcza, jak i użyteczna znalazłaby się pod znakiem zapytania.

W związku z tem powstaje pytanie, jak to *zagadnienie sprawności przedstawia się w praktyce szkolnej*. Ażeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, musimy się odwołać do popularnej terminologii, znanej nam z codziennej praktyki. Wiemy już skądinąd, że sprawność osiągamy zapomocą usystematyzowanych ćwiczeń utrwalających. Otóż — odpowiednikiem terminu „*ćwiczenie*“ jest na gruncie szkolnym termin „*zastosowanie*“, znany powszechnie i spopularyzowany przez teorię pedagogiczną, jako piąty stopień słynnej teorii Zillera o stopniach formalnych w nauczaniu.

Przyjrzyjmy się więc, jak wygląda owo „*zastosowanie*“ w praktyce. Przypuśćmy, że nauczyciel X ma do przerobienia w pewnej jednostce metodycznej określony materiał naukowy, a więc staje wobec konieczności obmyślenia takiej czy innej konstrukcji lekcji. Oczywiście, bierze zazwyczaj za podstawę do przygotowania tradycyjne stopnie formalne, zwane niekiedy momentami dydaktycznymi, które pod różnymi postaciami i różnie nazywane — na gruncie szkolnym się kołaczą. Mając przed sobą ramowy szkic lekcji, wkłada wien, jak w szufladki, odpowiednią dozę materiału, pilnie przytem strzegąc, aby wszystkie momenty zostały odpowiednio potraktowane, zależnie od swej ważkości i roli w jednostce metodycznej. W tym celu już zgóry decyduje, ile czasu może poświęcić na poszczególne punkty. Ugrupowawszy w ten sposób materiał, odkłada szkic na bok — lekcja gotowa! Na tem jednak nie koniec. Wejdźmy z nauczycie-

lem do klasy i przyjrzyjmy się wykonaniu zaprojektowanej jednostki metodycznej. Tu jesteśmy świadkami zwykłego zjawiska: nauczyciel rozwija kolejno poszczególne punkty zgodnie z nakreślonym planem. I tak:

1. nawiązanie — 5 10 minut.
2. nowy materiał — 15 — 25 „
3. zebranie (synteza) — 5 — 10 „
4. zastosowanie — 5 — 10 „

Zwróćmy przytem uwagę na ostatni moment, czyli tak zw. zastosowanie, gdzie uczeń przy pomocy samodzielnych ćwiczeń ma nabyć sprawności w operowaniu nowonabytym materiałem naukowym. Oczywiście, uderzy nas przedewszystkiem rażąca dysproporcja w potraktowaniu tego punktu w porównaniu z innymi momentami, jeśli się nadto zważy jego wyjątkowe znaczenie w jednostce metodycznej.

Muszę tu zaznaczyć, że uwidoczniiony powyżej przebieg lekcji przedstawia naogół idealne jeszcze rozwiązanie sprawy. Częściej jednak bywa inaczej, a mianowicie: po wyczerpaniu trzech pierwszych punktów — już nie pozostaje nic czasu na tak zw. „*zastosowanie*“, a w najlepszym razie jednostka lekcyjna kończy się już, gdy dzieci dopiero zaczynają coś „*zastosowywać*“. Zdarza się wreszcie i tak, że zastosowanie dla braku czasu przenosi się na pracę domową.

I tak więc przy dzisiejszym systemie formalistycznym *istotna część jednostki metodycznej zawisa w powietrzu*, a mam tu na myśli *samodzielne ćwiczenie*, na które w praktykowanym systemie niema poprostu miejsca ani czasu, by zostało wykonane pod okiem i kierownictwem nauczyciela. A o to przecież ostatecznie chodzi.

Ale co gorsza — *to lekceważący stosunek nauczyciela do samodzielnej pracy dziecka*. Nauczyciel współczesny sądzi, iż obowiązek jego kończy się z chwilą, gdy przygotował grunt myślowy w psychice dziecka, nie zdając sobie sprawy z oczywistego faktu, że wykonał tylko skromną część swego zadania, bo czeka go praca wielka i istotna — *czuwanie i kierowanie samodzielną pracą dziecka*. O tych rzeczach mało się myśli i mało się stanowczo mówi. Nic więc dziw-

¹⁾ Dewey — Democracy and Education — str. 209.

nego, że podobne zjawisko rażącego zaniedbania oglądamy w naszych szkołach każdego dnia, tygodnia i miesiąca.

Dzisiejszy nauczyciel przeciętny, nie oglądając się wstecz, kroczy ze spokojnym sumieniem bezustannie naprzód, zapisując i sumując mechanicznie rezultaty swojej pracy... w dzienniku lekcyjnym. Dumnie spogląda na nieprzejrzane kolumny tytułów lekcji z różnych przedmiotów nauczania!

I tak zbliża się koniec roku szkolnego i koniec pracy ucznia; program nauki, sądząc po dzienniku lekcyjnym, został „do cna“ wyczerpany! Zdawaloby się, że wszystko jest w porządku. Ale odwróćmy medal i spróbujmy zestawić ten materiał „papierowy“ z rzeczywistym materiałem naukowym, w jaki wzbogaciła się psychika dziecka, a przekonamy się, że pomiędzy temi wartościami istnieje rażąca dysproporcja — powiem więcej — przepaść nie do przebycia.

* * *

Z poruszonych powyżej danych wynika, że w kwestji tak zasadniczej na gruncie dydaktycznym, jaką jest, niewątpliwie, sprawa utrwalania materiału naukowego — kroczymy po błędnej drodze, z której musimy co prędzej zawrócić. Rozważania nasze nasuwają następujące wnioski:

I. *Racjonalne „ćwiczenie utrwalające“ jest podstawą postępowania ucznia.* Rzecz prosta, przez ćwiczenia rozumiemy tu nie mechaniczne „obkuwanie się“, lecz z jednej strony gruntowne opanowanie myślowe tych partji materiału naukowego, które stanowią cel nauczania — z drugiej znowu strony — zautomatyzowanie tego materiału, który jest jedynie środkiem nauczania, jak np. technika czytania, pisanie, znajomość tabliczki mnożenia i t. p.

W związku z powyższem należałoby, mojem zdaniem, tak zw. pogardliwe „powtarzanie“ podnieść do „godności“ jednostek metodycznych i uznać je za czynność równorzędną z podawaniem nowego materiału naukowego.

II. *Reorganizacja pracy ucznia.* W związku z koniecznością uwzględnienia w większym stopniu samodzielnych ćwiczeń, jako czynnika podnoszącego sprawność, wyłania się kwestja reorganizacji pracy ucznia w ramach planów lekcyjnych.

Przyglądając się planowi lekcyjnemu ucznia zarówno szkoły średniej jak i powszechnej, możemy zauważyć, że umysł naszego wychowanka często w ciągu dnia musi się nastawiać na opracowanie aż pięciu do siedmiu przedmiotów z różnych dziedzin nauczania. Przed południem bowiem uczeń ma 3—5 różnych lekcji, a po południu przygotować się musi do lekcji dnia następnego, wśród których znajdują się jeszcze z pewnością dwa przedmioty nowe. Jest rzeczą oczywistą, że wskutek konieczności nastawiania się na tyle różnych przedmiotów uczeń traci zbyt wiele sił duchowych, rozszczepia swoją energję i nie może jej skupić na jednej gałęzi wiedzy. W rezultacie sprawność pracy duchowej będzie, oczywiście, wskutek takiego stanu rzeczy znacznie zredukowana.

Nie dość na tem. Jak już stwierdziliśmy w naszych rozważaniach, tak zw. „zastosowanie“ w normalnych lekcjach traktowane jest jakgdyby zdawkowo i formalnie, a zresztą — nawet w najlepszym razie przy poświęceniu na ten cel w każdej godzinnej jednostce metodycznej od 5—10 minut — czas ten stanowczo nie może być uznany za wystarczający do zdobycia jakiegokolwiek sprawności.

Przy rozważaniu tego problemu dochodzimy do wniosku, że dotychczasowy plan nauki należałoby zmienić w tym sensie, aby liczba przedmiotów w tygodniu i dniu znacznie została zredukowana, oraz aby uczniowi zapewniono możliwość wydatniejszego wypróbowania własnych sił pod kierunkiem i ścisłą kontrolą nauczyciela.

III. *Umiejętne rozmieszczenie powtarzań.* Jak wiemy z codziennej praktyki szkolnej, sprawę „powtarzań“ traktowano dotychczas, jako pozostałość po szkole tradycyjnej. Ten punkt widzenia znalazł między innymi swój wyraz w ogólnej tendencji, zmierzającej do uwzględnienia w rozkładach materiału naukowego tak zw. „powtarzania kursu“ w ostatnim miesiącu, względnie w ostatnich dwu tygodniach przed zakończeniem roku szkolnego. A co gorczy to fakt, że praktykowane powtarzanie nie nosi bynajmniej charakteru rzeczywistego zastosowania nabytych wiadomości na gruncie pewnych ogólnych i interesujących zagadnień dla ucznia,

lecz zazwyczaj traktowane jest z punktu widzenia czysto formalnego, jako skrót teoretycznych, oderwanych wiadomości. Oczywiście — robota taka jest nieciekawą zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

Przy rozważaniu tego zagadnienia nasuwa się przede wszystkim wniosek ogólny, że nasz stosunek do tej sprawy musi stanowczo ulec rewizji w tym sensie, że *kwestja utrwalania materiału przy pomocy racjonalnie organizowanych powtórzeń winna się stać w pracy nauczycielskiej realnym problemem, zasługującym na poważne przemyślenie.*

Jeżeli zaś chodzi o wskazania praktyczne, dotyczące kwestji rozmieszczania powtórzeń, to oczywiście, trudno je tu w szczegółach nakreślić, ponieważ w praktyce możliwe są różnorodne odchylenia i modyfikacje, zależnie od natury przedmiotów oraz stopnia nauczania, na jakim pracujemy. Ogólnie jednak należy zaznaczyć, że dotychczasowy zwyczaj „spychania“ powtórzeń na koniec roku szkolnego nie da się zadnymi względami usprawiedliwić. Natomiast wydaje się najslusniejszą zasada, głosząca hasło takiego rozmieszczenia powtórzeń w różnych punktach roku szkolnego, ażeby *każda skończona partja materiału, stanowiąca w danej dziedzinie wiedzy całość, mogła być poddana nowej systematycznej przeróbce.* Rzecz prosta — we wspomnianej syntezie nie należy dążyć do utrwalenia wszystkich szczegółów i szczegółików z przerobionego materiału, ponieważ chodzi tu o gruntowne opanowanie z danego ogniwa wiedzy tylko momentów zasadniczych, na których można byłoby bez wahania oprzeć dalsze ogniwo.

IV. *Synteza w nauczaniu.* Z kwestją „powtarzania“ wiąże się postulat dążenia do syntezy w nauczaniu. Dotychczasowy system, wkładający na barki ucznia równocześnie nadmierną ilość przedmiotów — spowodził w skutkach niepożądane rozproszkowanie materiału naukowego. W tym stanie rzeczy taka czy inna dziedzina wiedzy ludzkiej nie istnieje, *jako całość*, w psychice ucznia — natomiast, jeśli można mówić, to raczej tylko o pewnego rodzaju „wysepkach“ wiadomości, które luźno i niezależnie od siebie unoszą się w chaotycznym „oceanie pól-wiedzy“ ucznia. Otóż

ten zgubny fragmentaryzm winien bezwarunkowo zniknąć, jeśli szkoła ma spełnić swoje elementarne cele i zadania, tembardziej, że wszelka wiedza ma swoją wartość o tyle, o ile tworzy pewnego rodzaju całość, ułatwiającą umysłowi ludzkiemu wyrobienie sobie syntetycznego poglądu na świat i życie.

Otóż, racjonalne powtarzanie pozwoli nam ten cel osiągnąć, jeśli potrafimy wydobyć z obfitej masy materiału naukowego *myśli istotne* i połączyć je w nierozzerwalny łańcuch logiczny w psychice ucznia.

Rola zainteresowania na gruncie sprawności.

Jednym z poważnych czynników, odgrywającym nie-malą rolę w nauczaniu, jeśli chodzi o wyniki pracy, jest *zainteresowanie*. Co nazywamy zainteresowaniem? Wyjaśni to nam przykład. Człowiek dojrzały stawia sobie w ważniejszych chwilach swego życia pytanie: „Jaka praca najbardziej odpowiada moim upodobaniom”? Na podstawie samoobserwacji uświadamia sobie kierunek swoich zamiłowań i w miarę sprzyjających warunków i okoliczności życiowych obiera sobie właśnie ten rodzaj pracy, który odpowiada jego wrodzonym i uświadomionym skłonnościom.

Jednak dziecko, a nawet starszy uczeń nie uświadamia sobie swoich zamiłowań tak, jak człowiek dorosły, gdyż tkwią one w duszy jego dopiero w stanie potencjalnym, jednak, jak wiemy z doświadczenia i obserwacji, dziecko ma swoje ulubione zajęcia i zabawy, do których wciąż chętnie powraca. Nasuwa się tu pytanie, co jest owym czynnikiem wyzwalamym w jaźni człowieka energię, i sprawiającym, że jakaś rzecz lub jakieś działanie staje się nam bliskie i ściśle związane z potrzebami naszego życia. Czynnikiem tym jest — zainteresowanie, które stanowi jedno z najważniejszych zagadnień w nowoczesnej pedagogji. Nowoczesne wychowanie i nauczanie opiera się bowiem na dwóch głównych podstawach: na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach.

W niniejszym rozdziale poświęcimy nieco uwagi kwestji zainteresowań.

Ażeby się móc przyjrzeć sprawie zainteresowań bliżej i ocenić ich znaczenie w nauczaniu — jest rzeczą konieczną podejście do tego zagadnienia od strony praktycznej. Zaczynamy więc od tego momentu, kiedy dziecko wchodzi do szkoły.

Otóż faktem jest, że z chwilą, kiedy dziecko przekroczy próg szkolny, znajduje się odrazu w innym, nowym świecie. Ten świat, w którym żyło dotychczas, był światem ograniczonym pod względem przestrzeni i pojęć, światem osobistym i konkretnym. Wiedza dziecka o tym świecie była wprawdzie skąpa i zamknięta, ale zato łączyła się ściśle z jego istotą, ponieważ poznawanie szło w parze z rozwojem działalności i zainteresowań dziecka. Słowem, ze światem łączył je cały szereg różnorodnych nici osobistych. Otóż z chwilą przekroczenia progu szkolnego te stosunki intymne momentalnie zrywają się i dziecko znajduje się w jakimś nieznanym świecie, z którym osobiście niczem nie jest związane. Przed oczyma jego rozwija się różnorodny miraż pojęć pod postacią programu szkolnego, który niestety, nie ma realnego odpowiednika w psychice dziecka. Wprawdzie ze stanowiska celu nauczania można uzasadnić konieczność takich lub innych przedmiotów, takich czy innych lekcji, wreszcie takiego lub innego rozkładu materiału naukowego, lecz pomimo to należy stwierdzić, że wszystko to jest obce psychice dziecka. Dla niego cały ten świat szkolny jest niesamowity, pozbawiony uroku dziecięcego, odarty z tych szat swoistych, z którymi się stykało w życiu przedszkolnym. Słowem, brak tu naturalnego kontaktu pomiędzy szkołą a dzieckiem. Z drugiej znowu strony, jak wiemy skądinąd, kontakt ten jest koniecznością absolutną jeżeli szkoła ma spełnić swe zadanie.

