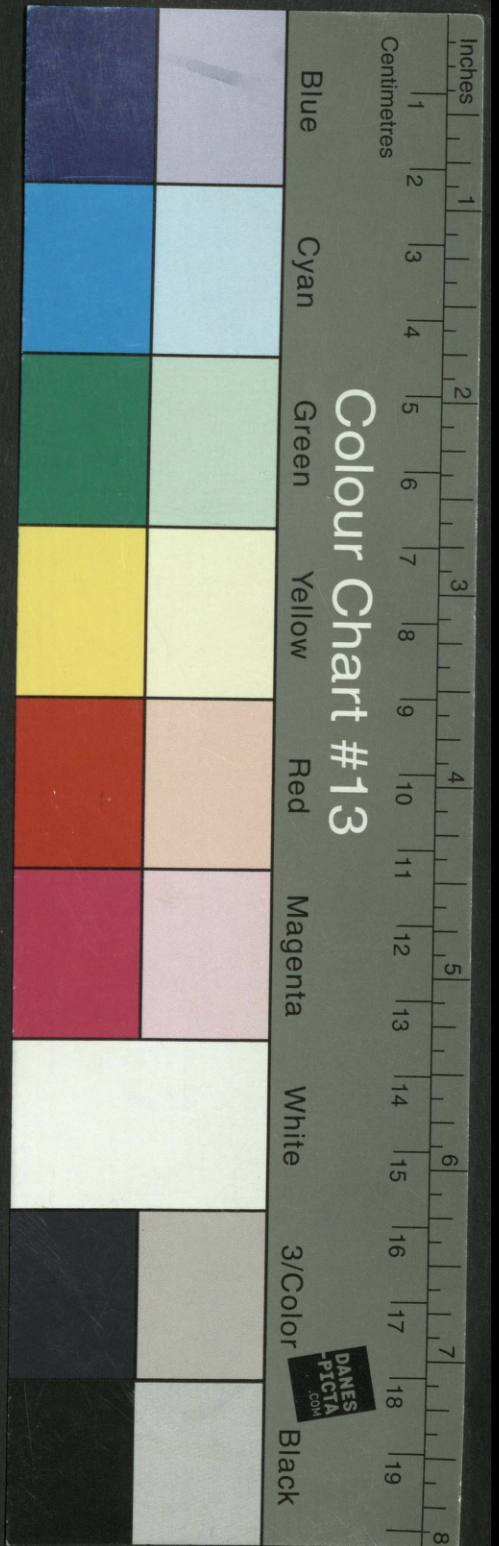
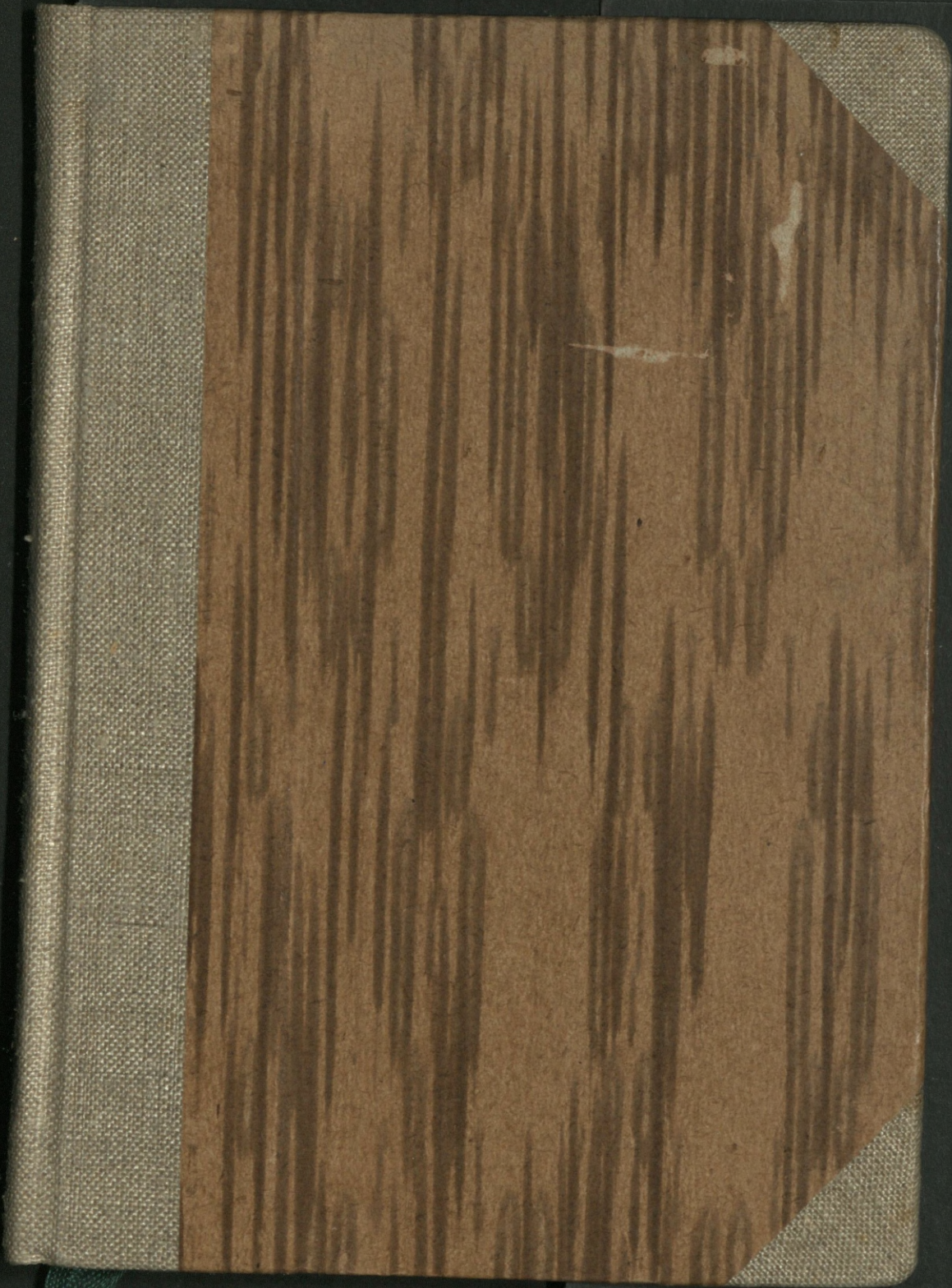


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





7.98
c 67
Dr. JÓZEF KRYSTANOWSKI

METODA SZKICÓW i ZAGADNIENÍ

(Z cyklu: Wychowanie intelektualne w nowej szkole).



L W Ó W 1 9 3 6

SKŁAD GŁÓWNY: KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA” A. MAZZUCATO
WE LWOWIE.

371.2



10184 | 2

6285

PRZEDMOWA AUTORA.

Metoda szkiców i zagadnień to nie odkrycie jakiejś nowej planety. To nie wynalazek, powstały w wyniku teoretycznych rozważań. To tylko snop zboża, wyrosłego na niwie praktyki szkolnej wśród obecnych trudnych warunków życia. Z tego zboża okazał się chleb dobry. Dzielę się nim z tymi którzy zapragną go skosztować, ponieważ sądzę, iż dzisiejszemu niezwykle trudnemu zadaniu szkoły może sprostać jedynie zbiorowy wysiłek wychowawców, szczerze komunikujących sobie obserwacje i doświadczenia.

W ten sposób pragnę dorzucić choć małą cegielkę do budującego się z takim wysiłkiem gmachu szkolnictwa polskiego. To pośrednie a zarazem głębsze przyczyny ujawnienia niniejszej pracy drukiem. Bezpośrednią przyczyną bowiem okazała się konieczność ścisłego i dokładnego ujęcia całokształtu metody szkiców i zagadnień dla użytku nauczycieli, którzy ją już uprawiają, oraz osób, które się nią interesują. Na tej dopiero podstawie będzie mogła rozwinąć się pełniejsza praca w poszczególnych przedmiotach nauki oraz będą mogły ukazać się artykuły, wzgl. prace dydaktyczne z dziedziny tych przedmiotów.

Metoda powstała w wyniku 11-letniej praktyki szkolnej na terenie trzech gimnazjów (męskiego-państwowego im H. Sienkiewicza we Lwowie, żeńskiego-prywatnego Zgrom. SS. Najśw. Rodziny we Lwowie i koedukacyjnego-prywatnego im. Z. Krasińskiego w Dolinie) i jednego Seminarjum nauczycielskiego (żeńskiego-prywatnego Zgrom. SS. Najśw. Rodziny we Lwowie). Również dokonano w bieżącym roku szkolnym pomyślniej próby w męskiej szkole powszechnej w Dolinie. Metoda przechodziła rozmaite

stadja eksperymentalne, zanim ostatecznie skryształizowała się w dniu 1 grudnia 1931 r. Ograniczając się początkowo do nauki historii, w ostatnich dwóch latach rozszerzała się na inne przedmioty. W gimnazjach była przedmiotem wizytacji ze strony nadzorczych władz szkolnych. Część teoretyczna powstała dopiero później z jednej strony dla uzasadnienia pewnych pojęć, a z drugiej strony dla ujęcia metody szkiców i zagadnień w uporządkowaną całość.

Metoda szkiców i zagadnień należy do systemu „szkoły pracy” głównie w duchu pedagogiki amerykańskiej. Otwiera przede wszystkim szerokie pole dla samodzielnej i aktywnej pracy w przedmiotach humanistycznych. Może być pożyteczna i w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych oraz technicznych. Nie zacieśnia lekcji szkolnej do szablonu, lecz pozwala na jej wieloraką różnorodność, a to zależnie od poziomu nauki, przedmiotu, środowiska i rozporządzalnych środków naukowych. Nie wymaga też zmiany w konstrukcji programu nauki ani podziału godzin. Dlatego może mieć zastosowanie na wszystkich stopniach nauki i we wszystkich szkołach. Zresztą w ciągu dotychczasowej praktyki okazała się dostosowana do życia i dzisiejszych warunków polskiego szkolnictwa. Szczególny nacisk kładzie na stronę wychowawczą. Stąd jej charakter metody intelektualnego wychowania. Właściwą jej wartość okaże życie.

Po udzieleniu wstępnych wyjaśnień uważam za miły obowiązek uiścić dług serdecznego podziękowania tym wszystkim, którzy w pracy mej udzielali mi jakiegokolwiek pomocy. W szczególności dziękuję Minister. Instruktorom szkół średnich p. Dr. Halinie Mrozowskiej, p. Dr. Hannie Póhosskiej i p. Drowi Janowi Kuchcie za rady i zachętę do pracy, a p. p. Wizytatorom Eugenjuszowi Balińskiemu i Ludwikowi Tuleji za bardzo życzliwe ustosunkowanie się do moich poczynąń.

Autor.

W Dolinie, w czerwcu 1936 r.

I. Tok lekcyjny metody szkiców i zagadnień.

Lekcja składa się zasadniczo z 3 części.

Pierwsza część obejmuje oglądnięcie poprzedniej pracy. Może to dziać się w formie ustnej lub pisemnej. Forma ustna jest sprawozdaniem ustnem. Forma pisemna jest protokołem. Nad sprawozdaniem wzgl. protokołem rozwija się dyskusja, poczem klasa przyjmuje je wzgl. go do wiadomości.

Druga część lekcji jest przygotowaniem do dalszej pracy. „Dalsza“ praca oznacza nie tylko pracę, mającą się wykonać na bieżącej lekcji, lecz wogóle pracę przyszłości. Na to przygotowanie składają się 3 momenty, posiadające równocześnie charakter wychowawczy: wezwanie do postępu, wezwanie do mądrości, wezwanie do czci pracy. „Postęp“ obejmuje zadanie nowego materiału naukowego i ewentualne wyjaśnienie przez nauczyciela materiału, zadanego na poprzedniej lekcji. „Mądrość“ obejmuje: t. zw. „metodę pracy“ i wyjaśnianie wątpliwości zasadniczych z materiału naukowego. „Cześć pracy“ to t. zw. „próba materiału“, dotycząca całokształtu materiału naukowego lub pewnej jego części.