Powstaje więc w tym miejscu zagadnienie, w jaki sposób ten kontakt nawiązać i jakich w tym celu należy użyć środków. Otóż na ten temat istniały dwie teorie pedagogiczne, a mianowicie *teoria zainteresowania* i *teoria przymusu*. Ta ostatnia jest starsza, a nawet sięga początków pedagogii.

Według teorii przymusu dziecko wchodzi do szkoły z pewną sumą wyobrażeń i pojęć nieukształtowanych, nie

dokładnych, zamglonych. Zadaniem więc nauki szkolnej jest ten świat niedoskonały, niejasny na coś jasnego i możliwie doskonałego przekształcić. Otóż do przekształcenia tego świata psychiki dziecka służy właśnie program, którego poszczególne partje mają za zadanie usunięcie pojęć i wyobrażeń spaczonych, a wprowadzenie na ich miejsce pojęć zgodnych z rzeczywistością. Słowem, w miarę wzbogacania umysłu dziecka pojęciami dokładnymi osiągamy cel nauczania, to znaczy, psychikę nieurobioną zamieniamy na coś harmonijnego i doskonałego. Oczywiście, przy realizowaniu programu bardzo często spotykamy się z oporem dziecka, które niechętnie asymiluje nowy materiał. Otóż w takich wypadkach, według omawianej teorii, należy postępować zdecydowanie i energicznie, a nawet w miarę potrzeby zastosować *ostry przymus* za pomocą różnych środków, jakimi rozporządza szkoła.

Przymus taki odgrywa, według zwolenników tej teorii, doskonałą rolę w sensie wychowawczym, ponieważ hartuje zarówno ciało jak i ducha. Zresztą życie — powiadają — pełne jest rzeczy nieinteresujących, któremi jednak trzeba się pomimo wszystko zajmować. O ile więc ktoś nie nauczy się zawczasu oddawać się pracy bez specjalnego zainteresowania, o ile się nie wdroży do zwracania uwagi na pewne fakty jedynie dlatego, że to jest konieczne z punktu widzenia życiowego, to gdy zetknie się oko w oko z życiem — nie starczy mu siły charakteru i zostanie złamany lub porzuci walkę. Słowem, życie ludzkie jest rzeczą zbyt wielką i cenną, by je obniżać do poziomu błahych przyjemności, mających na celu tylko nasze zadowolenie osobiste. Stąd wypływa konieczność ciągłego ćwiczenia zdolności do wysiłku i wyrabianie przyzwyczajzeń koniecznych w życiu.

Dla tych również względów cała organizacja pracy w szkole tego typu posiada charakter organizacji przymusowej, rezultatem której ma być siła charakteru, która w późniejszym życiu nie pozwoli nam błąkać się po krzywej linii chwilowych popędów, lecz skieruje nas na drogę trzeźwego i rozumnego objektivizmu.

Drugą teorią, która wystąpiła do walki z poprzednią jest *teoria zainteresowania*. I ta teoria twierdzi również, iż zadaniem szkoły jest przede wszystkim rozwinąć umysł, to znaczy, zastąpić wyobrażenia nieokreślone i mgliste — pojęciami jasnymi. Jednak — powiadają zwolennicy tej ostatniej — nie należy postępować tak, jak to zaleca bez zastrzeżeń koncepcja pierwsza.

Jeśli bowiem zmusimy ucznia do tego, żeby on skupił uwagę na tem, co go nie interesuje, to nie osiągamy bynajmniej zamierzonej siły charakteru, jak to przypuszczają zwolennicy teorii przymusu, ale sprawiamy naszemu wychowankowi jedynie przykrość. Tymczasem zadaniem szkoły jest dążyć do tego, by nauka nie była splotem trudności i przykrości, lecz aby była wynikiem wewnętrznego zadowolenia i przyjemności. Cel ten osiągniemy wówczas tylko, gdy potrafiemy dziecko zainteresować przedmiotem. Oczywiście, do tego służą różne pokazy, eksperymenty, demonstracje, ciekawe powiastki, ryciny, słowem, wszystkie te środki, które mają na celu zaabsorbowanie uwagi dziecka i ułatwienie mu opanowania trudnego materiału naukowego. Zwolennicy tej teorii powołują się na fakt, że zainteresowanie jest jedyną nieomylną gwarancją uwagi. Jeśli bowiem uda nam się zainteresować ucznia jakąś grupą faktów albo myśli, to możemy być pewni, że skieruje on na nie swoją energję myślową i opanuje je. To samo należy powiedzieć, gdy chodzi o wartości moralne. Jeśli mianowicie wdrazanie do pewnych przyzwyczajzeń moralnych oprzemy na zainteresowaniu, to niewątpliwie za zainteresowaniem pójdzie działalność naszego wychowanka.

I odwrotnie, gdy materiał jest dla niego obojętny, to zgóry można przesądzić, iż nie pójdzie on w kierunku pożądanym przez wychowawców. Jak widzimy z powyższego, czynnik zainteresowania, według nowoczesnej pedagogji, jest tym wszechpotężnym motorem życia duchowego i rękojmią wszelkiego postępu zarówno na gruncie wychowania, jak i nauczania.

Reasumując podstawowe założenia teorii przymusu i zainteresowania, widzimy, że obydwie one zmierzają do współ-

nego celu — zrealizowania zadań szkoły — chociaż każda z nich biegnie swoistą drogą. I tak, teoria pierwsza zaleca karność, kontrolę ścisłą, ustawiczne czuwanie i kierowanie dzieckiem — druga zaś wysuwa czynnik zainteresowania. Pierwsza teoria mówi, że trzeba uczyć zgodnie z programem bez względu na zainteresowania, ponieważ naginanie dziecka do rzeczy mu obcych jest dlań pożyteczne zarówno pod względem umysłowym, jak i moralnym. Druga zaś teoria twierdzi, że należy materiał podawać w ten sposób, aby szedł po linii zainteresowań dziecka, i że w tym kierunku trzeba działać, jeśli chcemy wpływać dodatnio w sensie wychowawczym.

* * *

Powstaje teraz pytanie, jakie stanowisko zajmują najnowsze prądy pedagogiczne w stosunku do wymienionych teoryj. Otóż dziś mówi się, że obydwie teorie mijają się częściowo z celem, a zasadniczą ich wadą jest to, że zarówno dla teorii przymusu jak i zainteresowania *program szkolny jest czemś zewnętrznem i narzuconem w stosunku do dziecka*.

Program szkolny, jak wiemy, jest skonstruowany zgóry według pewnych postulatów natury naukowej i dydaktycznej. Nauczanie zaś pojmuje się, jako zbiór pewnych sposobów i środków, zapomocą których ten program możnaby do psychiki dziecka wprowadzić. Otóż zarówno jeden jak i drugi moment wskazuje wyraźnie, że program szkolny nie jest wynikiem naturalnych potrzeb psychiki dziecka, lecz postulatem narzuconym dziecku z zewnątrz.

Niedość na tem. Dziś mówi się, że w polemice tych kierunków silną stroną każdego z przeciwników jest nie to, co który w teorii swej twierdzi, lecz to, czemu w teorii przeciwnej zaprzecza. I tak np. *teoria wysiłku* mówi, że kształci charakter, zmuszając dziecko systematycznie zapomocą różnych środków, aby opanowało przepisane przez program partie materiału naukowego. Ale jest to złudzenie, jeśli sądzimy, że na tej drodze kształcimy charakter. Niewątpliwie kształcimy w ten sposób cały szereg automatycznych przyzwyczajzeń, to znaczy — zdolność człowieka przy-

stosowania się i naginania do pewnych wymagań konwencjonalnych, zewnętrznych. Z tego jednak faktu nie wypływa wniosek, że się wzbogaca jego treść duchowa i rozwija jego charakter. Błędem zasadniczym tej teorii jest identyfikowanie pojęcia *ćwiczenia woli* z pewnymi *czynnościami i wynikami natury zewnętrznej*. Jeśli np. uczeń jest zajęty jakąś pracą i osiąga pewien określony rezultat, to najzupełniej błędnie przypuszcza się, że wykonywa on istotnie pewien wysiłek woli, i że rozwijają się w nim określone tendencje umysłowe i moralne. W rzeczywistości ćwiczenie woli nie wyraża się w oznakach zewnętrznych, podobnie jak i zasad moralnych nie można utożsamiać ze zdolnością osiągania pewnego wyniku na zamówienie. Słowem, wola bynajmniej nie kształci się na pewnych czynnościach zewnętrznych, jeśli im nie towarzyszą odpowiednie pobudki i skłonności natury wewnętrznej, duchowej.

Innym błędem teorii przymusu, pozostającym w ścisłym związku z poprzednim, jest bardzo ciekawe zjawisko *rozdwójenia psychiki ucznia*. Zjawisko to jest wynikiem anormalnych warunków szkolnych, w jakich żyje i pracuje ucząca się młodzież. Z jednej bowiem strony uczeń musi odrabiać przepisany materiał, musi więc być nastawiony na osiągnięcie pewnego rezultatu, wymaganego przez szkołę; z drugiej zaś strony jego wewnętrzne, intymne zainteresowanie nastawione jest na inny świat. Kiedy uczeń pozornie uważa, to wtedy jego praca twórcza jest gdzieindziej, jego wewnętrzna istota zajmuje się tem, co go faktycznie w danym momencie obchodzi i interesuje. Słowem, jak wynika z powyższego, wychowanek żyje życiem podwójnym: z jednej strony — *życiem szkoły*, z drugiej zaś — *życiem faktycznym*, które się w nim rozwija niezależnie od życia szkoły. I w tem właśnie tkwi kardynalny błąd teorii przymusu. W wychowaniu bowiem nie chodzi o to życie zewnętrzne, lecz przede wszystkim o to życie faktyczne, które przy tym systemie rozwija się samopas. W rezultacie po szeregu lat pracy szkolnej osiąga się wprawdzie ten efekt, że człowiek potrafi się przymusić do wykonania jakiejś pracy, ale nie wnosi do niej własnej inicjatywy i samodzielności, tych największych walorów życiowo-twórczych.

Podobne stanowisko krytyczne zajmuje się dziś w stosunku do propagowanej *teorii zainteresowania*, usiłującej oprzeć nauczanie i uczenie się na *pragnieniu przyjemności*.

Teoria ta, podobnie zresztą jak i poprzednia, wytwarza w psychice ucznia pewnego rodzaju „rozdźwięk“, który polega na rozbieżności pomiędzy „ja“ uczącego się a przedmiotami nauki. W jaki sposób to się dzieje? Otóż jak wiadomo już z poprzednich rozważań, teoria ta, opierając się na podnieciach zmysłowych, spodziewa się, że uczeń pod wpływem działającego w danym momencie zainteresowania przyswoi sobie „niepostrzeżenie“ i ten materiał, który go wcale nie interesuje i nie pociąga. Otóż — niewątpliwie — przy zainteresowaniu dany przedmiot łatwiej się dostaje do naszej świadomości, ale pod warunkiem, że *zainteresowanie dotyczy samego przedmiotu — nie zaś tych interesujących obłonek, w jakie się obwija niekiedy nagi i mało interesujący materiał naukowy*.

W pierwszym wypadku mamy do czynienia z zainteresowaniem istotnym, naturalnym, które towarzyszy zazwyczaj czynnościom i jest wynikiem naturalnych potrzeb organizmu. Drugi rodzaj zainteresowania powstaje pod wpływem jaskrawych bodźców zewnętrznych, których celem jest przykucie uwagi dziecka do danego przedmiotu. Rzecz oczywista, że przy wielkiej wrażliwości dziecka te bodźce jaskrawe wysuwają się na pierwszy plan w świadomości, wypierając myśli istotne na plan dalszy. W ten sposób wytwarza się taka sytuacja, że „przyjemność“, wypływająca z owego zainteresowania, wywalcza sobie jakgdyby *niezależny byt* w psychice dziecka, a tem samem pogłębia rozdział między „subiektywnym ja“ a przedmiotami nauki.

* * *

Powyższe rozważania doprowadzają nas do wniosku, iż zasadniczym brakiem obu poprzednich teorii jest *ignorowanie tej niewątpliwiej rozbieżności, jaka istnieje pomiędzy programem szkolnym a psychiką dziecka*.

Z tego też źródła wypływają wszystkie błędne posunięcia na gruncie nauczania. Teoria przymusu nie docenia

dziecka, bo nie bierze pod uwagę zainteresowań i okresów rozwojowych. Druga zaś — przecenia je, ponieważ zainteresowaniom i okresom rozwojowym dziecka nadaje większą wagę, niż na to zasługują.

Powstaje teraz pytanie, jakie jest stanowisko pozytywne nowoczesnej pedagogii w stosunku do omówionych teoryj. W pedagogice tak samo jak i gdzieindziej krytyka jest rzeczą najłatwiejszą, ale z chwilą, gdy chodzi o konstrukcję pozytywną — sprawa przedstawia się nieco trudniej. To samo właśnie obserwujemy w nowoczesnych prądach pedagogicznych. To wszystko, co się dziś mówi o szkole tradycyjnej czy brakach szkoły współczesnej jest bardzo słuszne dzięki temu, że jest podane w oryginalnem oświetleniu i że rozłącza przed nami żywy obraz tych pomyłek tragicznych, jakie się rozgrywały i rozgrywają na gruncie szkoły. Jednak, gdy chodzi, jak powiedziałem, o koncepcję pozytywną, to bardzo często uciekamy się do przeszłości i tam szukamy rozwiązania palących i aktualnych zagadnień.

Tę właśnie drogę wybrał filar nowoczesnej pedagogii John Dewey. W konkluzji swoich rozważań na poruszony temat dochodzi on do wniosku, że *zarówno przymus jak i zainteresowanie powinny tworzyć harmonijną całość*. Ale w jaki sposób połączyć rzeczy bądź co bądź różne? Otóż Dewey rozwiązuje to zagadnienie w sposób bardzo prosty aczkolwiek tylko pozornie. Usuńmy — powiada on — tę przepaść pomiędzy programem a dzieckiem i zorganizujmy nauczanie w ten sposób, *aby program nie był czemś zewnętrznym dla dziecka, lecz wyrastał z psychiki jego* — a momentalnie zniknie sprzeczność między przymusem a zainteresowaniem.

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

Punktem wyjścia dla Deweya jest więc zainteresowanie, ale nie to sztuczne, fascynujące zmysły, lecz *zaintereso-*

wanie naturalne, wynikające z organizacji psychicznej dziecka i popędu do działania. W pedagogice bowiem chodzi o to, aby biorąc za punkt wyjścia zainteresowanie naturalne, patrzeć w każdym wypadku, co z niego może wyniknąć i do czego ono zmierza. Praca zaś pedagogiczna — według Deweya — polegać winna nie na podsycaaniu i pielęgnowaniu zainteresowania jako takiego, lecz na pielęgnowaniu celu, do którego zainteresowanie zmierza. Skoro więc dziecko uzewnętrzni w swej działalności pewne zainteresowanie, to obowiązkiem nauczyciela jest podchwycić ten objaw naturalny psychiki dziecięcej i wskazać jej drogę do samodzielnego rozwiązania zagadnienia. Oczywiście nie może tu być mowy o sztucznych podniętach zmysłowych, ponieważ te ostatnie są bezcelowe, gdy działa zainteresowanie naturalne. W taki sposób zainteresowane dziecko zapragnie, oczywiście, za wszelką cenę dojść do rozwiązania danego zagadnienia, a pokonując na tej drodze szereg trudności, zdobędzie się na *wysilek, czyli przymus wewnętrzny*, jako naturalną konsekwencję wewnętrznego popędu do działania i pokonywania trudności.

Cel zaś ten osiągniemy wówczas, gdy program nauczania stanie się wynikiem naturalnych tendencji dziecka i będzie łączył się z jego działalnością. Skoro ten warunek zostanie zrealizowany — temsamem rozwiążemy bez reszty problem zainteresowania i przymusu.

* * *

Z teorią zainteresowań łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Program nauki i zajęć, jak wynika z powyższych rozważań, winien wypływać z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności. W szkole tradycyjnej istniały programy naukowe zgóry ułożone w formie stałej, jakgdyby skostniałej. Natomiast w szkole nowoczesnej programy przybierają stopniowo charakter dynamiczny, powstają i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami ucznia. W ogólnych ramach i zarysach programowych możliwe są tu zmiany i przekształcenia, wynikające z warunków środowiska i zdarzeń życia wspól-

czesnego, tudzież z ewolucji zainteresowań młodzieży. Ponieważ te ostatnie ulegają zmianom, przeto należy wykorzystać każdy moment, należy pobudzać i rozwijać zręczności i umiejętności, pozostające właśnie w związku z ujawnionymi zainteresowaniami w poszczególnych okresach życia jednostki. Słowem, w tej materji śmiało i bez zastrzeżeń można wysunąć zasadę, iż *racjonalna metoda pracy w szkole polega na wynajdywaniu możliwie jak największej ilości punktów stycznych między potrzebami ucznia i jego wrodzonymi skłonnościami a przedmiotami nauki.* W ten sposób budzi się rzeczywiste zainteresowanie, które wpływa na wzmożenie całego szeregu funkcji psychicznych, jak zdolności obserwacji, uwagi, pamięci, fantazji, inteligencji i działania. Należy bowiem pamiętać, że między temi funkcjami psychicznymi a zainteresowaniem istnieje ścisła korelacja. Podczas obserwacji zjawisk przyrody, dzieł rąk ludzkich, w czasie zwiedzania różnych pracowni, fabryk, instytucji społecznych, muzeów, wystaw i t. p. ujawniają się zainteresowania, tkwiące w duszy jednostki w stanie potencjalnym, budzą się energie twórcze, będące wynikiem zainteresowań wrodzonych. One to wznieczają niepokój jaźni, wyzwalają potrzebę dążenia, szukania, ciągłego ćwiczenia danej funkcji, słowem, stają się czynnikiem dynamicznym w procesie kształcenia inteligencji i działania.

Myliłby się jednak ten, kto by sądził, iż dla podniesienia wyników pracy szkolnej wystarczy wydatniejsze zainteresowanie samego ucznia — przeciwnie wysuwam twierdzenie, iż wszelkie wysiłki pozostaną bez skutku, jeżeli ucznia nie wesprze swem zainteresowaniem nauczyciel. *Głębokie unilowanie i kult swego posłannictwa zawodowego — to nieodzowny warunek dobrego nauczyciela, jeżeli praca jego ma być poważnym czynnikiem, wspierającym wydajność wysiłków ucznia.*

Od nauczyciela mamy prawo i obowiązek wymagać tego, a nawet powiem więcej: on nie tylko osobiście winien wyróżniać się tą cechą, ale nadto musi posiadać dar zaszczepiania tej wartości w młode pokolenie, aby tą drogą wytworzyć ludzi, silnie związanych z życiem, uspołecznionych twórczych.

Ta zdolność oddziaływania na młodzież *przez osobisty kult pracy* zależy od wielu czynników, najważniejszą jednak rolę w tym kierunku odgrywa uczuciowy stosunek wychowawcy do człowieka, w szczególności do dziecka oraz wewnętrzne ukształtowanie samego siebie.

Świadomy swych celów i zadań nauczyciel winien zdawać sobie sprawę z faktu, iż człowiek jest terenem jego pracy, jak np. rola jest terenem pracy rolnika. Nauczycielowi powierza się młode pokolenie w okresie najwrażliwszym, najbardziej podatnym na wpływy, aby w jego rękach ten ludzki materiał rozwinął się w pełni, uszlachetnił i dojrzał. A jest to materiał nadzwyczaj czuły, subtelny, pełen utajonego bogactwa. To nie zimna maszyna, ani milcząca gleba, to nie kamień w rękach rzeźbiarza, poddający się biernie ciosaniu — to dusza dziecka, wrażliwa na każdy wyraz, ruch, uczucie, wymagająca poszanowania dla swej indywidualności, kochająca i uległa — buntownicza i nienawidząca według swej woli, tęskniąca i pragnąca miłości jak roślina słońca. Ażeby do tej duszy trafić, przemówić, aby wykrzesać z niej przyrodzone bogactwo, aby bez bólu i łamania przystosować ją do współczesnego życia — trzeba posiadać jedną z najpiękniejszych cech ludzkich — *szczerze zainteresowanie się duszą ludzką i chęć doskonalenia jej.* „Dusza ludzka — jak powiada pewien pedagog — toć przecież jeden z największych cudów świata, jeden z najbogatszych przejawów życia; można ją kochać dla niej samej, dla jej tęczowych przeżyć, dla jej wiecznego bólu i wiecznej tęsknoty, dla jej pragnienia szczęścia; można ją osnuć swoją myślą i otoczyć uczuciem; można wreszcie znaleźć rozkosz w jej kształtowaniu, doskonaleniu, wydobywaniu jej utajonych bogactw. I tak, jak jednych ludzi pociąga swoim urokiem przyroda, innych myśl-prawda, innych jeszcze sztuka, w ten sam sposób pewna część ludzi interesuje się „człowiekiem“, odczuwa go, otacza miłością i służyć mu pragnie. I to są właśnie urodzeni nauczyciele. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż taki nauczyciel będzie przez dzieci rozumiany, obdarzany ciepłem uczuciem miłości i zaufania oraz znajdzie je podatnymi na swój wpływ wychowawczy i dydaktyczny. Przeciwnie, choćby był bardzo wykształcony

i z najlepszymi chęciami, ale o ile nie posiada klucza do duszy ludzkiej — nie wyzyska bogactw, leżących w pokładach dusz dzieci”. Słowem, w pracy pedagogicznej bodaj najważniejszą rolę odgrywa osoba samego nauczyciela. Głos, wzrok, gest, a następnie każde posunięcie nauczyciela mogą być potężnymi środkami na gruncie nauczania, o ile nauczyciel umie nimi umiejętnie się posługiwać. Świadomy swych celów nauczyciel, jak doświadczony wódz, włada tą gromadką dziecinną, która się zwie klasą; on wszystko widzi, chwytą każdy charakterystyczny przejaw psychiki dziecka i z łatwością posilkuje się wychowawczymi środkami; to też z najmniejszą stratą energii osiąga największe wyniki.

W rezultacie dochodzimy do wniosku, iż zainteresowanie jest niewątpliwie jednym z najważniejszych czynników, potęgujących wydajność pracy ucznia. Z drugiej strony na podstawie dotychczasowych rozważań należy stwierdzić, iż w tych wysiłkach i zmaganiach, jakie przypadają w udziale uczniowi — nie może on pozostać osamotniony; jego najlepsze chęci i polot zostaną w znacznej mierze zahamowane, jeżeli mu nie przyjdzie z pomocą nauczyciel — entuzjasta, kochający swój zawód i młodzież oraz szukający szczęścia w doskonaleniu tych, których los powierzył jego pieczy.

Reorganizacja pracy umysłowej ucznia — jako czynnik podniesienia sprawności.

A. Uwagi ogólne.

Obok wymienionych już czynników, wpływających na podniesienie sprawności, odgrywa niepospolitą rolę zapoznany dziś czynnik, który się odnosi do umiejętności zorganizowania pracy umysłowej ucznia. Dotychczas, jak już podkreślałem wielokrotnie w ciągu niniejszej pracy, nie zwracano należytej uwagi na technikę pracy ucznia, natomiast teoria pedagogiczna skoncentrowała cały swój arsenał na pracy metodycznej nauczyciela. Dziś wymieniony punkt widzenia zawiódł na całej linii — siłą więc rzeczy musimy szukać rozwiązania po stronie ucznia. Oczywiście wspólną cechą najnowszych systemów nauczania nie jest bynajmniej coraz dalej idące wyeliminowanie inicjatywy twórczej nauczyciela i usunięcie jego indywidualności w szary koniec, lecz przeciwnie — wyznaczenie mu roli donioślejszej i bardziej odpowiedzialnej, niż ta, którą dotąd odgrywał w zrutynizowanej szkole starego typu. Zamiast narzucać umysłom młodzieży od zewnątrz treść obcą jej doznaniom, zamiast wymierzać tę treść w ściśle obliczonych dawkach, musi teraz nauczyciel nawiązać kontakt z życiem wzruszeniowym i poznawczym młodzieży, w doznaniach jej odkryć potężne źródła zainteresowań umysłowych, skupiać myślenie młodzieży dokoła celów żywych, zrozumiałych, wybranych przez uczniów z własnego postanowienia — słowem musi się stać organizatorem pracy umysłowej ucznia.

Warunkiem podstawowym wspomnianej organizacji pracy naszego wychowanka jest dokładne zbadanie jego za-

chowania się zarówno podczas pracy, jak i wypoczynku. A dalej wymaga on uświadomienia sobie ścisłego związku między sprawnym funkcjonowaniem kory mózgowej, a podniesieniem aktywności całego organizmu. To zaś, jak wiemy skądinąd, zależy od czynników wrodzonych, określających bezpośrednio wydajność naszej pracy umysłowej, a więc ustalenia typu postrzegania, uwagi, wyobraźni i pamięci, oraz wrodzonego tempa reakcji, czyli oddziaływania na podniety.

Niedość na tem. Przebudowa ta wymaga nie tylko umiejętności rozplanowania pracy mózgowej w czasie, ale i celowego układu warunków przestrzennych, to znaczy — umiejętnego urządzenia warsztatu pracy. W ramach celowo wyzyskanych warunków czasu i miejsca może nasz wychowanek nastawiać swój umysł na pewne zadania, może wykorzystywać dla tego nastawienia zarówno wzruszenia, sprzyjające jego pracy, jak i wszelkie środki techniczne, odciążające jego świadomość i zarazem kształcące czynną uwagę i pamięć, jak np. podkreślania, notatki, plany, streszczenia i t. d.

Gdy już mówimy o organizacji pracy umysłowej ucznia, to trudno jest w tem miejscu pominąć milczeniem popularną sprawę skarg i utyskiwań na przeciążenie umysłowe młodzieży. Ten fakt przeciążenia uczniów zarówno w szkolnictwie średnim, jak i powszechnem nie ulega wątpliwości. Pomimo to wydaje mi się, że nie będę dalekim od prawdy, gdy zaryzykuję twierdzenie, że to okrzyczane przeciążenie nie tyle jest zależne od przeladowania programów materialem naukowym, lecz o wiele bardziej wywołane jest tem, że ucznia nikt we właściwym czasie nie nauczył „uczyć się“, wskutek czego metoda racjonalnej pracy jest mu obca. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że okoliczność ta musi się odbijać ujemnie na rozwoju i postępach dziecka oraz na wynikach jego pracy.

Przechodząc od tych ogólnych uwag na grunt praktyczny, muszę zaznaczyć, że poruszone zagadnienie, prócz rozrzuconych tu i owdzie fragmentów, nie posiada żadnych opracowań w literaturze pedagogicznej, siłą więc rzeczy

muszę się tu ograniczyć do szczupłego zasobu doświadczeń z praktyki zawodowej, a temsamem poprzestać na wysunięciu niektórych tylko punktów tego obszernego zagadnienia, mogących służyć, jako materiał do dyskusji.

Wiemy, że najbliższym terenem organizacji pracy umysłowej młodzieży jest dla nauczyciela sama *szkola*, drugą zaś płaszczyzną oddziaływania wychowawczego i dydaktycznego zarazem — to *dom dziecka*. Ze względu jednak na obszerny zakres zagadnienia ograniczę się w swoich rozważaniach wyłącznie do szkoły.

Przedewszystkiem, o ile chodzi o teren szkolny, ważną jest rzeczą ustalenie *typów młodzieży*, od tego bowiem zależy różnorodność „podejść technicznych“ młodzieży w stosunku do rozwiązywanych zagadnień. W tym celu powinien każdy nauczyciel zainicjować w swej klasie od czasu do czasu tak zw. „lekcję uczenia się pod kierunkiem“, co już zresztą podkreśliłem w jednym z poprzednich rozdziałów, gdy była mowa o ćwiczeniach.

Obserwując samodzielną pracę młodzieży, ustalamy metody pracy poszczególnych uczniów oraz wyniki i na tej podstawie wysnuwamy praktyczne wskazówki z zakresu techniki pracy umysłowej przeciętnego typu ucznia.

Przy badaniu wspomnianych metod okazują się następujące rozbieżności w podejściach dzieci do rozwiązywania postawionego zagadnienia:

1. Odchylenia w interpretacji tematu — nawet przy dokładnem objaśnieniu tegoż.
2. Różne punkty wyjścia przy rozwiązywaniu zadań: dla jednych punktem zaczepienia jest taka czy inna pomoc naukowa, dla innych podręcznik.
5. Różnorodne nastawienia w sprawie utrwalania materiału naukowego: dla jednych — streszczenie, dla drugich — plan mniej lub więcej syntetyczny; dla innych bardzo szczegółowe streszczenie, równające się niemal dosłownemu przepisywaniu z książki — lub wreszcie zupełne obchodzenie się bez jakichkolwiek notatek.

4. Niepewność w takich sprawach: co należy mechanicznie opanować, co zaś — opracować myślowo.
5. Nieumiejętność korzystania z podręczników i książek zapomocą podkreślania, zakładania czy notowania.
6. Nieumiejętność odrabiania prac domowych.
7. Niepewność w stosowaniu nauki głośnej czy cichej — zależnie od typu ucznia.
8. Uczenie się na pamięć — fragmentarycznie czy całością?
9. Przepisywanie bezpośrednio z tekstu czy z pamięci?
10. Niepewność zachowania się wobec niepokonanych trudności przy rozwiązywaniu zadania i t. p.

Otóż rozumna interwencja pedagogiczna w wymienionych powyżej sprawach ma przed sobą wdzięczne pole do działania. Zebrane obserwacje metod pracy uczniów podczas zajęć cichych umożliwią nam skuteczną interwencję w toku dalszych samodzielnych prac ucznia, oraz umożliwią nauczycielowi pogadankę z dziećmi na temat techniki pracy umysłowej, zwracając uwagę na umiejętność słuchania, obserwowania, notowania tych elementów, które ulatniają się najprędzej z pamięci i t. p.

Nawiasem należy tu zaznaczyć, że do trzeciego oddziału włącznie należy bacniejszą uwagę zwrócić na racjonalną metodę pracy uczniów *w toku lekcji* i to w sposób praktyczny, gdyż teoretyczne wskazania pozostaną jedynie dla dziecka w dziedzinie abstrakcji. Można tedy, poczynając dopiero od czwartego oddziału uzasadniać teoretycznie konieczność takiej czy innej metody pracy, odwołując się jednocześnie do własnych doznań dzieci.

Jednak złudzeniem byłoby sądzić, że to „przeszkolenie techniczne“ stanie się tym środkiem „cudownym“, który za jednym zamachem usunie wszystkie bolączki dydaktyczne, nasuwające się nam na gruncie szkolnym. Pomimo to da ono nauczycielowi przeświadczenie, że uczeń stopniowo przyzwyczai się do racjonalnej metody pracy, a w najgorszym razie będzie ją miał jakgdyby w pogotowiu i niewątpliwie zużytkuje w dalszym życiu, skoro będzie miał o tych spra-

wach wyobrazenie i pewnego rodzaju wdrożenie w wieku szkolnym.