Trzecia część lekcji obejmuje t. zw. „nową pracę“. Najpierw uczniowie wykreślają plan pracy, układając porządek dzienny. Na wstępie dyskusji nad

porządkiem dziennym przegląda się ewentualnie „listę zaległości“. Nowa praca odbywa się według punktów uchwalonego porządku dziennego. Na te punkty składać się będą zasadniczo: szkice dyspozycyjne i zagadnienia; a ponadto: wykład, tematy, przypomnienia, komunikaty, referaty, minuta wzgl. godzina prasowa, kwadrans literacki, wycieczka i t. p. Nowa praca kończy się ogólną syntezą w postaci ogarnięcia wyników pracy ewentualnie w postaci ostatecznej konkluzji.

Psychę takiej jednostki metodycznej można scharakteryzować w sposób następujący:

Sprawozdanie ustne, wzgl. odczytanie protokołu, wraz z następującą dyskusją zamyka dotychczasowy tok pracy i nawiązuje go do pracy nowej. Pojęcia jeszcze mętne wyjaśnia się i uzupełnia. Zarazem bada się, czy poprzednia praca jest w pełni ukończona, czy też wymaga jeszcze ciągu dalszego. Gdy wszystko jest należycie wykończone, protokół staje się aktem końcowym, zamkniętą syntezą poprzedniej pracy. W przeciwnym razie ta praca będzie się jeszcze odbywała. Równocześnie w czasie odczytywania protokołu (sprawozdania ustnego) i związanej z nim dyskusji dokonywa się utrwalanie zdobytych pojęć. Przed przystąpieniem do nowej pracy potrzebna jest odpowiednia pobudka. Na pobudkę składają się następujące tony: 1) wezwanie do ustawicznego postępu, usymbolizowane w postaci nowego materiału naukowego; 2) wezwanie do zdobywania mądrości, usymbolizowane w postaci pokonywania trudności pracy i wyjaśniania wątpliwości zasadniczych; 3) wezwanie do czci dla powszedniej, zwykłej pracy, usymbolizowane w postaci próby materiału. Równocześnie wszystkie te czynności gromadzą materiał dla nowej pracy.

Nowa praca rozpoczyna się od ułożenia porządku dziennego, a więc ustalenia planu pracy. Plan ten układają uczniowie, przy pomocy nauczyciela, stosownie do swych potrzeb. W nowej pracy główną rolę odgrywają szkice dyspozycyjne i zagadnienia, stanowiące tok normalny pracy. Podczas gdy szkice dyspozycyjne opierają się głównie na analizie, zagadnienia wymagają głównie syntezy. Zresztą nowa praca, jak już wiemy, może też obejmować liczne inne czynności, stanowiące tok dodatkowy. Kończy się ona ogarnięciem wyników pracy, a ewentualnie ostateczną konkluzją.

Z opisanej psychy wynika następujący schemat stopni formalnych jednostki metodycznej, zawartej w metodzie szkiców i zagadnień:

I. Oglądnięcie poprzedniej pracy (protokół wzgl. sprawozdanie ustne).

II. Przygotowanie do dalszej pracy (pobudka i gromadzenie materiału):

1) wezwanie do postępu (nowy materiał naukowy);

2) wezwanie do mądrości (metoda pracy i wątpliwości zasadnicze);

3) wezwanie do czci pracy (próba materiału).

III. Nowa praca:

1) plan pracy (ułożenie porządku dziennego);

2) wykonywanie pracy:

a) tok normalny:

α) analiza (szkice dyspozycyjne),

β) synteza (zagadnienia);

b) tok dodatkowy (wykład, tematy, przypomnienia, komunikaty, referaty, minuta wzgl. godzina prasowa, kwadrans literacki, wybieczka i t. p.);

3) zakończenie pracy (ogarnięcie wyników wzgl. konkluzja).

Podczas gdy teoria stopni formalnych „Herbart-Ziller-Rein“ opiera się na procesie przyswajania nowych przedstawień drogą ich nauczania, teoria Deweya dotyczy analizy pełnego procesu myślenia jako formy samodzielnego uczenia się, teoria Nawroczyńskiego uwzględnia potrzeby wszystkich wypadków heurezy, to teoria stopni formalnych metody szkiców i zagadnień opiera się na analizie procesu pracy jako formy samodzielnego uczenia się i samodzielnego czynu wogóle. Dzięki temu ta teoria da się zastosować do wszystkich rodzajów pracy, a to zarówno umysłowej, jak ręcznej wzgl. warsztatowej. Wszak także we wszelkiej racjonalnej pracy warsztatowej muszą występować momenty: oglądnięcie wykonanego przedmiotu i zbadanie, czy nie posiada on wad; ustawiczne dokształcanie się wzgl. doskonalenie i gromadzenie materiału dla dalszej pracy; nowa praca, opierająca się na ściśle określonym planie i polegająca na wykonywaniu poszczególnych części (analiza), z których ma powstać całość (synteza); każda nowa praca winna w danym dniu odpowiednio zakończyć się, choćby przez złożenie w porządku wykonanej roboty i narzędzi warsztatowych.

Ponieważ sama teoria stopni formalnych pracy nie jest jakimś ściśle określonym szablonem, więc też i lekcje, według niej prowadzone, nie będą posiadały szablonowego, jednolitego w swym codziennym wyglądzie charakteru. Charakter ich będzie zmieniał się stosownie do bieżących potrzeb. Będzie się zmieniał zależnie od przedmiotu, warunków pracy i poziomu umysłowego młodzieży. Zwłaszcza plan pracy może być układany zaraz po „oglądnięciu po-

przedniej pracy“. W związku z tem całość lub poszczególne części „przygotowania do dalszej pracy“ mogą odpaść albo doznać przesunięcia do „nowej pracy“. Przy zmianie jednak jednostkowego charakteru lekcji metoda szkiców i zagadnień zachowa niezmieniony ogólny charakter swobodnej i uporządkowanej, a zarazem celowej pracy. Będzie to pełna swoboda, gdyż uczniowie będą mogli uczyć się tak, jak będą chcieli, będą mogli uczyć się tego, czego będą potrzebowali. Oczywiście taka swoboda, jak zresztą każda swoboda, nie może przeradzać się w swawolę. Swawoli zaś nie będzie, gdy nauczyciel będzie umiejętnie i taktownie odgrywał rolę starszego doradcy, a mimo „ustroju demokratycznego“ będzie sprawował „rządy dusz“ energiczną dłońią. Że to jest możliwe, wiemy choćby z dobrze znanych faktów, iż prezydent demokratycznej republiki może silniej rządzić państwem, niż władca absolutnej monarchji, iż wójt gminy klasowej może silniej rządzić klasą, niż jej nauczyciel, czy nawet opiekun. Sam bowiem fakt szerokiej kompetencji władzy nie jest jeszcze równoznaczny z silną władzą. Więc nauczyciel musi zachować silną władzę nad klasą, lecz winien ją wykonywać, jak „starszy kolega“. Dla wykonania zaś silnej władzy posiada nauczyciel w metodzie szkiców i zagadnień nawet więcej środków, niż w zwykłej metodzie podającej, czy heurystycznej lub nawet „eksperymentalnej“. Swawoli nie będzie dlatego, iż uczniowie przejmą się duchem pracy, gdy nastawią się do niej szczerze i poważnie. To stanie się na pewno, gdyż będzie to ich własna praca. A przytem objawiać się będą tak wzruszające dowody troski o tę pracę, jakie ja mam nieraz szczęście widzieć. Widuję tedy ożywione nastroje w czasie układania porządku dziennego, gdy uczniowie

starają się przeprowadzać jak najdalej idącą selekcję wniosków do nowej pracy, aby zyskać jak najwięcej czasu na „sprawy najważniejsze“, które takimi istotnie bywają. Słyszę nawet nieraz gorące głosy żądania, by pracę prowadzić jeszcze w czasie przerwy szkolnej (na co oczywiście zgodzić się nie można). Byłem wreszcie świadkiem znamiennej „wynałazku“ młodzieży: notowania t. zw. „straty czasu“! Tu bywają zaliczane: spóźnienie nauczyciela; nieuwaga ucznia, gdy trzeba mu z jego winy powtórzyć pytanie lub gdy nie słuchał udzielanego wyjaśnienia i po raz wtóry o nie prosi; niewyraźna i cicha odpowiedź ucznia; nierzeczowe pytanie wzgl. nierzeczowy udział w dyskusji, mające na celu udawanie wiedzy (błaga) lub zwykłe zabieranie czasu. Ten „wynałazek“ pracy z zegarkiem w ręku, prawdziwego wyścigu pracy, jest chyba najlepszym dowodem poważnego nastroju młodzieży, nastroju, który wyklucza wszelką obawę swawoli. I owszem, pełna swoboda pracy w metodzie szkiców i zagadnień utrzymuje klasę w większej dyscyplinie, niż mógł to sprawić rygorystyczny przymus.

W następnych rozdziałach omówię szczegółowo najważniejsze momenty omawianej metody, idąc w porządku przedstawionego toku lekcyjnego.

Ostatecznym probierzem wartości metody szkiców i zagadnień oraz dyscypliny pracy, jaką ona wprowadza, bywają t. zw. lekcje bez nauczyciela. Mianowicie na lekcje, na których z powodu ważnych przeszkód nie mogę być obecny, zasadniczo nie wprowadzam zastępstwa nauczyciela, lecz polecam, by klasa sama pracowała. Przewodniczy wówczas wójt gminy lub najlepszy uczeń z danego przedmiotu. Gdy to możliwe, jestem przy układaniu planu pracy. Obraz lekcji

odtwarza protokół, który pozwala mi na dokładny wgląd w przeprowadzoną pracę, a tem samem na ewentualne sprostowania i uzupełnienia. Takie lekcje odbywają się w bardzo poważnym nastroju i przynoszą istotne korzyści. Dotychczas tego rodzaju samodzielnosc dopuszczałem tylko w prowadzonych przeze mnie przedmiotach.

II. Ogłądnięcie poprzedniej pracy.

Podczas wieloletniej praktyki szkolnej, jako nauczyciel i jako dyrektor, przekonałem się, iż najtrudniejszym dla ucznia pytaniem jest: „Cośmy robili na poprzedniej lekcji?” Dotychczasowa procedura pracy szkolnej ogranicza się zwykle do „pochodu naprzód”. Przypomina to dawną niemiecką dewizę taktyki wojennej: „Nur immer vorwärts!” Tą samą dewizą kieruje się u nas przyjęta i przeważnie jeszcze dziś przestrzegana niemiecka teoria stopni formalnych Herbarta-Zillera-Reina: 1) podanie celu, 2) przygotowanie albo omówienie wstępne, 3) podanie nowego materiału, 4) powiązanie nowych wyobrażeń ze sobą i ze starymi, 5) zebranie lub uporządkowanie materiału pojęciowego, 6) zastosowanie zdobytej wiedzy ogólnej. Wstecz sięga się tylko o tyle, o ile tego wymaga „nowy materiał” wzgl. „powiązanie nowych wyobrażeń”. I rezultat takiej procedury jest dobrze znany: w umyśle młodzieży pozostają fragmenty wiedzy. Nowe fragmenty wypierają dawne; najmocniej jeszcze tkwi z końcem roku szkolnego fragment ostatni. A z końcem wielkich feryj i ten zaszuwa się w cień. I gdyby ktoś pragnął z początkiem nowego roku szkolnego zrobić przegląd materiału z roku uprzedniego,

napotka przeważnie ciemne ostępy leśne, przeświecane tylko tu i ówdzie jaśniejszemi polanami. Cała wiedza rozłazi się, jak gdyby nici wyszły z szwów, a poszczególne części ubrania mocno spłowiały czy zleżały. Mniej więcej coś podobnego, jak z owym wielkim „Rückzugiem“ niemieckim w r. 1918!... A potem idą utyskiwania jednej szkoły na drugą, jednego nauczyciela na drugiego. Stwierdzono już jednak, że wina leży w samym systemie. Dlatego zaczęto przedstawiać się gwałtownie na „szkołę pracy“. I tu powstał cały szereg „szkół“, „systemów“ i „metod“. Wszystkie one jednak borykają się z największą trudnością: ogarnięciem całokształtu wiedzy, choćby w minimalnym programowym zarysie, i jej utrwaleniem. Do walki z tą trudnością staje także „metoda szkiców i zagadnień“.