Jak konieczną i nagłą potrzebą jest zwrócenie bacniejszej uwagi na technikę pracy umysłowej młodzieży przez bezpośrednią i życzliwą opiekę — wskazuje nam fakt nienaturalnego zachowania się ucznia podczas samodzielnej pracy w momencie zbliżenia się nauczyciela. Spostrzegamy wówczas, że uczeń do tego stopnia zaczyna się naszą obecnością detonować, że następuje w jego psychice poprostu otamowanie wszelkiej myśli, bezwład i zamęt. Zjawisko to przejawia się w tem, że albo przestaje on zupełnie pracować — albo wykonywa coś mechanicznie i bezmyślnie, byleby tylko czemśkolwiek zapełnić te przykre chwile obecności „kontrolera“ swojej pracy. Powiedziałem „kontrolera“, gdyż ze stanowiska ucznia istotnie w takiej roli występuje nauczyciel. Wychowanek nie zawsze widzi w jego osobie życzliwego doradcę i kierownika, lecz raczej surowego sędziego, który swoją rolę spełnił przy wykładzie, a obecnie okiem krytycznym ocenia samodzielne kroki ucznia. Otóż ten nienaturalny i wysoce szkodliwy stosunek ucznia do nauczyciela i odwrotnie — musi bezwarunkowo zniknąć ze względów zarówno wychowawczych jak i dydaktycznych. Nauczycielowi winna przypaść w udziale rola życzliwego doradcy, do którego uczeń z całym zaufaniem w chwilach trudnych mógłby się zwracać i czerpać zeń otuchę i wiarę w skuteczność swoich wysiłków.

* * *

B. Bezpośrednie czuwanie nad pracą ucznia, jako czynnik zapobiegania błędom.

Usprawnienie organizacji pracy ucznia ma tę doraźną i pierwszorzędą wartość dydaktyczną, że przez bezpośredni kontakt nauczyciela z dzieckiem, wykonywującym taką czy inną pracę szkolną, zapobiega ew. błędom dziecka, to znaczy — wskazuje mu prostą drogę do osiągnięcia zamierzonych wyników.

Rzecz charakterystyczna, że wartość tej zasady uznawana jest w teorii przez wszystkich, w praktyce natomiast nie jest należycie doceniana. Dzisiejsza szkoła, trzymająca się kurczowo tradycyjnej organizacji pracy i tradycyjnych metod, wciąż niechętnym okiem patrzy na zasadę „uprzedzania błędów“, a właściwie pomija ją wieleznaczącym milczeniem. Fakt ten przejawia się w ocenach. I tak np. mówimy o uczniu, że uzyskał stopień „dostateczny“ z historii, a stopień „dobry“ z arytmetyki — słowem, stwierdzamy tu pewną sumę plusów, jakimi się może wykazać ten czy inny uczeń. Natomiast nigdy nie da się słyszeć, ażeby nauczyciel wymieniał uczniowi lub zainteresowanym rodzicom procent błędów, odpowiadający tym wynikom dodatnim. A jest przecież rzeczą jasną, jeżeli się tylko nad tą sprawą zastanowimy, że ocena np. „dobra“, zawierająca 75% plusów — wskazuje równocześnie na to, że usterki lub błędy wynoszą 25%. Wobec tego najskuteczniejszym środkiem powiększenia owych 75% plusów jest baczne zwrócenie uwagi na 25% braków. Zwracając natomiast główną uwagę na dodatni wynik uczenia i nie uwzględniając jednocześnie jego niedostatków — zaniedbujemy najbardziej bezpośredni i ważki środek poprawy.

Jak doniosłe ma znaczenie w nauczaniu zagadnienie zapobiegania błędom — zwrócił na to uwagę pedagog amerykański *Myers*¹⁾, który w szczególności starał się wykryć wpływ błędu na dalsze wyniki uczącego się osobnika. On i jego uczniowie notowali błędy popełniane przez uczniów w działaniach arytmetycznych. Przyczem okazało się, że jeśli dziecko popełniło raz jakiś błąd przy pewnej kombinacji liczb, to notowano następnie przez dłuższy czas błędne odpowiedzi, dotyczące danej kombinacji. I tak np. pewien uczeń dał następującą serję odpowiedzi na pytanie. „Ile jest $2 + 4$?“ = 7, 7, 6, 6, 7, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 6, 6, 6, 6, 7, 6. Z powyższej serji dwudziestu odpowiedzi okazuje się, że błąd trwa uporczywie wskutek błędnego skojarzenia, ponie-

¹⁾ Garry Myers. „The Prevention and Correction of Errors in Arithmetic“. Chicago, 1925.

waż gdy raz dziecko skojarzyło błędnie „ $2 + 4$ “ z liczbą „7“ — pomimo wysiłków nie może się wyzbyć tego skojarzenia.

Na podstawie tego rodzaju danych Myers wyprowadza wniosek ogólny, dotyczący wszystkich dziedzin nauczania, że błąd jest niepomierne doniosłym zjawiskiem. Gdy raz został popełniony, to nigdy nie mamy pewności, czy nie będzie popełniony ponownie w tej samej zupełnie formie.

Dawne błędy pozostawiają ślady w naszym systemie nerwowym i dlatego też całkiem niespodzianie mogą powstać na nowo, aby nas sprowadzić z właściwej drogi. Należy bowiem pamiętać, że mechanizm nerwowy nie robi żadnych różnic: błędna odpowiedź wywołuje w mózgu taką samą reakcję, jak i odpowiedź prawidłowa. Słowem, błędy nie są wyłącznie tworem negatywnymi, lecz mają wartość pozytywną.

* * *

C. Źródła błędów i środki zapobiegawcze.

Jeżeli błąd jest zjawiskiem tak doniosłym, jeżeli zawsze zostawia po sobie ślady i tendencje do ponownego popełnienia, to *zapobieganie błędom winno stać się dla szkoły zagadnieniem daleko większej wagi, niż ich usuwanie*. Chcąc jednak temu zadaniu sprostać, należy zwrócić baczność uwagę na *źródła błędów*. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pewne niewłaściwe metody postępowania, stosowane w praktyce szkolnej, sprzyjają powtarzaniu się błędów, czyli są ich źródłem.

Do tych metod należy zaliczyć cały szereg momentów, z których pewne tylko, jako występujące jaskrawo na gruncie szkolnym, pokrótce tu omówimy.

1. *Wadliwy rozkład materiału naukowego w ramach roku szkolnego.*

Napozór zdawać się może, że kwestja rozkładu materiału naukowego nie ma ścisłego związku z zagadnieniem uprzedzania błędów. Jednak przy bliższym przyjrzeniu się

dojdziemy, niewątpliwie, do innego przeświadczenia. Zważmy tylko na takie momenty. Nie da się zaprzeczyć, że wśród materiału programowego istnieją pewne *partje łatwiejsze do opanowania*, a temsamem nie wymagające zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia zbyt wielkiego wysiłku. Z drugiej znowu strony istnieją również *trudniejsze partje materiału*, które wymagają ze strony nauczyciela i dziecka całego szeregu ćwiczeń zarówno przygotowawczych, jak i ćwiczeń utrwalających. Niedosć na tem: nie ulega również wątpliwości, że w ramach normalnego roku szkolnego istnieje *pewien okres czasu specjalnie korzystny*, o ile chodzi o rozmach i intensywność pracy ucznia, oraz *miesiące gorsze* pod względem wydajności pracy.

Otóż wydaje się rzeczą zrozumiałą, że wymienione względy winny być brane pod uwagę przy rozkładzie materiału naukowego. Tymczasem w praktyce szkolnej to zagadnienie zupełnie nie istnieje. Normalnie nauczyciel dzieli mechanicznie przepisany przez program materiał na dziesięć miesięcy, starając się mniej więcej równomiernie obciążyć ucznia w każdym miesiącu roku szkolnego. Stąd bardzo często wynika zjawisko, że w pewnych okresach czasu, gorszych do pracy, spada na barki ucznia zbyt wielki ciężar — w innych natomiast miesiącach traci on beczynnienie wiele drogiego czasu. Oczywiście przy takim systemie niema ani jednej partji materiału, o której uczeń mógłby powiedzieć, że ją dobrze opanował. Na każdy temat potrafi coś niecoś zademonstrować, ale niestety, wiadomości jego są chwiejne i niepewne. A nie trzeba uzasadniać, że taki stan rzeczy jest źródłem błędów, gdyż chwiejność przy ew. sprawdzeniu wiadomości daje w 50% błędne odpowiedzi. Z drugiej znowu strony wiemy już z poprzednich rozważań, że błędna odpowiedź stwarza w umyśle ucznia tendencję do reprodukcji błędów przy następnych odpowiedziach.

2. Nadmierne tempo w przerabianiu materiału naukowego.

Z wadliwego rozkładu materiału naukowego wypływa inne źródło błędów ucznia: jest niem *pośpiech* w przerabianiu

materiału naukowego, płynący z nadmiaru ambicji i rywalizacji pomiędzy nauczycielami, zwłaszcza w szkołach wyżej zorganizowanych. Wprawdzie kwestja szybkości, z jaką nowy materiał powinien być wprowadzany, należy do takich, o których psychologia eksperymentalna milczy, to jednak jest rzeczą pewną, że obecny system ze względu na swą nadmierną szybkość sprzyja błędom, zwłaszcza wśród uczniów słabszych. Z drugiej znowu strony większa szybkość jest, prawdopodobnie pożądana dla lepszych, zdolniejszych uczniów, którzy stanowią niestety, zaledwie jedną trzecią naszych wychowanków.

W ścisłym związku z powyższem częstem źródłem błędów bywa również *pośpiech, którego żądamy od uczniów przy odpowiedziach*. Często spotykamy się wśród nauczycielstwa ze zdaniem, że zasadniczo plusem jest jakakolwiek odpowiedź, nawet błędna, gdyż w pracy szkolnej chodzi niejednokrotnie ze względów czysto formalnych o pewnego rodzaju reakcję myślową, a więc szybkie nastawienie się ucznia na dane zagadnienie, zajęcie takiego czy innego stanowiska oraz możliwie szybką próbę wyszukania rozwiązania. Otóż, jeżeli ilość danych przez ucznia odpowiedzi jest oceniana jako plus niezależnie od liczby odpowiedzi poprawnych, to zachodzi niebezpieczeństwo, że uczeń może uważać pośpiech za pożądaną, nawet gdy nie idzie w parze z poprawnością. Otóż na to zjawisko należałoby zwrócić baczniejszą uwagę, ponieważ w życiu nie oceniamy nikogo podług kryterjum, z jaką szybkością dany osobnik jest w stanie źle wykonać jakąś pracę. Sama szybkość nie może nigdy zastąpić poprawności.

3. Wadliwy system prac domowych.

Jednym z niewyczerpanych źródeł błędów jest wadliwe stosowanie prac domowych. Już w poprzednich rozdziałach zwróciłem uwagę, że w dzisiejszym systemie zajęć szkolnych uczeń nie ma możliwości wykonywania samodzielnych ćwiczeń pod kontrolą nauczyciela; zazwyczaj przenosi się je na pracę domową. Nie dość na tem, jak praktyka wykazuje, uczeń

nie zna częstokroć dokładnie tematu, jaki ma wykonać w domu, nie otrzymał również bliższych wskazówek, jak dany temat należy opracować. *Słowem, uczeń nie wie, co ma zrobić i jak ma zrobić.* Oczywiście, przy tym stanie rzeczy łatwo sobie wyobrazić, jak zadane prace domowe wyglądają w wykonaniu. Pogwałcona tu jest zasada, która się da może najszerzej stosować w kwestji usuwania błędów, a opierająca się na znanem „prawie wpływu“. Z błędem, według cytowanego prawa, powinno się łączyć uczucie niezadowolenia lub przykrości, natomiast w praktyce w większości wypadków, błędy popełniane przez dziecko z niczem mu się nie kojarzą. Powiem więc: dziecko nie ma nawet świadomości błędu; proszę tylko pomyśleć o stosach „prac domowych“, które uczniowie odrabiają w przeciągu roku szkolnego! Jest tam pełno błędów, na które ani dziecko, ani nikt inny nie zwraca uwagi. Otóż ten stan rzeczy musi ulec radykalnej zmianie, jeśli szkoła ma czegoś nauczyć. W tym celu musi być przyjęta bez zastrzeżeń zasada, *iz nie należy zadawać ani pracy klasowej sprawdzającej, ani domowej, zanim uczeń nie opanuje całkowicie danego materiału.* Innymi słowy, praca domowa winna być dalszym ciągiem ćwiczeń, wykonywanych pod kontrolą nauczyciela. Oczywiście nie trzeba uzasadniać, że uczeń powinien mieć dokładnie sformułowany temat oraz podaną interpretację, nadto nie wystarczy ustne sformułowanie tematu, lecz musi on być zapisany w odpowiednim do tego celu przeznaczonym zeszytcie. Wskazane to jest z tego względu, że wobec kilku przedmiotów, jakie uczeń ma do odrobienia — temat, podany ustnie, szybko się ulatnia z pamięci. Zapominają przecież o wielu pilnych i ważnych życiowo sprawach ludzie starsi, a cóż powiedzieć o wątplych umysłach dziecięcych, dla których ostatecznie kwestja odrobienia czy nieodrobienia lekcji nie jest sprawą zasadniczo ważną, jakkolwiek jest celową i ważną z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego.

Dochodzimy do ponownego wniosku, iż nie należy zadawać jakiegokolwiek pracy domowej, zanim uczeń nie zostanie odpowiednio przygotowany pod kontrolą nauczyciela do

samodzielnym poczynaniom w domu. Tu powstaje pytanie, jak do takiego stanu przygotowania doprowadzić ucznia. Oczywiście, punktem wyjścia musi tu być praca ucznia w szkole. Praca ta winna ujawniać w swym przebiegu następujące fazy:

1-0. *Postawienie zagadnienia.* Dzisiejszy system prowadzenia lekcji wykazuje ten charakterystyczny rys, że nauczyciel używa częstokroć całego swego kunsztu, aby ukryć, że tak powiem, przed młodzieżą istotny cel swej lekcji. Jesteśmy więc częstokroć świadkami fantastycznego krążenia dokoła tematu tak, że uczeń nie jest w stanie spostrzec, kiedy został wprowadzony w środek zagadnienia. Otóż taki stan rzeczy nie da się, mojem zdaniem, niczem usprawiedliwić ani uzasadnić. Zakładamy, że uczeń musi opanować nowy materiał, który zawiera nowe dla niego pojęcia naukowe. Powstaje więc tu pytanie, w jaki sposób te nowe pojęcia mają być przyswojone. Otóż pierwszym etapem tej pracy, jaką ma wykonać uczeń, jest *złknienie się z pewną trudnością* natury teoretycznej lub praktycznej zależnie od przedmiotu, nad jakim się w danym momencie pracuje. Stąd wylania się kwestja zasadniczej wagi, zresztą mocno zaniedbana w nauczaniu, a mianowicie *wyraźne wysunięcie zagadnienia*, które ma być treścią nowej jednostki metodycznej. Jest to bardzo ważny moment w nauczaniu, wiadomo bowiem, jak bardzo wyniki badania zależą od należytego sformułowania podstawowego pytania. Tymczasem w praktyce częstokroć uczeń nie zdaje sobie sprawy z zagadnienia, jakie opracowuje, choć potrafi je rozwiązać. Dotyczy to zwłaszcza uczniów młodszych, którzy z trudem dają sobie z tem radę. Zadaniem więc nauczyciela jest naprowadzić ich na właściwą drogę i w tym celu pożądanem byłoby przyzwyczaić uczniów do zapisywania takiego podstawowego pytania w zeszytach oraz na tablicy szkolnej, aby ono zapobiegało zbaczeniu od zagadnienia, co jest zwykłą tendencją młodych i niewykształconych jeszcze umysłów.

2-0. *Poszukiwanie rozwiązania.* Drugim momentem pracy ucznia po uświadomieniu sobie zagadnienia — winno być *poszukiwanie rozwiązania.* Oczywiście, od natury danego zagadnienia i od przedmiotu, jakim się zajmujemy, będą zale-

zały metody badania, jakich użyjemy. Ogólnie tylko należy powiedzieć o poszukiwaniu, iż gdy przerabiane zagadnienie jest zbyt skomplikowane, dobrze jest rozbić je na pytania prostsze, zwane pomocniczymi, bacząc jednak, by owe zagadnienia pomocnicze były dobrze obmyślane i prowadziły nas możliwie najkrótszą drogą do rozwiązania podstawowego problemu.

3-o. *Synleza*. Poszukiwanie kończy się wreszcie, gdy uczeń znalazł zadawalającą odpowiedź na pytanie podstawowe. Wówczas należy przystąpić do *zebrania w całość* osiągniętego wyniku oraz zaszeregowania go do właściwego systemu pojęć naukowych. Przyczem należy zaznaczyć, że wynik badania, ujęty w jasną formułę, winien być również zapisany na tablicy i w zeszytach.

4-o. *Zastosowanie*. Wreszcie przechodzimy do ostatniego momentu, zmierzającego do utrwalenia nabytego materiału, a mianowicie do *samodzielnych ćwiczeń* pod kontrolą nauczyciela. W ćwiczeniach tych uczeń ma możliwość wyrażenia tego, czego się nauczył i jednocześnie skontrolowania swej sprawności.

Nawiązując powyższe dane, dotyczące przebiegu pracy ucznia w szkole, do ogólnego zagadnienia pracy domowej — dochodzimy do zasady, streszczającej się w postulatcie, iż dopiero po takim przygotowaniu i wdrożeniu pod kierunkiem nauczyciela — można dalszy ciąg ćwiczeń samodzielnych ucznia przerzucić na pracę domową bez obawy, aby ta ostatnia nie stała się kuźnią błędów.

Wreszcie, skoro już mowa o pracy domowej ucznia, trudno pominąć milczeniem kwestję przeciążenia młodzieży, o którym tyle się mówi w czasach obecnych. Istotnie, mamy z niem do czynienia wówczas, gdy nasi wychowankowie muszą pracować poza lekcjami szkolnymi ponad dopuszczalny dla ich wieku wymiar czasu

Dr. St. Kopczyński podaje w tej sprawie następujące dane, o ile chodzi o młodzież, uczącą się w szkołach powszechnych: ¹⁾

1. W pierwszym i drugim roku nauczania nie przewidują się prace domowe.
2. W 3-im roku nauczania dziecko nie powinno w domu pracować ponad 40 minut.
3. W 4-ym i 5-ym roku nauczania nie powinno w domu pracować ponad 45 — 60 minut.
4. W 6-ym i 7-ym roku nauczania nie powinien uczeń pracować w domu ponad 1 — 1½.

Tymczasem w praktyce spotykamy się ze zjawiskiem wprost dziwnem: a więc w pewnych okresach czasu prace domowe wykraczają znacznie ponad wymieniony wymiar; z drugiej znowu strony istnieją całe tygodnie, podczas których dziecko żadnych prac domowych nie odrabia. Oczywiście, po zbadaniu sprawy okazuje się, że ten stan rzeczy nie jest wynikiem takiej czy innej organizacji pracy, lecz poprostu zwyczajnym zbiegiem okoliczności. Z tego źródła wypływa, niewątpliwie, przeciążenie młodzieży pracą domową, to znowu niezrozumiała i wysoce szkodliwa bezczynność. Przyczyny tego zjawiska bywają różnorodnego rodzaju, zazwyczaj jednak sprowadzają się do tego, iż nauczyciele, nie utrzymując żadnego kontaktu między sobą, zadają dzieciom każdy na własną rękę za dużo materiału, nie wiedząc nic, że to samo już uczynił jego kolega. Najczęściej to zjawisko występuje w szkołach wyżej zorganizowanych, gdzie w jednej klasie uczy kilka sił nauczycielskich i każda z nich myśli tylko o potrzebach swego przedmiotu, nie troszcząc się o to, co jednocześnie uczniowie będą musieli odrobić z innych przedmiotów, Otóż to zło może i musi być usunięte przez racjonalne zorganizowanie zadawania i omówienie tych spraw na konferencjach rejonowych oraz na posiedzeniach Rad pedagogicznych. Za zasadę należy przyjąć, iż nauczyciele uczący w danej klasie, winni wyznaczać uczniom pracę w porozumieniu ze sobą, tak, żeby wymiar tej pracy był równomiernie rozłożony na każdy dzień.

Niektórzy pedagogowie są zdania, że jeden dzień w tygodniu winien być wolny od pracy domowej, aby młodzież mogła poświęcić wolny czas na zabawy i sporty, ew. na pracę, do której czuje specjalne zamiłowanie.

* * *

¹⁾ Dr. St. Kopczyński, „Zasady higieny szkolnej”. Warszawa. 1924. str. 70.

4. *Mechanizacja a praca myślowa.*

Jeśli chodzi o realizację zasady uprzedzania błędów, a temsamem ogólne podniesienie wyników pracy szkolnej — odgrywa również niepospolitą rolę właściwy stosunek nauczyciela do takich zagadnień dydaktycznych, jak „*mechanizacja a praca myślowa*” w nauczaniu. Innymi słowy, chodzi tu o to, co należy traktować w nauczaniu jako jedynie środek do osiągnięcia innych celów, a w związku z tem, co powinno być *zmechanizowane*, co zaś należy opracowywać *myślowo*. Wiemy bowiem skądinąd, że w ramach programu istnieją pewne partje materiału, które ze względu na swój cel i charakter nadają się wybitnie do zmechanizowania, i znowu takie, które bezwarunkowo winny być poddane gruntownej przeróbce myślowej.

Otóż, z dokładnego uświadomienia sobie tego faktu wylaniają się następujące wskazania, dotyczące sposobu traktowania różnorodnego materiału naukowego. Jeśli mamy do czynienia z partją materiału, nie wymagającą w poważniejszej mierze wysiłku myślowego, a konieczną jednak w sensie środka — to, oczywiście, musimy dany materiał opanować pamięciowo i utrwalić zapomocą odpowiednich ćwiczeń mechanicznych, wszystko bowiem, co jest oparte na mechanizmie psychicznym — powinno być utwalone zapomocą usystematyzowanych ćwiczeń. *Cel ten należy możliwie szybko osiągnąć*, by zyskać na czasie, a temsamem móc więcej wysiłku poświęcić na pracę, wymagającą głębszego skupienia i przemyślenia. W praktyce natomiast nie istnieje żadne rozgraniczenie w tej dziedzinie. W przeciwieństwie do pedagogiki tradycyjnej, która nadmiernie opierała się na czynnikach mechanicznych — dziś w nowych metodach nauczania góruje przesadna tendencja do analitycznego podchodzenia do każdej partji materiału, jeśli nawet nie wymaga ona takiego traktowania. Ten brak zróżnicowania i umiaru w traktowaniu różnorodnego materiału wytwarza szablone nastawienie zarówno nauczyciela, jak i ucznia do każdego zagadnienia i podciąganie wszystkiego pod jeden wspólny strychulec metodyczny. Zapominamy

przy tem, że w ten sposób trwonimy niepotrzebnie wiele cennych sił ucznia na zbędne, choć interesujące niekiedy „dygresje metodyczne”, które w życiu nigdy mu się nie przydadzą. Wystarczy tu dla przykładu przypomnieć te różnorodne i częstokroć ciekawe pomysły, dotyczące wprowadzenia i utrwalenia tabliczki mnożenia. A rezultat tych zabiegów? Oto taki, że przeciętny uczeń na czwartym stopniu nauczania nie ma opanowanej tabliczki mnożenia. To są wymowne fakty, które powinny do nas głośno przemówić i skłonić do pewnej refleksji oraz zmiany stanowiska.

W nauczaniu, podobnie jak i gdzieindziej, obowiązuje ekonomja czasu i wysiłku. W związku z tem wszelkie czynności, choćby były jak najbardziej interesujące, jeśli jednak nie zbliżają nas do celu, — winny być stanowczo zaniechane, ponieważ wyczerpują energję ucznia, a temsamem utrudniają mu skoncentrowanie wysiłków przy osiąganiu celów istotnych.

Należy pamiętać, że uczeń dąży do światła wiedzy na podobieństwo żołnierza, zmierzającego szybkim krokiem do zajęcia tak zwanej „podstawy wyjściowej”. Obaj mają przed sobą określone cele, obaj muszą pokonać na swej drodze pewne przeszkody. Jakżeż różne ich losy! Żołnierz przezwycięża drobniejsze przeszkody jednym skokiem — zatrzymuje się zaś i buduje kładki czy mosty tylko wówczas, gdy przeszkoda przerasta jego siłę. W gorszej natomiast sytuacji jest uczeń, któremu przy najmniejszej przeszkodzie kaze się „budować mosty”, choćby nawet był on zdolny do przełamania owej przeszkody przy niewielkim i jednorazowym wysiłku.

Otóż, owem zbędnem „budowaniem mostów” na gruncie nauczania są wszystkie te zdawkowe czynności i pomysły, grające rolę barwnych efektów, a które pomimo wszystko absorbują uwagę i myśl ucznia, a temsamem osłabiają jego prężność w chwilach istotnej potrzeby zdobycia się na większy i poważniejszy wysiłek.

Tu powstaje pytanie, jaki to ma związek z zagadnieniem uprzedzania błędów. Otóż niewątpliwie ten związek istnieje, gdyż przy nieumiejętnym traktowaniu różnorodnego

materiału naukowego — niema ani jednego cyklu wiedzy, o którym uczeń mógłby powiedzieć, że go dobrze opanował. Na każdy temat potrafi coś niecoś powiedzieć, ale, niestety wiadomości jego są chwiejne i niepewne. A nie trzeba udowadniać, że ten stan rzeczy jest źródłem błędów, gdyż chwiejność czy niepewność daje w rezultacie błędne odpowiedzi. Z drugiej znowu strony wiemy już z poprzednich rozważań, że jednorazowo popełniony błąd stwarza w psychice ucznia tendencję do reprodukcji błędów przy następnym odpowiedziach.

* * *

5. *Błędne pojmowanie postulatu samodzielności w nauczaniu.*

W najnowszych pracach pedagogicznych dużo się mówi o samodzielności w nauczaniu. Hasło to tkwi, oczywiście, w ogólnej tendencji prądów nowoczesnych, jakkolwiek na tle interpretacji tego zagadnienia wiele jest zastrzeżeń i niedomówień, jak należałoby tę samodzielność pojmować i jakie miejsce jej przyznać w praktyce pedagogicznej. Nie będę tu mówił o różnorodnych próbach realizacji tego postulatu w najnowszych systemach nauczania, stwierdzę tylko, że nawet w szkolnictwie oficjalnym postulat ten wywalczył sobie prawo obywatelstwa. Wprawdzie szkolnictwo średnie trzyma się kurczowo tradycyjnego systemu nauczania, prowadząc ucznia za rękę — wiele natomiast zmian w kierunku usamodzielnienia ucznia przeprowadziła szkoła powszechna. I słusznie, dzięki bowiem samodzielności uczeń może opanować metodę myślenia naukowego, która oznacza umiejętność stosowania jej do rozwiązania najróżnorodniejszych zagadnień, zdolność dochodzenia do nowego poznania, a na szczycie wykształcenia naukowego — do rozszerzania zakresu wiedzy badaniami własnymi. Słowem, korzystać samodzielnie z nauki szkolnej — to znaczy zdobywać wiedzę oraz metodę myślenia naukowego. Z drugiej znowu strony kwestja ustalenia, czy uczeń opanował i w jakiej mierze metodę poznania naukowego należy wyłącznie do szkoły

i nauczyciela. Jedynie bowiem dłuższa obserwacja, jak uczeń w codziennej pracy korzysta z metody myślenia naukowej, jak stawia zagadnienia, jak odrzuca proponowane mu rozwiązania, jak sam sprawę rozwiązuje i jak swe rozwiązanie uzasadnia — słowem, tylko bliska znajomość ucznia przez ustawiczne czuwanie i kierowanie jego pracą — może ustalić stopień jego dojrzałości naukowej.

Pozatem nauczyciel jest niezastąpiony nie tylko dlatego, że on jeden, obserwując ucznia w jego pracy codziennej, może ustalić stopień pomysłowości tej pracy. Nauczyciel niezastąpiony jest również w znacznie wyższej mierze, *jako uczący*. Opanować metodę poznania naukowego można tylko przez jej obserwację w żywej pracy. Metody bowiem udziela się nie przez książki, lecz *przez bezpośrednie jej przekazanie człowiekowi przez człowieka*. Stąd wyrasta potężna rola nauczyciela na gruncie nauczania. Tylko bezustanne naprężenie myśli, z którym nauczyciel zastosuje w żywej pracy metodę poznania naukowego, stawiając uczniowi zagadnienia, rozwiązując powstające w klasie pytania, stykając się z nieoczekiwanymi trudnościami, wskazując drogę do rozwiązania wynikających u różnych uczniów sprzeczności — tylko taka czujność umysłu zdolna jest dać uczniowi wiedzę oraz zaszczerpić racjonalną metodę poznania, jako żywe narzędzie myśli.

Powyższe uwagi wysuwają na czoło decydującą rolę nauczyciela w procesie rozwoju i postępów ucznia oraz rzucają charakterystyczne światło na zagadnienie samodzielności w nauczaniu. Jakkolwiek teoretycznie postulat samodzielności nie da się zakwestjonować, to jednak trudno poprostu obronić się przed narzucającym się przeświadczeniem, że na gruncie praktyki pedagogicznej postulat ten z uwagi na błędną, a popularną interpretację daleko odbiegł od swych pierwotnych i słusznych założeń, domagając się wskutek tego częściowej rewizji i sprostowań.

Przejdźmy więc na grunt realny i przyjrzyjmy się, jak wygląda samodzielność w praktyce. Jak wiemy, klasycznym terenem nauki samodzielnej są przedmioty przyrodnicze. Tutaj uczeń, według zdania optymistów, „obserwuje, bada,

szuka przyczyn, wyciąga wnioski“, a wszystko to, mówi się, że robi on „samodzielnie“.

Wydaje mi się jednak, że w tych entuzjastycznych sądach sporo jest przesady, bo że dziecko styka się bezpośrednio z rzeczą, z tego jednak nie wynika, że bada ją samodzielnie. Należy zaznaczyć, że dziecko lubi wprawdzie obserwować bogactwo otaczającego świata, najczęściej jednak spostrzega cechy przypadkowe, zwłaszcza, jeśli te ostatnie mają w sobie coś frapującego. Oczywiście, tego rodzaju spostrzegawczość nie wystarczy do właściwego poznania rzeczy, siłą więc rzeczy nauczyciel musi czuwać nad procesem badania, aby nastawić uwagę dziecka na cechy istotne. Jeżeli wreszcie uczeń dochodzi do pewnych rezultatów, to niewątpliwie zawdzięcza to nie tyle własnej samodzielności, ile raczej rzetelnej pracy nauczyciela. Toteż biada nauczycielowi, jeśli zapatrzony się w błędną „chimerę samodzielności“ — pozwoli swym wychowankom swobodnie błądzić dokoła nowego materiału, jak to czynią bez troski motylki. Dziecko właśnie, jak ów motylek radosny, błyskawicznie przebiega od kwiatka do kwiatka: to mu podobna się — to go zachwyci — to znowu zachmurzy, lub wywoła przelotne zaciekawienie, zawarte w jakimś pytaniu. Ale wszystko to razem nie sięga w głąb rzeczy, nie dotyczy różnorodnych stosunków logicznych, jakie nauczyciel pragnie w umyśle dziecka zaszczerpić i utwalić.