Z wymienionych względów pierwszy stopień, a przytem niezbędną część metody szkiców i zagadnień, stanowi „oglądnięcie poprzedniej pracy“. To „oglądnięcie“ jest odpowiedzią na wyżej postawione pytanie: „Cośmy robili na poprzedniej lekcji?“ Nie chodzi tu o mechaniczną reprodukcję. Chodzi o rzut oka na przebieg i treść poprzedniej lekcji. W przebiegu mają wystąpić wszystkie szczegóły, jakie złożyły się na budowę lekcji i mają znaczenie dla życia szkolnego, wzgl. życia wogóle. W treści mają wystąpić nabyte pojęcia wraz z kwintesencją materiału naukowego. Kto próbował kiedykolwiek podobnego rzutu oka, wie dobrze, jaką on trudność nastęrcza. Zresztą nietylko u młodzieży. Można się o tem łatwo przekonać, gdy się każe komuś (ewentualnie sobie samemu) opisać przebieg ostatnio przeżytego dnia.

Akt ten jest bardzo ważny i kształcący zarówno pod względem umysłowym, jak i wychowawczym. Pod

względem umysłowym rozwija pamięć na najbardziej aktualnych sprawach, bo na własnych przeżyciach. Utrwala osiągnięte rezultaty pracy. Wskazuje, czy dokonana praca jest kompletna, doskonała, czy też wymaga jeszcze dalszego wysiłku. Uczniom zaś, którzy byli wówczas nieobecni w szkole, umożliwia wzgl. ułatwia uzupełnienie braków. Poza tem jest doskonałym ćwiczeniem językowym. Zresztą nawet nauczycielowi służy jako praktyczna wskazówka dydaktyczna. Pod względem wychowawczym oglądnięcie poprzedniej pracy przyczynia się wybitnie do kształcenia charakteru. Przedewszystkiem wdraża do zdawania sobie sprawy z własnego postępowania, z własnej działalności. Równocześnie uczy oceniać krytycznie to postępowanie, tę działalność. A rzecz to wielkiej wagi: gdyby każdy człowiek zdawał sobie należycie sprawę z tego, co czyni, byłby lepszy. Tą drogą wybitnie kształci się i podnosi poczucie moralne, niezwykle ważne, zwłaszcza w dzisiejszych czasach kryzysu moralnego. Gdyby np. zdawali sobie należycie sprawę ci, którzy dla podtrzymania wysokich zarobków wrzucają kawę i cukier do morza, palą zboże, — z prawdopodobnych następstw głodu szerokich mas dla siebie, na pewno zmieniliby postępowanie...

Poza tą fundamentalną podstawą charakteru „oglądnięcie poprzedniej pracy“ kształci poczucie dokładności, gruntowności i rzetelności pracy, skoro wszelkie braki muszą być uzupełnione. To wszystko razem wytwarza poczucie odpowiedzialności osobistej i zbiorowej. Odpowiedzialność osobista wynika z kontroli czynności poszczególnych uczniów. Odpowiedzialność zbiorowa polega na dążeniu całej klasy do przeprowadzenia celowej pracy przez wszystkich dla do-

bra wszystkich. Poczucie odpowiedzialności potęguje się, gdy notuje się „stratę czasu“. Ta „strata czasu“ wpłynie także na obowiązkowość nauczyciela.

Oglądnięcie poprzedniej pracy odbywa się bądź w formie ustnej, bądź pisemnej. Pierwsza forma nosi nazwę sprawozdania ustnego, druga protokołu. Sprawozdanie ustne może znaleźć zastosowanie na niższych stopniach nauki oraz w pewnych wypadkach na stopniach wyższych. Zresztą stanowi ono stadium przygotowawcze do protokołu. W pewnych przedmiotach wzgl. wypadkach można łączyć, w miarę potrzeby, sprawozdanie ustne z protokołem. Niezwykle ważny jest protokół. Dlatego zajmiemy się nim bardziej szczegółowo.

III. Protokół.

Protokół oddaje przebieg lekcji. Wymaga on czynności najbardziej żmudnej i trudnej. I bardzo słuszne zdanie Friedricha przytacza w tym względzie Ficker: „Sporządzić dobry protokół jest trudną sztuką, z którą nie daje sobie rady niejeden, będący już dawno poza wiekiem szkolnym, gdyż wymaga ona szybkiego zrozumienia, natychmiastowej decyzji o rzeczach głównych i pobocznych, o właściwej i dodatkowej treści, oraz zdolności jasnego i zwięzłego zdawania sprawy“¹⁾. Na praktyczne zaś znaczenie umiejętności sporządzania protokołów, jako notatek czynionych w czasie odbywania się pewnej czynności, z wielkim naci-

¹⁾ Paul Ficker: „Freitätigkeit-Arbeitsunterrichtliche Grundlinien für die Fächergruppe Geschichte, Religion und Deutsch“. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1926 — str. 51.

skiem zwraca uwagę M. W. Keatinge: „Jest niewątpliwie największego znaczenia, by chłopcy opuszczali szkołę zdolni do przysłuchiwania się rozmowie lub brania udziału w dyskusji, oraz do sporządzania w tym czasie pewnych notatek, przedstawiających słyszaną treść. Uczenie się tego jest dobrem umysłowem, ćwiczeniem samem w sobie. Nieumiejętność zaś czynienia takich notatek przynosi poważną szkodę, gdy chodzi o pracę na uniwersytecie“¹⁾).

Że obydwaj pedagogowie posiadają zupełną rację, każdy z dorosłych miał nieraz sposobność przekonać się.

Ileż to niejasnych i zgoła błędnych pojęć oraz urojonych faktów rodzi się z notatek uczniów w szkole, z „wykładów“, pisanych przez studentów szkół akademickich, z zapisków osób dorosłych, dokształcających się na kursach specjalnych lub czynionych w czasie odczytów? Od ilu fałszów i niedorzeczności roi się często w sprawozdaniach prasowych? Przykłady na podobne przykrości, wynikające z niewiernego i niedokładnego sprawozdania, możnaby mnożyć niemal w nieskończoność. Z czego to wynika? Czy ze złej woli sprawozdawców? Zła wola zdarza się tu, lecz rzadziej. Częściej nieścisłość sprawozdania pochodzi z nieumiejętności jego sporządzania. W szkole bowiem tej umiejętności nie uczono, a zanim ktoś poza szkołą ją posiędzie, wiele ofiar tej nauki padnie. By tych ofiar nie było, by nie było mimowolnej krzywdy, by nie szerzył się fałsz, należy tej sztuki czynienia notatek „in flagranti“, t. j. w czasie odbywania się pewnej

¹⁾ M. W. Keatinge: *Studies in the Teaching of History*”, A. et Black, Ltd. 4, 5 et 6 Soho Square, London, Nr. 1 — 1927 (I wydanie wyszło w r. 1910) — str. 217.

czynności, uczyć już w szkole. Należy w szkole uczyć sztuki sporządzania protokołu czynności.

A jest to istotnie wielka i bardzo trudna sztuka. Wszak muszą tutaj wystąpić w najwyższym napięciu: uwaga dowolna, zmysł spostrzegawczy i obiektywny krytycyzm. Ponadto są tu potrzebne: pamięć łatwa, pojemna i wierna, oraz inteligencja. Uwaga musi ciągle skupiać się na wszystkich szczegółach czynności wzgl. dyskusji, choćby były one osobiście dla protokolanta najbardziej obojętne i nudne. Dlatego staje się ona w najwyższym stopniu dowolną. Jedyne jej bodźcem — to silne poczucie obowiązku. Zmysł spostrzegawczy musi widzieć wszystkie szczegóły, na których skupia się uwaga. Obiektywny krytycyzm występuje tu w roli czynnika, selekcjonującego szczegóły na istotne i nieistotne, główne i poboczne, a to ze stanowiska osoby mówiącej, nie zaś protokołującej, choćby ta ostatnia żywiła wręcz przeciwne przekonanie. Krytycyzm musi tedy osiągać najwyższy stopień obiektywności. Wreszcie pamięć musi od razu chwycić usłyszane wzgl. spostrzeżone szczegóły, a więc być łatwa, musi na pewien czas zatrzymać wszystkie szczegóły, a więc być pojemna, musi je przez pewien czas dokładnie przechowywać, bez żadnych luk, zmian i dodatków, a więc być wierna. Przy sporządzaniu protokołu potrzebna jest inteligencja w sensie umiejętności natychmiastowego rozumienia usłyszanej wzgl. spostrzeżonej treści i operowania nią stosownie do potrzeb protokołu.

Dlaczego przy sporządzaniu protokołu potrzebna jest pamięć? Dlaczego „przez pewien czas“ musi być ona pojemna i wierna? Dlaczego jest tu potrzebna inteligencja? Odpowiedź wynika z samego pojęcia pro-

tokołu. Protokół bowiem to nie stenogram. Różnica między temi dwoma pojęciami jest wielka. Stenogram jest dokładnem odtworzeniem słów zapomocą pisma, jak fotografia jest dokładnem odtworzeniem przedmiotu zapomocą światło-cieni. Stenogram jest więc niejako „odbiciem“ słów, jak fotografia jest „odbiciem“ przedmiotu. Zresztą do odbicia słów nie musi się koniecznie używać pisma ludzkiego, skoro używa się płyt gramofonowych. Nawet został już skonstruowany aparat, umożliwiający dokładne odtwarzanie przemówień w czasie większych zebrań przy pomocy mikrofonu i maszyny rejestrującej. Stenogram jest więc czynnością czysto mechaniczną, do której nie potrzeba żadnej zdolności umysłowej. Wogóle nie potrzeba do niej umysłu, skoro człowieka stenografującego może zastąpić płyta gramofonowa lub inny aparat. Stenogram tedy nie przedstawia żadnej wartości intelektualnej ani wychowawczej. Umiejętność stenografowania bywa człowiekowi potrzebna tylko ze względów praktycznych, jako środek tańszy i wygodniejszy od płyty gramofonowej lub innego aparatu. Natomiast protokół nie jest „odbiciem“ słów, lecz jest „odbiciem“ myśli: on nie słowa, tylko myśli odtwarza. Wszak wiemy o tem, iż wszelkie zeznania stron czy świadków w sądzie nie bywają stenografowane, lecz odtwarzane nawet w innych wyrazach i zwrotach, niż ich używali przesłuchiwanym. Język protokołów sądowych jest zawsze poprawny, choćby zeznania składał chłop, czy robotnik najbardziej niepoprawnym językiem. I takie protokoły są wierne, bo oddają myśli zeznających. By się o tem przekonać, zawsze odczytuje się je przesłuchiwanym. Jeśli tedy protokół jest odtworzeniem myśli, a nie słów mówiącego, to protokolant nie musi umieć stenografować. Nie powinien nawet wówczas

stenografować. On musi chwycić myśl mówiącego, musi ją natychmiast zrozumieć, by móc ją wyrazić w odpowiednim zdaniu. To zdanie będzie zwykle krótsze, aniżeli zdanie mowcy. Nieraz z wielu zdań tylko jedno się stworzy. Takiej czynności nie spełni maszyna, nie spełni dobrze człowiek nieinteligentny, lecz spełni ją należycie tylko człowiek i to człowiek inteligentny. Dlatego protokolant nie powinien pisać równocześnie wypowiadanego zdania. On winien najpierw uważnie słuchać tak długo, dopóki nie uchwyci i nie zrozumie myśli mówiącego. W tej myśli będą się mieścić różnorodne szczegóły: ważne i zbędne. Zbędne szczegóły protokolant odrzuci, a zatrzyma tylko ważne i z nich odpowiednie zdanie ułoży. W tej zaś czynności posługiwać się będzie pamięcią, która uchwyci odrazu usłyszane szczegóły oraz zachowa je wszystkie i wiernie przez ten czas, jaki będzie potrzebny do ostatecznego odtworzenia myśli mówiącego w odpowiednim zdaniu na piśmie. Dzięki takiemu postępowaniu protokolant nie będzie środkiem mechanicznym, przy pomocy którego powstanie protokół: on będzie jego twórcą, autorem. W ten zaś sposób będzie brał czynny udział w całej toczącej się akcji, czy w dyskusji. On będzie wiedział „o co chodzi“, będzie pamiętał „jak to było“ — w przeciwstawieniu do stenografa, który w toku trwania czynności zwykle nie wie „o co chodzi“ i „jak to było“. Zresztą nie tylko dla protokolanta przedstawia protokół większą wartość, niż dla stenografa. Także bowiem przedstawia protokół przeważnie większą wartość dla ludzi, korzystających z niego. Wszak odpada konieczność czytania wielu zbędnych słów, które nieraz tylko zaciemniają myśli. Ponadto zaś protokolant różnorodne rodzaje stylu i języka składa w bardziej jednolity, a

przez to lepiej zrozumiały obraz. Zresztą protokół oddaje fakty dostrzegane wszystkimi zmysłami, podczas gdy stenogram musi się ograniczać tylko do zjawiska słuchu.