Dziś słyszy się często utyskiwania w tym sensie, że poziom naszej młodzieży jest nieproporcjonalnie niski w stosunku do włożonego nakładu pracy ze strony nauczycieli. Skarżymy się, że uczeń po ukończeniu szkoły powszechnej nie umie pisać poprawnie pod względem ortograficznym, że nie potrafi opracować logicznie najprostszego tematu. Otóż niewątpliwie, w tych utyskiwaniach spoczywa spora doza prawdy, z drugiej zaś strony jest rzeczą pewną, że ten niepokojący stan jest częściowo wynikiem fałszywie pojętej samodzielności w nauczaniu. Wystarczy tu dla przykładu przypomnieć, jak to niektórzy metodycy języka polskiego zalecają samodzielne wypracowania stylistyczne już na drugim stopniu nauczania, zapominając o tem, że praca samo-

dzielna możliwa jest wówczas tylko, gdy uczeń zdobył już pewną wprawę pod kierunkiem nauczyciela.

Rzecz prosta, że tego rodzaju szkodliwe recepty składają na wiotkie barki dziecka zbyt wielki ciężar, a w rezultacie przynoszą taki skutek, że uczeń po uzyskaniu świadectwa nie umie poprostu radzić sobie z elementarnymi trudnościami na gruncie wszystkich przedmiotów.

Jakież wnioski dadzą się wyprowadzić z tych rozważań? Czyżby hasło samodzielności miało być błędnym postulatem? Bynajmniej! — należałoby tylko pomyśleć i ustalić, w jakim zakresie samodzielność może i powinna być stosowana na gruncie szkoły powszechnej. Otóż w nauczaniu można wyodrębnić zgrubsza dwa momenty: a) wprowadzanie nowych pojęć i b) umiejętność operowania przyswojonymi pojęciami w szeregu usystematyzowanych ćwiczeń. Rozróżnienie to ułatwi nam wyciągnięcie konkretnych wniosków co do zakresu stosowania samodzielności.

A więc, o ile chodzi o *gromadzenie nowych pojęć* — rolę przodowniczą w tym procesie winien odgrywać nauczyciel, bacząc przytem, by system jego pracy był rozwijający dla umysłów i nie przerodził się przypadkiem w metodę podawania gotowych wiadomości. Dalszy ciąg pracy, t. j. *utrwalenie i przekształcenie zdobytych pojęć w sprawną umiejętność posługiwania się nagromadzonym materiałem* — winien należeć do sfery działania ucznia. Wiemy bowiem z doświadczenia, że wszelką umiejętność zdobywamy przez ćwiczenie, a więc czynność nawskrość samodzielną i indywidualną. Na tem więc polu może i powinna znaleźć wszechstronne zastosowanie zasada samodzielności, choć i tu należy wnieść pewne zastrzeżenie, a mianowicie: *samodzielna praca ucznia wymaga czujnej kontroli ze strony nauczyciela*, albowiem nie bardziej fałszywego byłoby, jak złudzenie, że po zrozumieniu nastąpi od razu umiejętne operowanie materiałem, tak jak np. znajomość teoretyczna jazdy na rowerze nie da w rezultacie umiejętności jeżdżenia. Taką samą trudność napotyka i dziecko, stawiając pierwsze kroki na gruncie nowego materiału. Brak zupełny odpowiednich śladów psychicznych w mózgu czyni każdy jego krok niepewnym, tech-

nika walczy tu z teorią, wiedza z umiejętnością, światłość z ciemnością.

Rzecz prosta, że nauczyciel nie może się obojętnie przyglądać tej walce, jaką stacza wątpliwy umysł dziecka z piętrzącymi się trudnościami. W przeciwnym razie końcowy efekt samodzielnego ćwiczenia dziecka może mu przynieść poważne szkody pod postacią przyzwyczajenia się do błędnego operowania materiałem. A wiemy już skądinąd, że walka z błędnym przyzwyczajeniem wymaga więcej wysiłku, niż zaszczepianie nowego przyzwyczajenia.

Reasumując dotychczasowe uwagi, stwierdzam, iż w dzisiejszej praktyce szkolnej przejawia się fałszywie pojęta zasada „samodzielności“, która w wykonaniu pokrywa się częstokroć ze świadomą bezczynnością ze strony nauczyciela oraz błędzeniem poomacku ze strony ucznia. A nie trzeba nawet uzasadniać, że wadliwy ten system jest niewyczerpanym źródłem błędów oraz czynnikiem hamującym normalny rozwój i postępy dziecka. Prawda to tak oczywista, że tylko ten, kto się nie zetknął ze szkołą żywą — może jej zaprzeczyć. Czas więc najwyższy zawrócić z błędnych manowców i skierować umysł ucznia na prosty gościniec, wiadący nieomylnie do odkrycia prawdy. Podobnie uczynilibyśmy, spotkawszy na rozstajnych drogach podróżnego-tulacza, nie umiejącego znaleźć właściwej sobie drogi. Czyżbyśmy pozostawili go bez pouczenia na łaskę i nieszczęście tulaczego losu w imię hasła samodzielności? Czyżby nie wzruszył nas jego chwiejny krok, pochylone barki i zakurzone pyłem oblicze?...

Taką uciążliwą i mozolną wędrówkę do światła wiedzy i umiejętności odbywa dziecko: jego krok jeszcze chwiejniejszy, ze wszystkich stron wyziera niepewność, niewiedza, mrok...

Czyż nie wskażemy mu i nie wyprowadzimy go na właściwą drogę? Świadomy swych celów i obdarzony intuicją pedagogiczną nauczyciel odpowie, niewątpliwie, twierdząco, powołując się na piękne i głębokie w treść słowa Hessena: „Kierować tą wspólną pracą młodzieży, wskazywać jej kierunek, odzywać się na wszelkie ujawnione w ciągu pracy zagadnienia i różnice w jego rozwiązaniu,

ośmielać poszukiwaczy własnego rozwiązania—oto właściwe zadanie nauczyciela. Zmuszając nauczyciela do ciągłej czujności, praca ta wymaga od niego wielkiej rzetelności wewnętrznej, stałego zainteresowania swym przedmiotem, gruntownej i głębokiej jego znajomości. Jest ona bez porównania trudniejsza, niż najbardziej interesujący, stosownie przygotowny, korzystający ze wszystkich wskazówek psychologii wykład wiadomości, bo do niej nie można się przygotować, do niej trzeba być zawsze gotowym. Ale tylko ona może na dłuższy czas zainteresować ucznia, bo tylko ona posuwa go zawsze naprzód. Ona jedynie może go zarazić duchem poszukiwań, naprowadzić go na drogę rozwiązania zagadnień, wciągnąć go w pracę naukowej myśli ludzkości“¹⁾.

¹⁾ Sergiusz Hessen. „Podstawy pedagogiki. „Przekład polski z oryginału rosyjskiego, dokonany przez Dr. Adama Zielenicyka, str. 269.

Wzmocnienie „egzekutywy“ a rewizja programów nauczania.

1. *Zagadnienie rewizji programów.* Skoro mówimy o różnorodnych czynnikach, wpływających dodatnio na ogólny bilans wyników nauczania — trudno jest pominąć milczeniem kwestję wpływu takich czy innych programów na rozwój i postępy młodzieży. Zagadnienie to tembardziej jest aktualne, że w związku ze zmianą ustroju szkolnictwa stanęliśmy wobec konieczności dostosowania programów szkolnych do dokonanych zmian ustrojowych. Przedewszystkiem zastanowimy się pokrótce nad kwestją programów.

Otóż oddawna stosowaną i obecnie w większości wypadków przyjętą metodą jest metoda *programów stabilizowanych*. Jest to pewnego rodzaju system martwy, sztywny, nie zezwalający na żadne, choćby najdrobniejsze odchylenia w materiale od przepisanej z góry schematu urzędowego. Oczywiście nie trzeba dodawać, że przy tym systemie nauczyciel nie ma żadnej swobody, będąc tylko posłusznym wykonawcą narzuconych mu wskazań. Tak skonstruowany program przyjęty jest u nas w szkolnictwie powszechnem.

Drugim typem konstrukcji programów jest *program ramowy*. W tym wypadku władze naczelne narzucają nauczycielowi tylko ogólny zarys programu, zakreślają jakgdyby ramy nauczania, w sprawie jednak wypełnienia tych ram treścią pozostawiają wykonawcom-nauczycielom duży stopień swobody. Nauczyciel może tu kierować się względami natury lokalnej, może nawet uwzględniać własne upodobania i odpowiednio przystosować się do narzuconych mu ram. Tak skonstruowane programy przyjęte są u nas w szkolnictwie średnim.

Wreszcie trzecim typem programu jest tak zwany „program elastyczny”. Charakterystyczną cechą tego programu jest to, że ogólnych ram jego nie tworzy właściwie sam materiał naukowy, lecz zasadnicze cele nauczania. Nie tytuły zatem poszczególnych partij materiału naukowego, lecz idee przewodnie tworzą całość konstrukcji programu elastycznego. Inną charakterystyczną cechą tej konstrukcji jest ta okoliczność, iż dla obszaru całego państwa materiał naukowy nie zostaje ustalony jednolicie. *Natomiast program elastyczny określa tylko minimalny zakres podstawowych wiadomości, obowiązujących na obszarze całego państwa.* Rzecz prosta, że to „obowiązujące minimum” musiałoby być uzupełnione różnorodnymi cyklami wiadomości i umiejętności zależnie od tego, na jakim terenie dany program byłby realizowany. Według zwolenników tak pojętej konstrukcji programu „uzupełnienie” materiału podstawowego musiałoby uwzględniać następujące czynniki: a) Na pierwszym miejscu należy tu wymienić *warunki samego środowiska*, w którym dana szkoła się znajduje. W stosunku do dziecka, rozwijającego się na terenie miasta przemysłowego należałoby stosować inną miarę wychowawczą i dydaktyczną, aniżeli do dziecka pochodzącego ze wsi.

Słowem, uwzględniać tu należy postulaty regionalne, społeczne, względnie gospodarcze danego środowiska.

b) Niemniej ważnym czynnikiem, decydującym o metodzie uzupełniania programu minimalnego, są *względny narowdowościowe i wyznaniowe danego środowiska.* Wymienione czynniki, według opinii zwolenników programu elastycznego są specjalnie doniosłe dla stosunków polskich. Zwłaszcza mówi się w tym obozie, iż materiał naukowy z języka polskiego i historii nie może być ten sam dla wszystkich obszarów Rzeczypospolitej.

W obliczu prac nad rewizją programów w związku z dokonaną zmianą ustroju szkolnictwa należy się poważnie zastanowić nad tem, jaki należy wybrać system programowy dla szkoły powszechnej. Otóż, naszym zdaniem, jedynie program elastyczny, jako odpowiadający naszym specyficznym warunkom, może być z pożytkiem zastosowany na gruncie

szkolnictwa powszechnego, tembardziej, że dotychczasowy program stabilizowany okazał się w wykonaniu fikcją. Zresztą program stabilizowany jest wskazany i konieczny wówczas, gdy liczyć się musimy z faktem, że nauczyciel niezdolny jest do żadnej twórczej, indywidualnej pracy, gdy uważać będziemy za cel szkoły dostarczanie uczniowi pewnego zasobu wiadomości, w wielu wypadkach dla życia wcale nie potrzebnych. Jeśli jednak staniemy na stanowisku, że szkoła powinna swych wychowanków również przygotować do życia, dać im nietylko wiedzę, lecz poza tem pewną umiejętność orientowania się w aktualnych problemach społeczno-gospodarczych, to przyznać musimy, że takiemu zadaniu nie może sprostać program stabilizowany. Nie zmieni istoty rzeczy również system ramowy, który jest ničem innem, jak tylko zakapturzonym programem stabilizowanym.

Wreszcie przy ewentualnem wprowadzeniu programu elastycznego mielibyśmy do zanotowania ten plus, że zostałby usunięty istniejący dotychczas rozdźwięk między wymaganiami programu a możliwościami nauczyciela, co oczywiście, przyczyniłoby się w znacznym stopniu do spotęgowania uczucia zadowolenia z własnej pracy nauczycielskiej. Jeśli zaś chodzi o ucznia — co już podkreśliłem — zostałby on lepiej przygotowany do walki o byt, gdyż nabyłby w szkole wiadomości praktyczne, gospodarcze i społeczne, a przede-wszystkiem nauczyłby się orientować w następujących się aktualnych zagadnieniach życia społecznego.

2. Postulat wzmocnienia „egzekutywy”.

W toku niniejszej pracy podkreślałem wielokrotnie tę rzącą dysproporcję, jaka, niewątpliwie, zachodzi między wymaganiami oficjalnych programów a faktycznymi wiadomościami i umiejętnościami ucznia. Jednocześnie starałem się wyjaśnić, skąd płynie źródło tego niedomagania, podkreślając cały szereg momentów, wpływających moim zdaniem, ujemnie na wyniki nauczania. Większość jednak uwag, wypowiedzianych na ten temat zmierzała do modyfikacji różnorodnych czynności dydaktycznych, skoncentrowanych w rękę

nauczyciela — słowem, dotyczyły bezpośrednio osoby nauczyciela. Toteż w tem miejscu może powstać takie pytanie: „Czyżby ten drugi czynnik, w nauczaniu, a mianowicie uczeń nie miał nic do wyrównania, jeśli chodzi o wyniki pracy szkolnej“? Niewątpliwie — tak! Obserwując życie szkolne w najróżnorodniejszych przejawach, trudno poprostu obronić się przed narzucającem się przeświadczeniem, że *wysiłki ucznia nie stoją dziś na należyłym poziomie*. Oczywiście nie chciałbym przez to twierdzić, że zjawisko to jest wynikiem świadomej opieszałości młodzieży, lecz raczej wypadkową tych wszystkich czynników, które usunęły w cień uczącego się, a wysunęły na czoło zagadnień dydaktycznych rolę „nauczającego“. Z tego też źródła wypływa niedający się zaprzeczyć fakt, że *współczesny nauczyciel stawia wymagania maksymalne sobie samemu i odwrotnie — w stosunku do ucznia brak mu poprostu siły do wyegzekwowania minimum tego, czego się powinno od niego wymagać*.

Wiemy, że przy nowoczesnych poważnych wymaganiach wychowawczych i dydaktycznych oraz przy dzisiejszej nadrzędności środków nauczania — cały ciężar pracy przesunięty został w kierunku nauczyciela w przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, gdzie nauczyciel miał zadanie niezmiernie ułatwione, nie będąc w swych poczynaniach skrzępowany żadnemi względami. Szedł on drogą swoistą, niewskroś subiektywną, drogą, wiodącą według jego „widzimi się“, wprost do celu. Nie zastanawiał się nad wyborem metod postępowania, nie pytał, które z nich odpowiadają psychice i poziomowi młodzieży, a które są zawodne i błędne. Słowem, o ile nauczyciel tradycyjny znajdował się w sytuacji znacznie uproszczonej, nie troszcząc się o ułatwienie uczniowi opanowania nowego materiału, o tyle uczeń miał do pokonania poważne trudności, wynikające z werbalnego systemu nauczania. *Pomimo to postulat wysokich wymagań był naczelnym regulatorem, normującym życie szkoły tradycyjnej*.