Warunki, potrzebne do sporządzenia dobrego tj. wiernego i dokładnego protokołu, stają się równocześnie przez ćwiczenie w jego sporządzaniu dobroczynnymi czynnikami w rozwoju umysłu. Przez ćwiczenie bowiem wzrastają: uwaga dowolna, zmysł spostrzegawczy, obiektywny krytycyzm, pamięć i inteligencja. Przytem kształci się język przez ćwiczenie w pisaniu. Do charakteru spływa cenny nabytek w postaci silnie wzrastającego i wysoko stojącego poczucia obowiązku. To poczucie obowiązku staje wysoko, gdyż wystrzela ponad niski poziom własnego dobra i zmierza ku poszczególnemu dobru wszystkich uczestników zebrania, ku ogólnemu dobru całej społeczności. Wszak chodzi o to, by nikomu krzywdy nie wyrządzić przez pominięcie go lub przez niewłaściwe przedstawienie jego myśli. Wszak chodzi o to, by ogół zebrania mógł posiadać ważny i mogący się kiedyś przydać dokument swojej pracy, by uzyskane rezultaty tej pracy utrwaliły się. A ten dokument pracy szkolnej może też kiedyś, po wielu latach, stać się źródłem wielkiej radości, gdy osiwalili koledzy, zamiast katalogów ze sztywnymi nieraz i przykreimi ocenami, odczytywać będą żywe obrazy przebytych lekcji. Bo też protokół jest istotnie żywym obrazem lekcji, którą można zwiedzać „na papierze“. Naturalnie stopień tej żywości zależy od wierności i dokładności protokołu, a zatem od umiejętności i zdolności protokolanta.

By do tej trudnej sztuki sporządzania protokołu uczniów należycie wdrożyć, trzeba w odpowiedni sposób urządzić jej technikę. Tutaj przedstawię, w jaki

sposób ja urządziłem technikę pisania protokołu w przedmiocie historii. Klasa wybiera dwóch protokolantów, fungujących równocześnie. Obydwaj siadają w tej samej ławce. Dzielą się pracą tak: albo zaczyna pisać jeden z nich, gdy zaś znuży się, poleca pisać drugiemu; albo — co zwykle się dzieje — często zmieniają się obaj, bacząc, by każdy z nich zajmował się, o ile możliwości, przynajmniej jednym mówcą. Jakiegokolwiek jednak sposobu używają protokolanci, muszą zawsze pamiętać o tem, że nie wolno im dzielić się poszczególnymi zdaniami tego samego mówcy. By łatwiej można złożyć całość protokołu po skończonej lekcji, protokolanci w czasie pisania „na zmianę“ winni podawać sobie wzajemnie porządek poszczególnych części zapomocą numerów lub początkowych liter nazwisk mówców. Mają oni prawo wstrzymać dyskusję, gdy w pewnym momencie nie mogą nadążyć. Mają też prawo żądać od mówców (także od nauczyciela), by powtórzyli wypowiedziane zdania, lub by je jaśniej i zrozumialej wyrazili. W wypadku, gdy któryś z uczniów wygłasza dłuższy komunikat lub referat, ma on obowiązek dostarczyć protokolantom krótkiego streszczenia na osobnej kartce. Po lekcji protokolanci ze swoich zapisków zestawiają wspólny bruljon protokołu. Ten bruljon odczytuje jeden protokolant na początku następnej lekcji. Gdy protokolanci nie mają czasu zestawzić wspólnego bruljonu, obydwa odczytują naprzemian odpowiednie części składowe protokołu. — W czasie dyskusji nad protokołem bywa on poprawiany względnie uzupełniany. Krótsze poprawki i uzupełnienia wpisuje odczytujący protokolant wprost. Dłuższe poleca on wpisać swemu towarzyszowi, podając mu numer „wypustki“, który u siebie notuje. W czasie dyskusji padają nieraz zalecenia, odnoszące

się do sposobu sporządzania protokołu. Wreszcie klasa przyjmuje odczytany protokół do wiadomości, udzielając czasem protokolantom imiennie pochwały za staranne wykonanie protokołu lub nagany, gdy rzecz się ma przeciwnie. Następnie protokolanci sporządzają w domu czystopis protokołu, który przechowuje się w osobnej teczce w szkole. Teczka tą opiekuje się specjalnie wyznaczony uczeń, który równocześnie pilnuje, by protokolanci możliwie rychło składali czystopisy protokołów. Wszyscy uczniowie winni mieć swobodny wgląd do teczek protokołów. By uczniowie mogli nabrać odpowiedniej wprawy w sporządzaniu protokołu, „kadencja“ protokolantów trwa przez pewien okres czasu (n. p. tydzień). Z początkiem tego okresu, na wniosek opiekuna teczek protokołów, klasa wybiera nową parę. Naogół przestrzega się w tym względzie porządku alfabetycznego, choć niekoniecznie. Albowiem para protokolantów ma prawo dobierać się tak, by się istotnie zgadzała w pracy.

Opisana technika okazała się dotychczas najlepszą w przedmiotach humanistycznych, zwłaszcza w historii i w językach obcych. Liczba dwóch protokolantów jest najodpowiedniejsza: dla jednego byłaby praca zbyt ciężka, większa zaś ilość przeszkadzałaby. Liczba dwóch zezwala też, by obaj mogli brać udział w normalnej pracy lekcyjnej. Jeśli któryś z protokolantów spowodu choroby nie przyjdzie do szkoły, jest obowiązany przysłać swój bruljon. Zresztą, mając większe obowiązki, korzystają protokolanci z większych praw. Oprócz poprzednio wymienionych, przysługuje im również prawo nie wstawać z ławki, gdy zabierają głos w sprawie protokołu. To ma na celu większe usprawnienie pełnionej przez nich czynności. Również dla stworzenia warunków, by protokolanci mogli po-

dołać ciążącym na nich obowiązkom, służy im immunitet tego rodzaju, iż zwykle nie są oni egzaminowani ani do głosu z urzędu powoływani przez okres pełnienia swych funkcji. Jednakże ten „przywilej“ nie uwalnia ich od obowiązku przygotowywania się do lekcji, a wskutek tego i od kontroli ich własnej pracy.

Wogóle technika sporządzania protokołu, może ulegać modyfikacjom stosownie do potrzeb danej klasy i danego przedmiotu. W stadiach początkowych, zwłaszcza w niższych klasach, czasem i w klasach wyższych, nauczyciel winien dyktować ważniejsze rzeczy do zapisania w protokole. W przedmiotach, w których funguje tylko jedna para protokolantów, w miarę potrzeby, zwłaszcza w okresie przygotowawczym, można wprowadzać więcej par.

IV. Przygotowanie do dalszej pracy.

Jeden z powodów wspomnianej wyżej fragmentaryczności wiedzy, jej niepewności i powierzchowności tkwi w nienależytem przygotowaniu materiału pracy. Stąd kontr-akcja została ujęta w miano „przygotowania do dalszej pracy“. Pod „dalszą pracą“ rozumie się nie tylko pracę, jaka ma być wykonana na bieżącej lekcji, lecz wogóle pracę przyszłości. Rozumie się więc i taką pracę, która może mieć zastosowanie dopiero w późniejszym życiu, po opuszczeniu szkoły. Uczeń bowiem winien wejść w samodzielne życie z takim zasobem wiedzy i umiejętności, by mógł sobie w niem dać radę. Ponieważ niewiadomo, co mu będzie potrzebne, zasób ten winien być jak największy i najgruntowniejszy. Na to ma być uczeń nastawiony z

pełną świadomością. Świadomość winna być tem większa, iż równocześnie chodzi o tępienie naszej narodowej wady: powierzchowności i niesystematyczności. Stąd akcja ta nabiera wybitnie wychowawczego znaczenia. Stąd też części składowe „przygotowania” noszą miana raczej wychowawcze, aniżeli dydaktyczne.

1. Wezwanie do postępu.

Na czele idzie: „wezwanie do postępu”. Młodzież ma ustawicznie pamiętać, że świat kroczy naprzód, że kto ciągle nie postępuje, cofa się. Zwłaszcza nie wolno cofać się nam, którzy we wszystkich dziedzinach mamy tyle do odrobienia, wzgl. zrobienia. Postęp ma być samodzielny: ma być kroczeniem na własnych nogach, nie zaś wygodnem siedzeniem w lektyce, niesionej przez niewolników—pedagogów. Gdy bowiem w życiu lektyki braknie, gdy braknie niewolników—tragarzy, nieumiejący chodzić człowiek usiądzie na twardym kamieniu i rękę wyciągać będzie po pomoc, po jałmużnę. Stanie się ciężarem społeczeństwa, albo i szkodnikiem. Dlatego postęp ma być istotną pracą ucznia.

A więc należy, jeśli warunki pozwalają, zadawać nowy materiał bez przygotowania, udzieliwszy tylko niezbędnych wyjaśnień. Nowy materiał uczniowie będą opracowywali albo w domu albo w szkole. Tego rodzaju praca przyniesie przyjemność samodzielnego poznawania nowych rzeczy, jakiej nie może dostarczyć mechaniczne, czy pół-mechaniczne przetrawianie zaśłyszanego w klasie wykładu. Co zaś ważniejsze, nauczy młodzież łamać trudności własnymi rękoma i drogą własnego wysiłku pozwoli przeżywać i spożywać treść materiału. Taka praca pozwoli osiągnąć

kwintesencję nowego materiału pod postacią t. zw. „szkicu dyspozycyjnego“. Pozwoli zdać sobie sprawę z wątpliwości, a nawet stawiać poważne zagadnienia, które mają się stać zaczątkiem odkryć i wynalazków, prawdziwej twórczości. Szkic dyspozycyjny, wątpliwości i ewentualne zagadnienia są sprawdzianem wartości pracy.

By uniknąć przeciążenia, należy ustalać postęp, mający być przedmiotem pracy domowej, w porozumieniu z młodzieżą. Wówczas młodzież weźmie czynny udział w zadawaniu sobie pracy, dzięki czemu będzie uważała ją za własną. Jeśli zajdzie istotna potrzeba, postęp przybierze charakter wykładu czy demonstracji. W tym wypadku nauczyciel, jako doradca, pospieszy z pomocą. Zresztą o wykład czy demonstrację winni też sami uczniowie prosić, gdy odczuwają potrzebę. Wówczas będą go słuchali z istotnem zainteresowaniem i z prawdziwą korzyścią.