W dobie obecnej dostrzegamy zjawisko odwrotne: nowoczesny nauczyciel używa wszelkich środków, jakimi rozporządza, byle tylko możliwie ułatwić uczniowi asymilację nowego materiału. I bezsprzecznie jest to niewątpliwa zdo-

bycz, którą należy zapisać po stronie plusów nowoczesnej pedagogiki, ale, niestety, wraz z kłosem wycięto niebacznie pszenicę, a mianowicie porzucono zbyt lekkomyślnie słuszny postulat szkoły tradycyjnej „mocnej egzekutywy“ w stosunku do ucznia. Prawdopodobnie wychodzono tu z błędnego założenia, że dobra metoda pracy zastąpi wszystko, a więc bez specjalnego nacisku na kontrolę, pożądane rezultaty przyjdą same przez się, jako naturalna konsekwencja racjonalnej metody. Rzecz prosta, nie znajdujemy dziś nauczyciela, któryby twierdził, iż na gruncie nauczania istotną jest rzeczą *metoda*, jaką się posługujemy, — negował zaś konieczność stawiania pewnych wymagań w stosunku do ucznia.

Ale, niestety, tak jest jedynie w teorii, zbyt dalekiej od codziennego, szarego życia szkolnego. W praktyce natomiast nauczyciel, wyczerpawszy cały swój zapas energii na sposób podawania materiału naukowego — zatrzymuje się jakgdyby w połowie drogi, gdyż brak mu poprostu tchu, by dobiec do mety. Słowem, cała dziedzina wykonawcza wraz z kontrolą postępów zawisa w powietrzu! Jest to poprostu „choroba wieku“ na gruncie nowoczesnego nauczania, choroba, której nie dostrzegamy, nie mając odpowiedniej perspektywy czasu. Tem się też tłumaczy fakt, że postępy młodzieży nie idą w parze z włożonym nakładem pracy ze strony nauczycieli.

Jakież wnioski praktyczne dadzą się wysnuć z tego stanu rzeczy? Otóż w tym względzie ważna jest wciąż stara zasada dydaktyczna: *„do nowego materiału przystępuj wówczas, gdy dzieci dobrze opanują materiał poprzedni“*. Wprawdzie postulat ten nie jest nam obcy, ale, niestety, w praktyce nie zawsze znajduje on swoje zastosowanie. Współczesny nauczyciel poprzestaje całkowicie na pewnego rodzaju „poczuciu“, że opracowany materiał został przez dzieci jako tako zrozumiany i przyswojony, i ta świadomość wystarcza mu całkowicie, aby móc przejść do nowego materiału. I w tem właśnie miejscu zaczyna się nieporozumienie, które jest największą tragedją dzisiejszej szkoły. Czas więc najwyższy, aby zerwać z tem fatalnem „poczuciem“, jako sprawdzianem, i *oprzec postępy młodzieży na ścisłej*

kontroli przerobionego materiału! Czas najwyższy — wziąć rozbrat z niewypróbowanymi hasłami „Ellenkey'owskimi“, aby wobec przyszłości nie narazić współczesnego pokolenia na zarzut sprzyjania „pedagogii miękkiej ręki“, której wartość życiowa jest więcej niż wątpliwa.

Podniesienie wymagań i wzmocnienie kontroli — winno się stać dla nas w chwili bieżącej jedną z najpilniejszych do wyrównania zaległości.

Wierzę mocno, iż włożony w tę sprawę wysiłek opłaci się sowicie, dając zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi szczerę, wewnętrzne zadowolenie i poczucie, iż każdy dzień pracy jest rzeczywistym krokiem naprzód na drodze przygotowania się do walki o należne miejsce w świecie i życiu.

Ogólne wnioski i wytyczne na przyszłość.

Rozważania nasze dobiegają do końca. W związku z tem nasuwa się w tem miejscu konieczność rzucenia okiem wstecz i zebrania rozproszonych myśli w pewnego rodzaju syntezę, umożliwiającą nam wysnucie wniosków oraz ustalenie pewnych wytycznych na przyszłość.

Pierwszem i podstawowem zagadnieniem, nad którem zastanawialiśmy się w niniejszej pracy, była kwestja materializmu i formalizmu dydaktycznego. W rozważaniach naszych przebiegliśmy myślą poglądy, głoszone na ten temat w różnych czasach i przez różnych ludzi. W rezultacie doszliśmy do wniosku, iż kwestja tak zw. kształcenia formalnego jest względną w tym sensie, że nie można jej wiązać z taką czy inną grupą przedmiotów, innymi słowy, stwierdziliśmy, iż nie da się utrzymać stara koncepcja, jakoby miały istnieć pewne przedmioty, czy grupy przedmiotów, nadające się specjalnie do celów kształcenia formalnego. Przeciwnie — z rozważań naszych wynika, iż każdy przedmiot w ręku dobrego nauczyciela jest przedmiotem kształcącym formalnie i odwrotnie — w ręku nieudolnego nauczyciela prawdopodobnie żaden przedmiot nie rozwija należycie władz duchowych ucznia.

Pokrewnym momentem, poruszonym przez nas w związku z formalizmem dydaktycznym, było zagadnienie, streszczające się w pytaniu: *czy możliwe jest „kształcenie formalne“ bez oparcia się o konkretny materiał naukowy.* Po omówieniu tej kwestji doszliśmy do wniosku, iż podstawowym warunkiem kształcenia formalnego jest konieczność operowania

takim czy innym materiałem naukowym, bez czego rozwój władz psychicznych jest wogóle niemożliwy.

Wychodząc z tego założenia, *przyczyniliśmy pierwszeństwo celom materialnym w nauczaniu, nie negując, oczywiście, wartości w życiu celów formalnych.* Te ostatnie jednak świadomie usunąłem na plan drugi z uwagi na tę okoliczność, że cele formalne znajdują się same przez się, jako naturalna konsekwencja dobrze opanowanych celów materialnych. Dla uniknięcia ewentualnego nieporozumienia muszę tu powtórnie zaznaczyć, iż przez cel materialny rozumiem nie tyle suche wiadomości szkolne, lecz raczej *umiejętność operowania materiałem naukowym.* Taki zaś cel osiągniemy wówczas, gdy nasz wychowanek zapanuje nad nabytymi wiadomościami, w tym stopniu, że będzie je miał wciąż, jakgdyby w pogotowiu, i będzie umiał sprawnie, skoro zajdzie tego potrzeba, stosować je do konkretnych wypadków życiowych. Oczywiście, nie trzeba uzasadniać, że tak pojęte nauczanie, mające na względzie wyrobienie w młodzieży ducha umiejętności — pozwoli nam osiągnąć zarówno cel materialny, jak i formalny. Wszelką bowiem „sprawność“ zdobywamy na drodze samodzielnych ćwiczeń, które wymagając czynnego ustosunkowania się ucznia do materiału naukowego — rozwijają tem samem jego siły duchowe. Słowem, program wiadomości, przekształcony w cały szereg sprawności — umożliwia uczniowi osiągnięcie nie tylko celu materialnego, ale nadto wzbogaca jego umysł w te wartości, które nazywamy ogólnie wartościami formalnymi.

Jak widzimy z powyższego — *jedyną i nieomylną drogą wiodącą do osiągnięcia celów formalnych, jest postulat wzmocnienia i podniesienia celów materialnych.*

Z tą sprawą wiąże się ściśle *kwestja wyników nauczania.* Sądzę, iż nie będę dalekim od prawdy, gdy powiem, iż nie stoją one na należyтым poziomie. Złożyły się na ten stan rzeczy różnorodne czynniki, nad którymi obszernie zastanawiałem się w toku niniejszej pracy. Głównego jednak źródła ujemnych wyników nauczania należy, mojem zdaniem, doszukiwać się w tej szkodliwej psychozie, która opanowała liczne sfery nauczycielskie, a której charakterystycznym wy-

razem na gruncie nauczania jest *jednostronne nastawienie na metodyczny kąt widzenia.* Oczywiście, nastawienie to ma ścisły związek z panującą tendencją formalistyczną, która sprawiła to, iż w praktyce szkolnej jesteśmy za bardzo zaabsorbowani myślami o formalnem ulepszaniu naszego warsztatu pracy; zbyt wyłącznie koncentrujemy swoją uwagę na teoretycznej wartości naszych programów i metod, a za mało stanowczo patrzymy na to, *jakie są praktyczne rezultaty naszych wysiłków.*

Uświadomiwszy sobie źródła niewystarczających wyników nauczania, starałem się jednocześnie zwrócić uwagę czytelnika na środki zaradcze, omówieniu których poświęciłem w swej pracy dużo miejsca. Widzieliśmy, że wśród wymienionych czynników zaradczych — jedne należą do sfery działania nauczyciela, stąd też realizacja ich nie następuje zasadniczych trudności — inne zaś leżą poza zasięgiem bezpośrednich wpływów nauczyciela. Do tych ostatnich należy, niewątpliwie, nagląca potrzeba rewizji programów, która w najbliższej przyszłości musi być dokonana, jeśli ma zniknąć ten rażąco rozdzwitek, jaki istnieje między wymaganiami programu a możliwościami nauczyciela i ucznia. Aktualność tej sprawy jaskrawo uwydatnia się na tle przeprowadzonych badań eksperymentalnych nad dziećmi w trzech pierwszych klasach 29 szkół powszechnych jednego rejonu szkolnego w Warszawie. Celem badań było skonstatowanie, w jakim stopniu są realizowane przez szkoły wymagania obowiązujących programów. Otóż wyniki stwierdziły, że obowiązujące i stosowane powszechnie programy nauczania są za trudne dla dzieci, dla których są przeznaczone, że w niektórych wypadkach wymagania te całkowicie są realizowane zaledwie przez kilka procent dzieci, jak np. wymagania z rachunków mechanicznych są realizowane w klasach I-szych przez 5,4%, w klasach II-gich przez 4%, w klasach III-cich przez 3% dzieci; wymagania zaś z rachunków rozumowych są całkowicie realizowane w klasach I-szych przez 28,6% dzieci w klasach II-gich przez 39%, w klasach III-cich przez 24,5%¹⁾.

¹⁾ „Oświata i wychowanie“ — Warszawa 1950. Rok II. zesz. I str. 55.

Cyfry powyższe rzucają charakterystyczne światło na stosunek wymagań programów do możliwości psychicznych dzieci, gdybyśmy nawet przyjęli, iż nie odpowiadają one ściśle istotnemu stanowi rzeczy.

Oczywiście, złudzeniem byłoby sądzić, że ewentualna zmiana programów wyprowadzi nas od razu na prosty gościniec i za jednym pociągnięciem rozwikła te wszystkie skomplikowane zagadnienia i trudności, jakie się wiążą z wielostronnymi niedomaganiem życia i pracy szkolnej. Wiele jeszcze trudów musi spaść na barki nauczycielstwa, wiele wysiłków musi ono ponieść, by wreszcie szkoła powszechna stała się rzeczywiście mocnym fundamentem naszego szkolnictwa. Tego dzieła jednak dokonamy, bo dokonać chcemy i musimy, jeśli tylko uświadomimy sobie wyraźnie, w jak wielkiem przedsięwzięciu mamy obowiązek i szczęście współuczestniczyć. Dzieła tego dokonamy, jeżeli obiektywnie ocenimy osiągnięte wyniki, jeżeli poznamy niedociągnięcia w systemie naszej pracy oraz obejrzymy się za skutecznymi środkami zaradcami. *Słowem, poszukiwanie nowych dróg w celu podniesienia wydajności naszej pracy nauczycielskiej winno się stać w chwili bieżącej naczelnym postulatem, od realizacji którego będzie zależała celowość dokonywających się zmian ustrojowych.*

W toku niniejszej pracy zwróciłem uwagę na źródła niedomagań, wysuwając jednocześnie szereg środków zaradczych, które w streszczeniu zawierają następujące postulaty:

1. Przystosowanie programów do możliwości psychicznych dziecka.
2. Wzmocnienie celów materialnych w nauczaniu.
3. Wyzyskanie pracy ucznia pod kierunkiem nauczyciela.
4. Racjonalny rozkład materiału naukowego w ramach roku szkolnego.
5. Umiarkowane traktowanie zasady samodzielności w nauczaniu.
6. Umiejętne stosowanie postulatu „mechanizacji oraz pracy rozumowej.
7. Zrealizowanie zasady „uprzedzania błędów“.
8. Zachowanie umiarkowanego tempa pracy.

9. Unormowanie systemu prac domowych ucznia.

10. Wzmocnienie egzekutywy.

Wierzmy mocno, iż konsekwentnie przeprowadzona realizacja wymienionych postulatów zbliżyłaby nas w poważnej mierze do rozwiązania tych aktualnych zagadnień, które tak niezrównanie głęboko i pięknie sformułował świetlanej pamięci Minister Oświaty Dr Sławomir Czerwiński w swym inauguracyjnym przemówieniu na temat ideału wychowawczego szkoły na kongresie pedagogicznym w Poznaniu.

Niechaj mi tu wolno będzie z głęboką czcią i pietyzmem przytoczyć słowa Tego, który przedwcześnie odszedł od nas, a którego Duch żyje wśród nas, jako marmurowy drogowskaz dla współczesnego pokolenia!)

„Proszę Państwa! Gdyby mi kto kazał wymienić dwa najważniejsze zadania dzisiejszej szkoły polskiej, to jako jedno z dwóch wymieniłbym napewno wyrabianie zamiłowania do pracy i uczenia umiejętności pracowania.

Pamiętajmy, że owo tak bardzo dziś sławne powiedzenie Marszałka Piłsudskiego o wyścigu pracy jest chyba najgłębszą prawdą, jaką od czasu wielkiej wojny wypowiedziano w mowie polskiej.

Pamiętajmy, że jeżeli chcemy dobrze spełniać swój obowiązek wychowania takiego nowego pokolenia Polaków, któreby dorosło do czekających je obowiązków, to musimy je nauczyć — kochać pracę i umieć pracować.

Niestety! nie mogę mieć pewności, że nasze dzisiejsze szkoły dobrze to zadanie spełniają. Dotychczas stanowczo z mało zwracaliśmy uwagi na to zagadnienie.

Z braku czasu nie mogę tu wchodzić w osobiście bardzo ciekawe dla mnie rozważania o możliwościach i sposobach kształcenia zamiłowania do pracy.

Odkładam na bok kwestję, czy zamiłowanie do pracy można wyrabiać przez sam tylko przymus, czy, jednym słowem, można je ćwiczyć tak, jak się ćwiczy naprzykład siłę mięśni.

Na jedno tylko zwrócę uwagę. Wydaję mi się, że jednym z nieodzownych warunków kształcenia zamiłowania

¹⁾ „Oświata i wychowanie“ — Warszawa, 1929 r. zes. 4, str. 363.
Dr Sławomir Czerwiński „O nowy ideał wychowawczy“ — Warszawa 1932.

do pracy jest wytworzenie się w duszy ucznia zadowolenia z osiągniętych przez pracę rezultatów. Uczeń musi dostrzegać, że dzięki danej ilości włożonego wysiłku posiadł na trwałe dane wiadomości lub daną umiejętność.