2. Wezwanie do mądrości.

„Wezwanie do mądrości“ stanowi drugi ważny czynnik w „przygotowaniu do dalszej pracy“. Czynnik niezwykle ważny zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Przedewszystkiem młodzież ma posiadać właściwe pojęcie „mądrości“. — Mądrość, w sensie ogarnięcia pełnej wiedzy, jest na ziemi nieosiągalna. Osiągalne jest tylko zdawanie sobie sprawy z tego, co się wie, oraz dążenie do wyrównania braków wiedzy, jej stopniowego rozszerzania i pogłębiania. Praktyka życiowa dowodzi, że samopoczucie wiedzy wzrasta ze stopniem wykształcenia. Naprawdę głupimi są ci, którym się zdaje, że wszystko wiedzą i wszystko potrafią. Wszak oni nawet nie wiedzą, że

„nic nie wiedzą“. Takie nastawienie uniemożliwi im wszelki postęp, gdyż nie odczuwają jego potrzeby. Są to ludzie „skończeni“. Natomiast największe potęgi umysłowe przenikają swoją wiedzę i dokładnie zdają sobie sprawę z jej ułomności. Stąd pochodzi paradoksalne zjawisko, iż głupcom zdaje się, że są najmądrzejszymi, a najmądrzejsi sądzą, iż są głupcami. Tak zwana skromność ludzi uczonych, wielkich filozofów, naprawdę nie jest skromnością. Jest ona tylko głębokiem poczuciem rzeczywistości. By dojść do wyznania Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem“, czy do naukowego sceptycyzmu Kanta, trzeba być nadzwyczajnie mądrym. Taka mądrość stwarza miejsce na prawdziwą wiedzę, ciągnie ją potężną siłą. Jest to jakgdyby próżnia Torricellego, do której wiedza pełnym prądem wpływa. A próżnią są rodzące się wątpliwości, zagadnienia, wymagające rozwiązania. Ta próżnia istnieje w umyśle wszystkich ludzi. Tylko przeważna ich część troskliwie ją zatyka przed prądem wiedzy, troskliwie osłania przed okiem cudzem, a co gorsza własnem. Więc wezwanie do mądrości ma na celu jej uwidocznienie, odetkanie i napełnienie.

Przy tej operacji jednak otaczająca nas atmosfera musi być bezwzględnie czysta i pogodna: uczniowie winni mieć możność wypowiedzania swych myśli wyłącznie dla nabycia prawdziwej wiedzy, bez najmniejszej obawy, że jakiegokolwiek ujemne konsekwencje ich zato spotkają. Więc przy tej operacji nie mogą unosić się w powietrzu zarazki trwogi czy wstydu, iż nauczyciel przekona się, że uczeń czegoś, co dotychczas winien umieć, nie umie, iż koledzy śmiać się będą, iż — to już najgorsza zaraza — nauczyciel pogorszy notę. Wówczas uczniowi wolno pytać o wszystko, choćby w VIII klasie gimnazjalnej pytał o rzecz, ja-

kiej winien był nauczyć się w klasie I szkoły powszechnej. Niech do nas jak najrychlej wejdzie ta prawdziwa kultura Zachodu, gdzie — przeciwnie, jak u nas — ludzie śmiało pytają o wszystko, nie obawiając się, iż ktoś ich wyśmiej, owszem pewni życzliwej pomocy bliźniego. Niech tą drogą rozkrzewi się u nas rzetelne uczucie społeczne, które w praktyce tak bardzo i tak często ulega zniekształceniu. Tylko celem musi pozostać nabycie prawdziwej wiedzy. Żadne inne uboczne względy. Nad tem zaś winien bacznie czuwać nauczyciel.

Wątpliwości i zagadnienia będą się odnosiły do danego przedmiotu. Jeśli zaś w związku z tym przedmiotem wkroczą w dziedzinę innego, nastąpi korelacja zupełnie naturalna, nie sztuczna i nie wpompowywana jakimiś magicznymi środkami. Punkty, składające się na wezwanie do mądrości, winny mieć zarezerwowane swoje miejsce w toku lekcyjnym. Nauczyciel winien ich przestrzegać i pytać o nie, nie czekając, aż sama młodzież tego zażąda. Wtedy młodzież zrozumie, iż stanowią one istotnie ważną część pracy. Wtedy też sama będzie przykładała do nich należyłą wagę.

Pierwszym punktem wezwania do mądrości jest t. zw. metoda pracy. Ona toruje właściwą drogę do wiedzy. Ona uczy, jak się uczyć. Metoda pracy wchodzi w zakres „uczenia się pod kierunkiem“ („supervised study“ albo „directed learning“). Obejmuje ona trudności, wyłaniające się w technice pracy. Odnoszą się one do sposobu korzystania z podręcznika, słownika, encyklopedji, dziennika, do sporządzania wypracowań pisemnych, szkiców dyspozycyjnych, notatek, modeli, sposobu zapamiętywania dat i wzorów matematycznych, uczenia się na pamięć, korzysta-

nia z bibliotek, muzeów i t. p. W omawianym momencie trudności pracy ujawnia sama młodzież. Albowiem nauczyciel powinien udzielać wskazówek z metody pracy przy czynnościach, w które młodzież wprowadza w toku całej lekcji. A zatem sposób sporządzania protokołu, szkicu dyspozycyjnego, komunikatu i referatu, przygotowywania sprawozdania ustnego i próby materiału, wyszukiwania wątpliwości i zagadnień będzie omówiony szczegółowo przed ich wprowadzeniem, a następnie doskonalony podczas dyskusji, jaka nad nimi się rozwinie. Zresztą zarówno wymienione czynności, jak i wogóle samodzielny postęp, w razie potrzeby będą się odbywały w toku nowej pracy, jako t. zw. „lekcja pod kierunkiem“ w sensie S. Ch. Parkera (cicha praca uczniów pod nadzorem nauczyciela). Ten charakter przeważnie zachowa rozwiązywanie zagadnień w pracowniach (laboratorjach).

Odnosnie do metody pracy nauczyciel znajdzie wiele cennych wskazówek szczególnie w dziele Hall-Questa: „Uczenie się pod kierunkiem“¹⁾. Należałoby tylko zachować wielką ostrożność wobec przejawiającej się tam tendencji do pewnego rodzaju zmechanizowania tego działu pracy. Objawia się ona przede wszystkim w postulatach Hall-Questa: 1) by nauczanie pod kierunkiem miało charakter nie poprawiania metod ucznia, lecz ich uczenia; 2) by nauczyciel chronił ucznia jak najbardziej od błędnych po-

1) Alfred Lawrence Hall-Quest: „Supervised Study in the Secondary School — A Discussion of the Study Lesson in High-School“; New-York — The Macmillan Company 1929 — X wydanie (I wydanie wyszło w r. 1916). Polskie tłumaczenie wyszło nakładem Księżnicy-Atlas jako „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej”, Lwów—Warszawa 1932 r.

czyniań i 3) by nauczyciel starał się jak najbardziej zmniejszać trudności pracy ucznia. Objawia się ona także w sporządzaniu regulaminów, zawierających szczegółowe przepisy, jak należy się uczyć, oraz w doręczaniu tych regulaminów uczniom wzgl. wywieszaniu ich w sali szkolnej. Zbyt rygorystyczne stosowanie się do tych wskazówek odwróciłoby nas od systemu szkoły pracy, szkoły życia, a doprowadziłoby zpowrotem do tradycyjnej lekcji podającej. Jeśli uczeń ma sam uczyć się wszelkiej wiedzy, a rola nauczyciela ma przytem ograniczać się do pomagania, to tem bardziej winien sam wdrażać się do metody pracy. Zresztą nikogo nie można nauczyć sztuki uczenia się tak, jak sztuki krawieckiej, szewskiej i t. p. Każdy bowiem człowiek ma inną strukturę psychiczną, której w jej własnym rozwoju można pomagać, lecz samego rozwoju nie można tworzyć¹⁾. Ponieważ sztuka uczenia się, jak wogóle sztuka wykonywania pracy, zależy przede wszystkim od własnej struktury psychicznej człowieka, więc rola nauczyciela musi ograniczać się do pomagania i radzenia. Wszak nie można tworzyć scisłego przepisu, ile razy ustęp przeczytać, by opamiętać jego treść, czy czytać głośno czy też cicho. Nawet — jak wiemy dobrze z doświadczenia — nie każdy umysł lepiej apercypuje wczesnym rankiem, niż późnym wieczorem²⁾. Dlatego uczniowie winni sami badać siebie, jaki sposób uczenia się jest dla nich najodpowiedniejszy. Potem dopiero na pogadance szkol-

1) Dr. Jan Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna* — Warszawa 1933 r. — III. wyd.

2) I Hall-Quest przytacza fakt, że 75% uczniów w De Kalb uczy się wieczorem (op. cit. oryg. str. 163).

nej opiszą nam ten sposób uczenia się i jego skutki. Wówczas będziemy mogli udzielać im odpowiednich rad i wskazówek. Wówczas też zabiorą głos i kole-dzy ucznia, którzy podzielą się swemi doświadczeniami. A doświadczenia towarzyszy, znajdujących się na tym samym stopniu rozwoju psychicznego, będą nieraz cenniejsze, niż doświadczenia wiekiem starszego nau-czyciela. W miarę potrzeby i możliwości nauczyciel przeprowadzi w czasie pozalekcyjnym indywidualną konferencję z uczniem. Poza tem „wykłady“ nauczy-ciela na temat metody pracy ograniczą się do wyżej wspomnianych wskazówek przy wprowadzaniu mło-dzieży do poszczególnych czynności pracy i ich do-skonaleniu. Zresztą obejmą one także zjawiska znane i ustalone. A zatem obejmą przedewszystkiem pewne kardynalne zasady higieniczne, o których uczniowie mogą nie wiedzieć (niedopuszczalność pracy w czasie wyczerpania fizycznego, bezpośrednio po posiłku, w późną noc; potrzeba przerywania pracy odpoczynkiem, przechadzką, zabawą i t. p.). Będziemy mogli im wy-tłómaczyć, że praca wykonywana umysłem wypoczę-tym daje lepsze rezultaty, niż umysłem znużonym, że to, na co poświęcamy kilka godzin w stanie zmęcze-nia, spełnimy w czasie kilka razy krótszym w stanie rzeźkości. W tym więc wypadku, wydzielając pewien czas na odpoczynek czy rozrywkę, nie tylko nie „tra-cimy“ czasu, lecz istotnie „zyskujemy“. Będziemy też mogli wyprowadzić z błędu tych, którzy sądzą, iż do pracy potrzebny jest „dobry humor“, „odpowiedni nastrój“. I owszem wytłómaczymy, że najlepszem le-karstwem na wszelkie zmartwienia, zdenerwowania, to właśnie bardzo intensywna praca. Można niemal postawić zasadę: im większe zmartwienie, tem inten-sywniejsza winna być praca. Człowiek niemądry topi

swoj smutek w kieliszku, człowiek mądry zgniata go nawałem pracy. Dobrze będzie w tę szczepionkę przeciw-smutkową zaopatrzyć uczniów na drogę życia. Będzie to miało wielkie znaczenie wychowawcze.

W „metodzie pracy“ zgłaszają się także uczniowie, którzy częściowo lub zupełnie nie wykonali zadanej pracy domowej. Winni oni podać prawdziwe powody zaniedbania obowiązku. Powodów nie podają, jeśli do nich przyznać się „nie mogą“. W tym wypadku chodzi o uchronienie młodzieży od kłamstwa. Zresztą przyjmuje się do usprawiedliwiającej wiadomości także wyznanie uczniów, iż nie przygotowali się z powodu wielkiej niechęci do pracy. Taki stan psychiczny, zwykle związany z wyczerpaniem lub niedomaganiem fizycznym, bądź z doznaniem przykrościami czy zawodami, może istotnie wpłynąć czasami silnie hamująco na wolę człowieka. Lecz człowiek winien nie poddawać się przeciwnieństwu losu. Winien smutek pokonywać intensywną pracą. Winien wyrabiać w sobie silną wolę. Dlatego tego rodzaju powody usprawiedliwia się bardzo rzadko. Osobna część lekcji, przeznaczona na zgłoszenia uczniów nieprzygotowanych, ma tę wartość, iż ujawnienie w toku lekcji nieprzygotowanych, którzy się nie zgłosili podczas metody pracy, pociąga za sobą zarzut nieuczciwości. Ponadto, jeśli w metodzie pracy okaże się, że znaczniejsza ilość młodzieży nie mogła przygotować się, nauczyciel zbada przyczynę i będzie się starał zapobiec jej w przyszłości. W bieżącej zaś lekcji zredukuje postęp i zmieni plan nowej pracy.

Drugi punkt wezwania do mądrości obejmuje t. zw. wątpliwości zasadnicze. Rzecz ta będzie ściśle określona i omówiona w rozdziale o rodzajach zagadnień.

3. Wezwanie do czci pracy.

Trzeci ważny czynnik w przygotowaniu do dalszej pracy stanowi „wezwanie do czci pracy“ w postaci t. zw. próby materiału. Jeśli oglądnięcie poprzedniej pracy jest rzutem oka na poprzednią lekcję, to próba materiału jest rzutem oka na wszystkie poprzednie lekcje od początku roku szkolnego. Jeśli oglądnięcie poprzedniej pracy odpowiada na pytanie: „Cośmy robili na poprzedniej lekcji“?, to próba materiału odpowiada na pytanie: „Cośmy skorzystali z całej pracy bieżącego roku szkolnego?“ W pewnych wypadkach może ona nawet poruszyć materiał z całego dotychczasowego studjum. Próba materiału odbywa się drogą powszedniej, całkiem pospolitej pracy. Tu już nie mamy takich atrakcyj świątecznych, jak bezpośrednie zainteresowanie w postępie, w szkicach dyspozycyjnych, czy w zagadnieniach. Tu motywem staje się tylko głębokie odczucie potrzeby spełnienia niemal mechanicznej pracy dla ogarnięcia i utrwalenia całego dotychczasowego dorobku naukowego. Tę pracę spełnia się ze świadomością, iż życie wymaga od nas jak największego zasobu wiedzy konkretnej i trwałej, iż tylko drogą ustawicznego ćwiczenia tworzą się nawyki, umiejętności. A praca to nieraz żmudna i nudna, jak palcówki fortepianowe dla mistrza tonów. Iście praca dnia powszedniego, do której szczególny wstręt czujemy my Polacy, szybko nużący się w każdym trudzie. Stąd zew wychowawczy: „wezwanie do czci pracy“, jakim mianujemy próbę materiału. Nie jest to osławiona „powtórka“, zadawana od czasu do czasu, a będąca zawsze postrachem młodzieży. Jest to tylko „próba“ trwałości nabytej dotychczas wiedzy.

Próba materiału obowiązuje zasadniczo na każdej

lekcji, choćby przez kilka minut. Może być ona generalna, gdy dotyczy całości materiału, lub cząstkowa, gdy jest przygotowaniem lub nawiązaniem do nowego materiału. Uczniowie mają obowiązek zachowywania stale w pamięci najważniejszych rzeczy z całego materiału naukowego od początku roku szkolnego włącznie po ostatni ustęp, z którego omówiono wątpliwości zasadnicze. Im więcej materiału wzięto, tem większa selekcja najważniejszych rzeczy obowiązuje. Powtarzanie, zwłaszcza późniejsze, odbywa się głównie zapomocą t. zw. „wertowania“ t. j. przetrzucania kartek książki, przyczem uczeń ma dokładniej sobie przypomnieć tylko ważniejsze braki. Zresztą powtarzanie wzgl. ogarnięcie materiału może się także odbywać przy pomocy zeszytu szkiców dyspozycyjnych, zeszytu protokołów lekcyjnych, zeszytu przedmiotowego, dziennika lektur, spisu treści podręcznika i t. p. Szczególny nacisk kłaść należy, by młodzież przeglądu materiału dokonywała przedewszystkiem w umyśle, a więc z pamięci.

Sposób przeprowadzania próby materiału może być różnorodny zależnie od przedmiotu, stopnia nauki, poziomu umysłowego młodzieży i warunków pracy. Stroną pytającą jest albo nauczyciel albo uczeń. Podać przykład zastosowania próby materiału w historii. Z wziętego materiału każdy uczeń układa na każdą lekcję 3 pytania, które wpisuje do „zeszytu próby materiału“. Pytania te mają spełniać następujące warunki: 1) winny być, o ile możliwości, syntetyczne, a nie drobiazgowe; 2) jedno ma się odnosić do dziejów powszechnych, drugie do dziejów Polski, trzecie ma łączyć w sobie temat zarówno z dziejów powszechnych, jak i z dziejów Polski; 3) jedno pytanie winno odnosić się do początkowego, drugie do środkowego, trze-

cie do końcowego okresu wziętego materiału; 4) to samo pytanie nie może powtórzyć się u tego samego ucznia w następnych lekcjach. W czasie próby materiału nauczyciel wyznacza dwóch uczniów: jeden z nich egzaminuje na podstawie własnych pytań ucznia drugiego i jest obowiązany poprawiać jego błędy oraz uzupełniać braki. Następnie odbywa się dyskusja, prostująca błędy wzgl. uzupełniająca braki, niezauważone lub popełnione przez ucznia egzaminującego, poczem klasa ocenia ogólnie tak pytania i pomoc egzaminującego, jak i odpowiedzi egzaminowanego. Wreszcie wypowiada swoją opinię nauczyciel. Od czasu do czasu odbywają się także „zawody w próbie materiału“. Wówczas stają do „zawodów“ uczniowie, którzy sądzą, iż ułożyli najlepsze pytania syntetyczne, oraz uczniowie, którzy są przekonani, iż potrafią wszystkim kolegom na wszystkie pytania odpowiedzieć. „Pary“ zawodników (egzaminatora i egzaminowanego) wybiera nauczyciel. Terminu „zawodów“ nie wyznacza się z góry. Nauczyciel ogłasza je na lekcji, bez uprzedniego zapowiadania. Chodzi bowiem o to, by uczniowie stale oczekiwali tego rodzaju zdarzenia i by usiłowali zawsze jak najlepiej przygotowywać się do próby materiału. Gdy praca dłuższy czas odbywa się według tej metody, pytania syntetyczne obejmują istotnie całość materiału wszerz i wzdłuż, w przekroju poprzecznym i podłużnym, oraz wyczerpują wszelkie możliwe kombinacje.

Korzyści z układania pytań przez młodzież są następujące: 1) uczeń musi dla tego celu przewertować materiał; 2) na każdą lekcję powtórzy gruntownie przynajmniej 3 tematy, by jako ewentualny „egzaminator“ mógł kolegę poprawiać i wogóle jak najlepiej spełniać rolę „nauczyciela“; 3) uczeń ze zwykłego

wykonawcy przeistacza się w twórcę, gdy operując samodzielnie materiałem naukowym, szuka w nim syntez. Nad opisaną lub podobną próbą materiału nauczyciel panuje swobodnie. Może on uchylić pytanie egzaminującego, jeżeli jest zbyt drobiazgowe lub wogóle nieodpowiednie. Może zmienić porządek pytań, ewentualnie wziąć je z innego dnia. Zresztą ten sam uczeń nie musi być egzaminowany z wszystkich 3 pytań. Chodzi bowiem o to, by wszyscy uczniowie możliwie najczęściej przechodzili próbę materiału. Dlatego też uczeń egzaminowany nie musi wyczerpać odpowiedzi. Wszak to nie „powtórka“, lecz tylko „próbna materiału“. Ogólna ocena pytań i odpowiedzi winna mieć charakter recenzji. Może też ona kończyć się, jeśli poziom etyczny i umysłowy klasy na to zezwala, ustaleniem konkretnej noty przez klasę. Uczniowie egzaminujący i egzaminowani (najpierw egzaminujący, potem egzaminowani) mają ostatni głos. W ten sposób wdrażają się oni w samokrytykę. W pewnych wypadkach, zwłaszcza gdy czasu braknie, pozostawia się egzaminowanym i egzaminującym możliwość przygotowania własnej oceny w domu i podania jej na następnej lekcji w formie komunikatu. Ostateczna decyzja wzgl. konkluzja przysługuje nauczycielowi, który ją motywuje.

Gdy nie uczeń, lecz nauczyciel pyta, może posługiwać się pytaniami, ułożonymi przez młodzież albo własnymi. Poza tem tok pracy może być podobny, jak opisany, z tym wyjątkiem, że egzaminator nie musi podlegać ocenie młodzieży. Jednakże egzaminator-nauczyciel może poddać się tej ocenie z wielką korzyścią dla siebie i młodzieży. Wówczas bowiem dowie się, że stawia pytania zbyt trudne, czy niejasne, a nawet drobiazgowo. Jeśli młodzież ma rację, nauczyciel

poprawi się. Jeśli zaś młodzież nie ma racji, nauczyciel zarzuty łatwo rozwieje. Wówczas zaś atmosfera pracy stanie się tem pogodniejsza i miłsza. Nauczyciel tem bardziej zbliży się do młodzieży. I nietylko nic nie straci na swym autorytecie, lecz owszem zyska większe uznanie i szacunek. Zyska zaś także większe zaufanie. W ciągu dotychczasowej praktyki miałem wiele sposobności do stwierdzenia tej prawdy.

V. Nowa praca.

„Nowa praca“ dotyczy nowego materiału naukowego, jaki ma być opracowany podczas bieżącej lekcji. Odbywa się ona według planu pracy, ułożonego przez młodzież. Udział nauczyciela w układaniu planu pracy zależy od potrzeby. Nauczyciel ma zastrzeżoną ostateczną decyzję, którą motywuje. Może też od siebie podawać wnioski. Nowa praca składa się zasadniczo z 2 części: z toku normalnego i z toku dodatkowego. W toku normalnym główną rolę odgrywają szkice dyspozycyjne i zagadnienia. One to stanowią cechę charakterystyczną omawianej metody. Dlatego będą im poświęcone osobne rozdziały. Tok dodatkowy obejmuje wszelkie inne rodzaje pracy, które zdarzają się w miarę okoliczności i potrzeby. Zresztą te sporadycznie odbywane czynności mogą też zajmować cały czas, przeznaczony na nową pracę. Należy czuwać, by zaległości z poprzedniej pracy były wporę załatwiane wzgl. wyczerpywane. Dlatego ma być osobno prowadzona t. zw. lista zaległości. Gdy protokół sporządzają tylko dwaj uczniowie, prowadzą oni też listę zaległości. Gdy zaś wszyscy uczniowie protokołują, do prowadzenia tej listy klasa deleguje jed-

nego ucznia. Listę zaległości odczytuje się przy układaniu planu pracy, ewentualnie w dniu, na który wyznaczono termin danej pracy. Wykonanie nowej pracy kończy się ogarnięciem wyników pracy w postaci ogólnego streszczenia, z którego może (nie musi!) wynikać jakaś ogólna konkluzja natury naukowej lub wychowawczej lub jednej i drugiej. Jeżeli w nowej pracy poszczególne części kończyły się ogarnięciem wyników lub konkluzją, nie potrzeba ich jeszcze raz powtarzać z końcem lekcji. Czasu należy oszczędzać, zwłaszcza iż sprawozdanie ustne wzgl. protokół odtworzy dokładny obraz pracy na następnej lekcji.

VI. Szkic dyspozycyjny.

Podobnie jak z oglądnięcia poprzedniej pracy, młodzież zdaje sprawę z samodzielnie wykonanej pracy. Jak tam, tak i tu sprawozdanie może mieć albo formę ustną albo pisemną. Forma ustna, jak w oglądnięciu poprzedniej pracy, nosi nazwę sprawozdania ustnego. Forma pisemna, odpowiadając protokołowi, nazywa się tu szkicem dyspozycyjnym. Jak ważny jest protokół, tak ważny, a właściwie jeszcze ważniejszy, jest szkic dyspozycyjny. Dlatego w tym rozdziale nim się specjalnie zajmujemy. Zresztą zasadniczo oba rodzaje sprawozdania z samodzielnej pracy posiadają tę samą konstrukcję. Więc i uwagi, odnoszące się do szkicu dyspozycyjnego, stosują się równocześnie do sprawozdania ustnego. Tylko szkic dyspozycyjny posiada postać utrwaloną na piśmie, z czego też wynikają pewne specyficzne konsekwencje. Podobnie jak w oglądnięciu poprzedniej pracy, sprawozdanie ustne może znaleźć zastosowanie na niższych stopniach nauki

oraz w pewnych wypadkach na stopniach wyższych, a w pewnych przedmiotach wzgl. wypadkach tworzy kombinację ze szkicem dyspozycyjnym. W każdym razie, podobnie jak tam, sprawozdanie ustne stanowi stadium przygotowawcze do szkicu dyspozycyjnego, który jest formą najważniejszą.