Otóż pod tym względem — jak mi się zdaje — szkoły nasze jeszcze bardzo szwankują. *Realne i trwałe wyniki w dziedzinie wiedzy czy umiejętności są w szkołach naszych niewspółmiernie małe z ilością wysiłku nauczyciela i ucznia i zupełnie nie odpowiadają wymaganiom obowiązujących, zresztą bardzo wysoko zakreślonych programów.*

Może właśnie te zbyt wysoko zakreślone, a w wielu partjach wprost za trudne programy, nie pozwalają nauczycielowi na dostateczne utrwalenie w głowach uczniów przetwarzanego materiału — są tego przyczyną.

Wskazywałyby na to ten dość powszechnie obserwowany objaw, że w uczniach naszych uderza przedewszystkiem brak dobrego opanowania rzeczy podstawowych, elementarnych.

Obiecuję sobie, że w najbliższym czasie zbadam dokładniej tę chorobę. Zamierzam mianowicie już w najbliższym roku szkolnym w różnych klasach szeregu szkół powszechnych i średnich zarządzić sprawdzenie, co nasi uczniowie umieją naprawdę.

Wyniki tych badań wykażą może niektóre braki naszych dotychczasowych programów, ale wykażą niewątpliwie i to, o ile solidną i porządną jest praca nauczyciela.

I tu pozwolę sobie na pewne szczere wyznanie. Ja, proszę Państwa, z podziwem i głęboką radością patrzę na entuzjazm dla spraw szkolnych w szeregach nauczycielstwa polskiego; z podziwem i głęboką radością obserwuję ten pożyteczny i łamiący wszelkie przeszkody pęd do dalszego kształcenia się.

Ale gdy chodzi o solidność, o — że tak powiem — porządność pracy nauczyciela na terenie szkoły, to ja, proszę państwa, nie mogę być o to zupełnie spokojny. Realne wyniki pracy nauczycielskiej i uczniowskiej nie usposabiają do spokoju.

Być może, że my za bardzo jesteśmy zaabsorbowani myślami o *formalnym ulepszeniu swej pracy*. Być może zbyt wyłącznie koncentrujemy swoją uwagę na teoretycznej wartości naszych programów i metod, a zaledwie patrzymy na to, jakie są *praktyczne rezultaty* naszych wysiłków.

Szanowni Państwo! Niech mi tu wolno będzie się odezwać, Szanowne Koleżanki i Szanowni Koledzy! Jesteśmy tu oto na Powszechnej Wystawie Krajowej. Z dumą i radością możemy patrzeć na tak bogate owoce dziesięcioletniej pracy narodu. Zwłaszcza my, pedagodzy, ze szczególną dumą i radością możemy patrzeć na to, czegośmy w ciągu tych lat dziesięciu dokonali na polu oświaty i szkolnictwa! Pomnożyliśmy niepomiernie samą liczbę szkół, szybko podnosimy ich poziom organizacyjny, dokonaliśmy kolosalnej pracy w dziedzinie wydoskonalenia swojego przygotowania fachowego, wprowadziliśmy naprawdę piękne i bardzo nowoczesne metody nauczania.

Ale proszę Państwa! zróbmy jeszcze jeden wielki wysiłek: *podnieśmy dokładność i skuteczność swojej pracy na terenie szkoły.*

I niech mi tu nikt nie mówi, że żądam za wiele, że nauczyciel już więcej nie może, bo jeszcze nie jest zniesiona ustawa „sanacyjna“ i jeszcze za mało jest dobrych i dobrze zaopatrzonych lokali szkolnych.

Proszę Państwa! Gdy niedawno temu jednemu z naszych wybitnych finansistów wyjaśniłem, jakie sumy pieniężne należy wydobyć ze społeczeństwa, aby zaspokoić wszystkie potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego, ów finansista rozłożył ręce bezradnie i powiedział, że trudno żądać, aby jedno nasze pokolenie zdobyło się na ofiary, które powinno było ponieść kilka poprzednich pokoleń.

Mnie ten argument nie przekonał zupełnie, bo wierzę, że my jesteśmy tem pokoleniem, które powinno pracować i ponosić ofiary za kilka poprzednich. Bo mnie się wydaje, że wyrok dziejów naszemu właśnie pokoleniu dał szczęście oglądania Odrodzonej Ojczyzny nie po to tylko, byśmy w spokoju i normalnej pracy mogli dar ten spożywać. Bo mnie się wydaje, że nasi ojcowie i dziadowie nie po to ginęli

w nierównej walce w leśnych ostępach i nie po to umierali w tajgach sybirskich. by właśnie jednemu naszemu pokoleniu było na świecie wygodnie. Bo mnie się wydaje, że nasi bracia rówieśni nie po to rozsiadli swoje kości po wszystkich pobojowiskach Europy i Azji, abysmy to my tylko, którym się zdarzyło ich przeżyć, plon mieli lepszy.

I dlatego, pomimo, iż jestem członkiem Rządu, który dotychczas nie zniósł ustawy sanacyjnej, pomimo, że jestem członkiem Rządu, który dotychczas nie znalazł pięciu miliardów na budownictwo szkolne, myślę, że mam prawo moralne nawoływać nauczycielstwo polskie do jeszcze bardziej wyteżonej pracy.

Myślę, że mam to prawo, bo, gdy to mówię, to czuję, że mi wtóruje głos kilku pokoleń, że mi wtóruje szum naszych pól i lasów, że mi wtórują kamienie polne, wśród których może tu i owdzie bieleją kości naszych braci...

A szkoły nasze naprawdę wymagają jeszcze intensywniejszej naszej pracy.

Pozwoliłem sobie na tę dygresję w dziedzinę pracy nauczyciela, gdyż jestem przekonany, że *bez solidnej i porządnej pracy na terenie szkoły, bez osiągnięcia rzetelnych i trwałych jej wyników nie wykształcimy dla Ojczyzny typu solidnego pracownika*.

Będę szczęśliwy, jeżeli moja skromna praca stanie się pożyteczną cegiełką przy budowie tego dzieła!

BIBLIOGRAFJA.

- Barth Paul Dr.* Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Lipsk 1916.
- Binet Alfred.* Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Przel. M. Szymanowska. Warszawa 1918 r.
- Bykowski J.* Zasady pedagogiki doświadczalnej. Lwów-Warszawa 1920 r.
- Blonoki P.* Die Arbeitsschule. Ins Deutsche übersetzt von H. Ruoff. Berlin 1921.
- Claparede E.* Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Tłum. M. Górka. Warszawa 1917 r.
- Dawid Wł.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1926.
- Dawid Wł.* O duszy nauczycielstwa. Warszawa. Nasza księgarnia 1927.
- Dewey J.* Szkoła i dziecko. Tłum. H. Bleszyńska.
- Dewey J.* Szkoła a społeczeństwo. Tłum. M. Lisowska. Warszawa 1924.
- Dewey J.* Zasady moralne w wychowaniu. Tłum. W. Hofman. Warszawa 1921.
- Dorpfeld F. W.* Der Didaktische Materialismus. Gütersloh 1911.
- Dzierżbicka W.* O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy. Warszawa 1926.
- Ebbinghaus H.* Abriss der Psychologie. Berlin 1922.
- Freyer H.* Theorie des objektiven Geistes. Lipsk Berlin B. G. Teubner 1923.
- Foerster F. W.* Szkoła i charakter. Tłum. M. Lopuszańska. Warszawa 1911.
- Green H.* Psychoanaliza w szkole. Tłum. Dr. Z. Ziębiński. Warszawa 1928.
- Hamard A.* Metoda Decroly. Tłum. M. Górka Warszawa 1926 r.
- Hewson S.* Podstawy pedagogiki. Tłum. Dr. Adam Zieleńczyk. Warszawa 1931
- Jeleńska L. Dr.* Sztuka wychowania. Warszawa 1930.
- James.* Pragmatyzm. Tłum. W. M. Kozłowski. Warszawa 1911.
- James.* Psychologia W. J. Przekł. ros. J. Łapszyn. Petersburg 1911.
- Kiercki Fr. J. H.* Pestalozzi. Warszawa 1927.
- Kot St.* Historia wychowania. Kraków 1924.
- Kerchensteiner G.* Theorie der Bildung. Lipsk 1926.
- Kerchensteiner G.* Begriff der Arbeitsschule. Lipsk-Berlin 1925
- Kant.* Kritik der reinen Vernunft. ed. Kehrbach.
- Kriek E.* Grundriss der Erziehungswissenschaft. Lipsk 1927.
- Kopczyński St.* Zasady higieny szkolnej. Warszawa 1924.
- Kwintyljan F.* O wykształceniu mówcy. Tłum. z łac. M. Olszowski. Warszawa 1928 r.

- Klebanowski I.* Zasady kierowania szkołą. Warszawa 1930.
Key Ellen. Stulecie dziecka. Tłum. Iza Moszczeńska.
Lilwin A. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni. Warszawa 1932.
Nawroczyński B. Zasady nauczania. Warszawa 1930.
Nawroczyński B. Uczeń i klasa. Warszawa 1923.
Nawroczyński B. Swoboda i przymus w nauczaniu. Warszawa 1929.
Ostrowski J. Żywa szkoła. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1927 r.
Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts. Lipsk 1919.
Pestalozzi J. H. Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Tłum. Osterloff. Warszawa 1909.
Rowid H. Dr. Szkoła twórcza. Kraków 1926.
Rowid H. Dr. Psychologia pedagogiczna. Kraków 1928 r.
Rein W. Pädagogik in systematischer Darstellung. Langonsalza. H. Beyer. 1912.
Rusk R. Pedagogika eksperymentalna. Tłum. Książnica - Atlas Warszawa 1926 r.
Spencer. O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym. Tłum. M. Siemiradzki. Warszawa 1908.
Stern H. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Lipsk 1920.
Stevenson J. A. Dr. Metoda projektów w nauczaniu. Tłum. W. Piniówna. Warszawa 1930.
Ibornike E. L. Psychologie der Erziehung. Übers. von o. Robertag. Jena 1922 r.
Witwicki W. Psychologia dla użytku wyższych zakładów naukowych. 2 t. Warszawa - Lwów 1925.
Windelband H. Einleitung in die Philosophie. Tübingen 1914 r.
Ziemnowicz M. Dr. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa - Kraków 1927.
Ziller J. F. Allgemeine Pädagogik. Lipsk 1892 r.
Zieliński T. Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne. Zamość 1920.
Zieliński T. Świat antyczny a my. Zamość 1922.
Znaniński E. Socjologia wychowania. Warszawa 1926.

T R E Ś C

Przedmowa	5
Rozdział I. Zarys historyczny	7
<i>Treść:</i> Kierunki nauczania w rozwoju historycznym. Kierunek retoryczny Kwintyljana. Kierunek humanistyczny i jego charakterystyczne cechy. Realizm i encyklopedyzm na gruncie nauczania. Zagadnienie materializmu dydaktycznego. Formalizm dydaktyczny i jego podstawy filozoficzne. Zagadnienie terminologii, związanej z materializmem i formalizmem dydaktycznym.	
Rozdział II. Środki kształcenia formalnego	19
<i>Treść:</i> Pogląd neohumanistyczny na teorię kształcenia formalnego. Kierunek realistyczny w nauczaniu a kształcenie formalne. Teorie Pestalozzi'ego i Herbart'a. Stosunek Dewey'a do koncepcji formalistycznej. Krytyczna ocena formalizmu dydaktycznego.	
Rozdział III. Zagadnienie celów w nauczaniu	27
<i>Treść:</i> Rozgraniczenie podstawowych pojęć. Cel materialny i formalny w nauczaniu. Cele nauczania w świetle kwestjonariusza. Omówienie wyników ankiety. Krytyczna ocena przewagi celów formalnych w nauczaniu nad celami materialnymi.	
Rozdział IV. Formalizm a zagadnienie sprawności na gruncie nauczania	37
<i>Treść:</i> Środki kształcenia formalnego w świetle ankiety. Krytyka przewagi środków metodycznych na niekorzyść realnych wyników nauczania. Postulat „umiejętności”, jako cel i sprawdzian racjonalnego systemu nauczania. Uzasadnienie tego stanowiska.	
Rozdział V. Próba analizy „nauczania”, a „uczenia się”	45

Treść: Nauczanie w szkole tradycyjnej. Identyfikowanie „sprawności” ucznia z umiejętną metodą nauczania. „Sprawność” w szkole nowoczesnej. Znaczenie procesu „uczenia się”. Uczenie się bierne i czynne. Jakim warunkom winno odpowiadać uczenie się aktywne? Teoria Thorndike’a: prawa „gotowości”, „wprawy” i „wpływu” na gruncie nauczania. Rola nauczyciela i ucznia w szkole tradycyjnej a nowoczesnej.

Rozdział VI. Ćwiczenie — jako czynnik sprawności 55

Treść: Określenie istoty „ćwiczenia”. Uzasadnienie konieczności ćwiczeń usystematyzowanych na gruncie nauczania. Proces „utrwalania” i „zapominania”. Eksperymenty ibbinghaus’a. Zagadnienie „rozmięszczenia” powtarzeń. Wartość ćwiczenia pod kierunkiem nauczyciela. Ćwiczenie — jako podstawa postępów ucznia. Ćwiczenie jako przygotowanie do syntezy.

Rozdział VII. Rola zainteresowania na gruncie sprawności 67

Treść: Znaczenie zainteresowania w praktyce szkolnej. Teoria „zainteresowania” i „przymusu”. Ocena wymienionych teorii. Harmonia zainteresowania i przymusu — jako postulat nowoczesnej pedagogii. Rola nauczyciela w orbicie zainteresowań i postępów młodzieży.

Rozdział VIII. Reorganizacja pracy umysłowej ucznia — jako czynnik podniesienia sprawności . 79

Treść: Szkoła — jako teren wdrażania do racjonalnej metody pracy. Konieczność wykonywania ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Zasada „uprzedzania błędów”. Źródła błędów i słabych wyników nauczania. Wadliwy rozkład materiału naukowego. Piesadny pośpiech w przetwarzaniu programu. Niewłaściwy stosunek do mechanizacji i pracy rozumowej w nauczaniu. Wadliwy system prac domowych. Rola samodzielności w nauczaniu.

Rozdział IX. Wzmocnienie „egzekutywy” a rewizja programów 101

Treść: Ustalenie pojęć. Program stabilizowany, ramowy i elastyczny. Ocena wymienionych typów konstrukcyjnych programu w odniesieniu do potrzeb szkolnictwa powszechnego. Przyczyny słabych wyników nauczania. Konieczność podniesienia wymagań i wzmocnienia kontroli nad pracą młodzieży.

Rozdział X. Ogólne wnioski i wytyczne na przyszłość 107

Treść: Postulat wzmocnienia celów materialnych w nauczaniu. Interpretacja tego stanowiska. Rewizja programów a wyniki nauczania. Synteza postulatów, zmierzających do podniesienia wyników pracy na gruncie szkolnym.

Bibliografia 115

Inspektorat Szkolny
W CHELMIE
№ 250

ERRATA.

Str.	9	wiersz	16	od	góry	zamiast	oryginał	powinno	być	oryginał
"	9	"	15	od	dolu	"	saukę	"	"	nazwę
"	12	"	10	"	"	"	uczucia	"	"	ucznia
"	13	"	14	"	"	"	człowieka	"	"	człowieka wy- kształconego
"	16	"	15	od	góry	"	rzeczą	"	"	rzeczą
"	40	"	11	"	"	"	tradycja	"	"	tradycyjną
"	44	"	6	"	"	"	rozdziale na- stępnym	"	"	rozdziałach na- stępnym



10088979

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W CHEŁMIE

CZYTELNIA

KOR
LAG

371.3