Co to jest szkic dyspozycyjny? Jest to ogólny i istotny „szkic“, zarys, szkielet treści danego ustępu. Podobnie każda budowla posiada swój zasadniczy szkielet. I jak szkielet budowli musi być wiązany, tak ma być wiązany szkielet treści ustępu. Jest on wiązany za pomocą „dyspozycji“, t. j. zdań lakonicznych, wytyczających logiczny przebieg występujących po sobie faktów i zjawisk. Lakoniczność zdań polega na używaniu wyłącznie niezbędnych wyrazów. Mogą być dwa rodzaje tych zdań: albo zdania, tworzące ciągły opis wzgl. opowiadanie, albo też zdania odrębne — numerowane, ewentualnie w formie tytułów o zdecydowanej treści. Pierwszy rodzaj nadaje się szczególnie do przedstawienia przebiegu zjawiska, drugi do unaocznienia jego przyczyn i skutków. Zresztą drugi rodzaj może być z korzyścią stosowany również w przedstawieniu przebiegu zjawiska, zwłaszcza gdy nada mu się pewną specyficzną formę n. p. dramatyzującą. Oczywiście stałego szablonu w tym względzie wyznaczać nie można. Często wymienione rodzaje będą się przeplatały lub kombinowały. Na niższych stopniach nauki może młodzież opracowywać szkice w dyspozycjach wyłącznie tytułowych (nie treściowych), które następnie na polecenie nauczyciela rozwinie szczegółowo. Stanowić to będzie przygotowanie do pełnego szkicu dyspozycyjnego. Zawsze jednak pamiętać należy, iż chodzi nie o streszczenie materiału naukowego, lecz o jego istotną treść, o jego kwintesencję. Wsku-

tek tego pewien ustęp, który da się streścić, pewna praca, która da się opisać, w szkicu dyspozycyjnym mogą nie znaleźć żadnego wyrazu, a więc mogą dać szkic dyspozycyjny = 0. Może to bowiem być ustęp bez istotnej treści, „o czystej wodzie“. Może to być praca laboratoryjna bez żadnej korzyści, nietylko bez wyniku.

Zasadniczo szkic dyspozycyjny bywa dokonywany z nowego materiału naukowego wzgl. z nowej pracy bez uprzedniego opracowania przez nauczyciela, który tylko udziela niezbędnych wyjaśnień i wskazówek. Wówczas przedstawia on największą wartość. Są jednak pewne kwestje i tematy zbyt trudne dla ucznia, które wymagają uprzedniego opracowania przez nauczyciela, zwłaszcza gdy zachodzi potrzeba użycia środków poglądowych. Wtedy szkic dyspozycyjny sporządza się *ex post*. Każdy uczeń pisze szkic dyspozycyjny tylko sam i dla siebie. Ponieważ zaś ludzie mają różne nastawienia i właściwości psychiczne, przeto każdy szkic będzie dostosowany do indywidualności autora. Dlatego nie należy krępować uczniów ciasnymi granicami przepisów: to, co dla jednego stanowi błahostkę, drugiemu wydaje się ważne. Wartość bowiem pojęć jest względna. Są jednakże takie pojęcia, które ogólnie uchodzą za ważne. Takie pojęcia można i należy uczniom narzucać, oczywiście nie drogą nakazu, lecz odpowiedniego wyjaśnienia i uzasadnienia.

Szkice umieszcza się w zeszyte przedmiotowym wzgl. osobnej notatce, zwanej „zeszytem szkiców dyspozycyjnych“. Uczniowie winni sami starać się układać tytuły opracowywanego materiału, o ile ze względu na konstrukcję przedmiotu nauczyciel ich sam nie podaje. Jeżeli treść zadanego ustępu wzgl. pracy nie tworzy jeszcze jednolitej całości, uczniowie zostawiają na

tytuł wolne miejsce, by je wypełnić w odpowiedniej porze. W braku własnej inwencji młodzież może posługiwać się tytułami ustępów podręcznika. Przy redagowaniu szkicu uczeń może swobodnie używać także wyrazów i zwrotów, zaczerpniętych z podręcznika wzgl. lektury. Należy przestrzegać, aby układ szkiców był najbardziej przejrzysty i porządkny. Na boku winien być utrzymywany odpowiedniej szerokości margines, by uczniowie mogli w miarę potrzeby umieszczać tam poprawki i uzupełnienia, gdy w tekście braknie na to miejsca.

Dla ilustracji przedstawię, ze względu na konieczność ograniczenia pojemności niniejszej rozprawy, tylko jeden przykład szkicu dyspozycyjnego z historii. Szkic odnosi się do rozdziału p. t. „Wyprawy krzyżowe“ z podręcznika Czesława Nankego: „Historja średniowieczna“ wyd. IV (Książnica-Atlas) z r. 1929 str. 98—108:

Wyprawy krzyżowe.

Przyczyny:

- I) Pośrednie: 1) ideowe: a) chęć odebrania Ziemi św. z rąk niewiernych,
b) żądza przygód wojennych;
- 2) materialne: a) pragnienie rycerstwa i miast włoskich zdobycia bogactw Wschodu,
b) pragnienie warstw niższych, szczególnie chłopów, poprawy losu.

- II) Bezpośrednie: 1) krzywdy pielgrzymów ze strony Turków-Seldżuków,
2) prośba cesarza bizantyńskiego o pomoc przeciwko tym wrogom.

Przebieg:

Urban II na soborze, zwołanym w r. 1095 do Clermont, wezwał chrześcijan do wojny świętej. Wówczas wielu, ślubując wziąć w niej udział, przypinało sobie krzyż z czerwonego sukna. Hasło papieskie głosili w państwach kaznodzieje (Piotr z Amiens). Najpierw ruszyła uboga ludność wszelkich stanów z Francji i Niemiec do Konstantynopola. Jednak, niezaopatrzona w żywność, była po drodze postrachem państw, a źle uzbrojona i niekarna została wytępiona przez Turków. Następnie ruszyło rycerstwo, głównie z Francji i Włoch, pod dowództwem senjorów. W Konstantynopolu już wybuchł między krzyżowcami a cesarzem zartarg, który utrudniał działanie. Mimo to krzyżowcy zdobyli Niceę, odnieśli zwycięstwo nad Turkami w otwartym polu, zajęli Antjochję, miasta nad brzegiem morza Śródziemnego, za Eutratem Edesse, a wreszcie Jerozolimę w r. 1099. Założono w Palestynie dziedziczne Królestwo Jerozolimskie. Pierwszym królem był Gotfryd z Bouillon, następcą brat jego Baldwin. Wskutek wprowadzonego systemu feudalnego państwo było słabe. W dodatku ciągle zagrażali mu Turcy, a cesarze bizantyńscy byli niechętni. Trwało też ono tylko tak długo, dopóki rycerstwo z Zachodu spieszyło licznie z pomocą. Było jeszcze 7 wypraw. Druga wyprawa, na której czele stanęli francuski król Ludwik VII i cesarz Konrad III, odbyła się po upadku Edessy w poł. XII w. za sprawą Bernarda z Clairvaux. Jednak nie powiodła się. Nie lepszy wynik dały następne

wyprawy, podejmowane z końcem XII i w XIII w. dla odzyskania Jerozolimy, zdobytej w r. 1187 przez Turków. Coraz bardziej bowiem brał górę interes materialny. Okazało się to szczególnie w IV krucjacie (pocz. XIII w.), w której za sprawą doży weneckiego Henryka Dandolo krzyżowcy zdobyli Konstantynopol i dokonali podziału Cesarstwa Bizantyńskiego, zakładając Cesarstwo Łacińskie, przyczem Wenecjanie zagarnęli najważniejsze wyspy i miasta portowe. Cesarstwo Łacińskie trwało tylko około 50 lat. Do jego upadku przyczynili się Genuńczycy. Polska, zajęta nawracaniem Prusów, wzięła udział w krucjatach tylko w osobach synów Bolesława Krzywoustego: Władysława i Henryka. Koniec krucjat i Królestwa Jerozolimskiego przypada na r. 1291, gdy sułtan Egiptu zdobył Akkon.

Skutki bezpośrednie:

I) Pod względem cywilizacyjnym:

- 1) kultura materialna: a) dział dobywający: „korzenie“ i cukier trzcinowy, jedwab i bawełna; b) przemysł: fabrykacja broni, budowa okrętów, wyroby skórzanе, tkactwo jedwabnicze; c) handel: szczególnie w Wenecji i Genui, bardzo się ożywia wskutek bezpośredniego kontaktu ze Wschodem;
- 2) kultura duchowa: a) narody udzielają sobie wzajemnie zdobyczy kulturalnych; b) rozwijają się: przyrodoznawstwo i geografia; c) Europa poznaje kulturę Wschodu.

- #### II) Pod względem politycznym:
- 1) władza papieża, a z niem Kościoła dochodzi do szczytu; 2) władza monarchów dochodzi do najgłębszego

upadku; 3) podnosi się znaczenie polityczne senjorów i rycerstwa feudalnego oraz miast.

III) Pod względem społecznym: 1) stopa życiowa podnosi się bardzo znacznie; 2) największe bogactwa zyskuje mieszczaństwo; 3) niektórzy senjorowie ubożają, a wielu rycerzy staje się nędzaczami.

IV) Pod względem organizacyjnym: Powstają nowe organizacje-zakony rycerskie: francuski templariuszów (pocz. XII w.), włoski joannitów, niemiecki pod wezwaniem Marji Panny (koniec XII w.) - krzyżaków. Wydoskonalily one sztukę budowania warowni. Otrzymały ważne przywileje oraz liczne posiadłości w Palestynie i w Europie. Podlegały wyłącznie papieżowi. Po upadku Królestwa Jerozolimskiego przeniosły się do Europy: joannici na Maltę („kawalerowie maltańscy“), templariusze do Francji, krzyżacy do Wenecji. Joannici mają dziś siedzibę w Rzymie. Zakon templariuszów papież rozwiązał na początku XIV w. za sprawą Filipa IV Pięknego. Krzyżacy, po nieudanej akcji na Węgrzech za Andrzeja II dostali się do Polski, zaproszeni przez Konrada, księcia mazowieckiego, do walki z pogańskimi Prusami.

Skutki pośrednie:

1) Upadek panowania Maurów w Hiszpanii: Rycerstwo Francji południowej śpieszyło z pomocą małym królestwom Kastylji i Aragonji, które stały się zawiązkiem późniejszego państwa hiszpańskiego. Ostatecznie bitwa pod Navas

de Tolosa z pocz. XIII w. złamała przewagę Maurów na półwyspie. Utrzymali się tylko w południowej Hiszpanji, gdzie ostatnia ich twierdza Granada padła dopiero w r. 1492.

- II) Podbój Słowian nadłabskich przez Niemców: Z inicjatywy Bernarda z Clairvaux książę saski Henryk Lew i margrabia Albrecht Niedźwiedź zorganizowali w porozumieniu z królem duńskim krucjatę na pogańskich Słowian nadłabskich: opanowawszy ujście Łaby i wyspę Rugję, przekroczyli dolną Odrę i zajęli Pomorze aż po rzekę Persantę. Wślad za rycerstwem krzyżowem szła kolonizacja niemiecka tak, iż w ciągu 2 wieków uległy kraje nadłabskie zupełnej germanizacji.

Powyższy szkic dyspozycyjny wymagał uprzedniego uzupełnienia pewnych momentów oraz wyjaśnienia: a) kategorii przyczyn: pośrednich, jako istotnych t. j. dalszych (głębszych) i bezpośrednich, jako nieistotnych t. j. bliższych; b) kategorii skutków: bezpośrednich i pośrednich; c) podziału cywilizacji na kultury, jak również kultur na poszczególne składniki; d) jakie daty szczegółowe zamienić na ogólne; e) jak czyta się wyrazy obce. Podziału logicznego nie zachowano ściśle, a to ze względów praktycznych.

Szkie dyspozycyjne winny być odczytywane w klasie. Zależnie od pozostającego do dyspozycji czasu odczytuje się kilka szkiców lub tylko jeden. Następnie wyłania się dyskusja, która ujawnia wady formalne i rzeczowe. Nauczyciel może ogłosić „konkurs na najlepszy szkic dyspozycyjny“. Wówczas zawodnicy odczytują swoje opracowania, poczem klasa przyznaje pierwszeństwo, a nauczyciel zatwierdza. W podobny sposób może być przeprowadzony „konkurs na naj-

lepsy tytuł“ opracowanego szkicu. Konkursu nie należy zapowiadać naprzód. Chodzi bowiem o to, by uczniowie zawsze starali się przygotować możliwie najlepszy szkic dyspozycyjny oraz jego własny i trafny tytuł, a dzięki temu byli zawsze na konkurs przygotowani.

Jakie korzyści odnoszą uczniowie ze szkicu dyspozycyjnego?

Ażeby zdać sobie z tego sprawę, musimy przypatrzeć się psychologii pracy nad szkicem z nowego materiału naukowego. Uczeń przystępuje do opracowania czegoś dotychczas mu nieznanego, a więc nowego. Ta „nowość“ w rzeczy samej, a równocześnie osobista potrzeba ucznia poznania jej, stanowią pobudkę t. j. zainteresowanie¹⁾. Zainteresowanie to wymaga własnego wysiłku ucznia, a więc staje się zainteresowaniem czynnem. Ponieważ zaś to zainteresowanie czynne nastawione jest przy sporządzaniu szkicu dyspozycyjnego na wyraźne i to własne cele ucznia, do których osiągnięcia prowadzi nieraz żmudna droga poszukiwania, przeto zainteresowanie osiąga swój najwyższy, najdoskonalszy stopień, bo stopień samorzutności. W takim uzbrojeniu uczeń zdoła wytworzyć w sobie gotowość do czynienia spostrzeżeń t. j. uwagę. Uwaga ta z mimowolnej, opartej na zainteresowaniu bezpośrednim, wynikającem z faktu, iż pewien przedmiot zajmuje kogoś sam przez się, coraz bardziej będzie się przeistaczała w dowolną, wypływającą z zainteresowania pośredniego, gdy przedmiot sam jest obojętny lub nawet przykry. A uwaga dowolna, jak słusznie twierdzi B. Nawro-

¹⁾ Z. Mysłakowski: „Nauczanie żywe a podręcznik szkolny”
Lwów 1936 r.

czyński winna być celem nauczania, podczas gdy uwaga mimowolna jest jego niezbędnym środkiem. „Chcemy — mówi on — przez to powiedzieć, że nauczanie nie spełniłoby swego zadania, gdyby nie wychowało w młodzieży zdolności uważania nawet wówczas, gdy praca, którą trzeba spełnić, nie jest zajmująca“¹⁾. To pierwsza zatem i wielka korzyść naukowa i wychowawcza.

Dalsza korzyść wynika dla umysłu z samego toku czynności ucznia. Cóż on czyni? Przedewszystkiem stara się uchwycić właściwą istotę treści przeczytanego ustępu, czy dokonywanej pracy. By to skutecznie, musi najpierw przeczytać cały ustęp wzgl. przejrzeć całą pracę, a więc objąć wzrokiem swej myśli całość. Następuje twórcza praca poszukiwania „kwintesencji“, wymagająca starannej selekcji szczegółów na nieważne t. j. nieistotne i ważne t. j. istotne, a tych ostatnich na mniej ważne i najważniejsze. Selekcja opiera się na analizie materiału. Jej wynikiem jest zgrupowanie szczegółów ważniejszych, które mają stanowić treść szkicu dyspozycyjnego. Tą drogą kształci się zmysł spostrzegawczy. Ważność zaś tego zmysłu w życiu nie ulega żadnej wątpliwości. Wiemy bowiem aż nazbyt dobrze, jak mało ludzi umie widzieć to, na co patrzy, jak jeszcze mniej ludzi umie przeprowadzać selekcję dokonywanych spostrzeżeń na podstawie zawartych w nich wyobrażeń i sądów z pewnym wyraźnym celem. Ten brak należyte rozwiniętego zmysłu spostrzegawczego sprawia, że z trudnością chwytały właściwy sens oglądanego faktu czy zjawiska, słysza-

¹⁾ Bogdan Nawroczyński: „Zasady nauczania”. Biblioteka Pedagogiczno-dydaktyczna pod redakcją prof. Dr. Z. Mysłakowskiego Nr. 4. Książnica-Atlas Lwów—Warszawa 1930, str. 168.

nego czy czytanego słowa. I nieraz zdarza się, że kilka razy musimy odczytać pewne pismo, by zrozumieć, o co chodzi. A ileż razy zdarza się, że po przeczytaniu jakiejś książki nie zdajemy sobie sprawy z jej linii przewodniej, nie wiemy, o co właściwie autorowi chodziło, nie wiemy, co było wartościowego w dziele? I ostatecznym rezultatem jest, że w chaosie równorzędnie postawionych szczegółów całość ulatuje czem prędzej z pamięci. Całość ta nie uleci, gdy zmysł spostrzegawczy, jakby z korca zboża, wybierze ziarna dla nas najcenniejsze i złoży je do magazynu pamięci. Taki wyborowy zapas wiedzy pomieści jeszcze ten magazyn, który nie zdołałby znaleźć od razu miejsca na cały korzec. Tak więc korzysta już bezpośrednio pamięć. Korzysta ona jednak nie tylko dlatego, że nie doznaje przeładowania nowym materiałem, lecz i dlatego, że ten materiał dostaje się do niej w formie bardziej utrwalonej zapomocą odpowiedniej techniki uczenia się. Wszak uczeń, zanim doszedł do istotnej rzeczy, musiał jej starannie poszukiwać, a znalazłszy, musiał jej znaczenie dobrze zważyć, a tem samem przemyślić. Jest to tedy forma podawania materiału pamięci nie mechaniczna, lecz rozsądkowa. Zresztą nie bez korzyści pozostaną dla pamięci także szczegóły, uznane za mniej ważne, czy nieważne, które z tego względu nie znalazły miejsca w szkicu dyspozycyjnym. Wprawdzie nie przeznaczono dla nich w pamięci osobnego schowka, to jednak one błakają się po niej niby echa, które w razie potrzeby uczeń będzie mógł uchwycić: będzie wiedział, że coś takiego było i będzie umiał znaleźć je w odpowiednim miejscu. A wszak wielka część naszej wiedzy polega na tem, iż wiemy, gdzie jej szukać mamy. W tym tedy rezerwarze gotowych do dyspozycji środków, niejako

podświadomych, mieszczą się także zapasy zdadne do zużytkowania w pracy twórczej. Te zapasy okażą się tem bardziej zdadne, iż wiele nieutralizowanych szczegółów podrzędniejszych będzie się kojarzyło w pamięci z utrwalonemi szczegółami istotnemi i z tego powodu łatwiej da się w razie potrzeby mniej lub więcej dokładnie odtworzyć.

Szkic dyspozycyjny przyczynia się także do kształcenia najważniejszej funkcji umysłowej, jaką jest myślenie. Słusznie bowiem stwierdza John Dewey: „Podnieta do myślenia powstaje, gdy pragniemy oznaczyć ważność pewnego czynu dokonanego lub mającego się dokonać. Wtedy przewidujemy następstwa“¹⁾. Na szkicu uczeń zaprawia się do „lakonicznego“ t. j. zwięzłego wyrażania swych myśli. Tem chroni się od zbyt licznej frazeologii, zakrywającej nie raz powodzią słów pustkę duchową, a zawsze zaciemniającą myśli i zawarte w niej pojęcia. Tą drogą pojęcia nabierają kształtu możliwie wielkiej konkretyzacji. Stopień konkretyzacji wzrośnie, gdy uczeń poznane pojęcia ułoży według pewnego ściśle logicznego planu. Wówczas będzie zdawał sobie sprawę ze stosunków, zachodzących między zakresami pojęć.

Pod względem formalnym szkic dyspozycyjny przedstawia doskonałe ćwiczenie w pisaniu. Dostarcza on bowiem ustawicznej sposobności do opanowania zasad ortografji, gramatyki, dzielenia wyrazów, interpunkcji, a także do wyrobienia stylistycznego. Przez to zaś oddaje wielką przysługę nauce języków nowożytnych, szczególnie zaś języka wykła-

¹⁾ John Dewey: „Democracy and Education — An Introduction to the Philosophy of Education”, New-York, The Macmillan Company 1922 r. (I wyd. wyszło w r. 1916); str. 177.

dowego. Jako korzyść natury formalnej podnieść należy również, iż szkic wytworzy po upływie studiów pewnego rodzaju własny „skrót” materiału naukowego, który uczniowi przydać się może jako przypomnienie do egzaminu dojrzałości, a nieraz i w późniejszym życiu.

W wysokim też stopniu szkic dyspozycyjny wpływa na charakter ucznia. Jak już widzieliśmy w konstrukcji szkicu, rozwija on indywidualność ucznia na podkładzie wrodzonych mu właściwości i uzdolnień oraz skierowuje ją, w miarę potrzeby, na właściwe tory. Indywidualność rozwija się drogą samodzielnej pracy. Tu już nie nauczyciel uczy, lecz uczeń sam się uczy. Nauczyciel zachowuje sobie tylko kierownictwo. To kierownictwo zaś posiada charakter nie rozkazodawstwa władcy, lecz porady, pomocy starszego i doświadczonego kolegi. Zresztą i w tej pomocy nieraz nauczyciel bywa wyręczany przez kolegów ucznia. Praca więc ucznia staje się istotnie jego własną, szkoła zaś staje się istotnie „szkołą pracy”.

Wreszcie szkic dyspozycyjny jest konkretnym sprawdzianem pracy. Jest on sprawdzianem dla nauczyciela, który w nim dzierży ważny środek kontroli. Jest sprawdzianem dla ucznia, który — według słów E. Dawsona — „czuje, że robi coś, co pozostaje, gdy sama czynność się skończy. Ma coś do pokazania ze swego wysiłku. Realny wynik tego wysiłku nie ogranicza się tylko do wrażenia, pozostawionego na umyśle lub charakterze, lecz daje zadowolenie z wykonanej pracy”¹⁾.

¹⁾ Edgar Dawson: „History in the Yunion High-School”, The Classroom Teacher, Vol. XI, Inc. Chicago 1927-1928 — str. 218.

Jeżeli we własnym zakresie działania szkic dyspozycyjny dostarcza wielkich korzyści, to wprost nieocenionym środkiem staje się on w organizacji dalszej samodzielnej pracy ucznia, pracy o wysokim poziomie i wysokim napięciu, bo obejmującej świat rozumowania: zagadnienia.

VII. Zagadnienie.

Mianem „zagadnienia“, oznaczanego także obcym wyrazem: „problem“, określa się tak w poszczególnych działach nauki, jak w życiu potocznym, różne pojęcia. Przybiera ono tedy znaczenie „kwestji“, „tematu“, a nawet wogóle jakiegokolwiek „pytania“, czy jakiejś „sprawy“. Są ludzie, którzy używają tego wyrazu tak często, jak Radziwiłł używał: „Panie kochanku“. Podobnie ma się rzecz z używaniem terminu „zagadnienie“ w dydaktyce i wogóle w pedagogice. Dla tego będę się starał ściśle określić to pojęcie. Ograniczę je przedewszystkiem do takiego zakresu i takiej treści, by stało się ono czynnikiem twórczym w nauczaniu i wychowaniu ucznia, a zarazem czynnikiem twórczej pracy człowieka wogóle. Definicję oprę na takim sensie wyrazu „zagadnienia“, w jakim rozumie je i używa szkoła amerykańska, zwłaszcza jej czołowi reprezentanci John Dewey i Ernest Norton Henderson. Oprę się tylko na sensie, ponieważ nie udało mi się znaleźć w literaturze pedagogicznej ścisłej definicji, którą mógłbym mechanicznie powtórzyć. Przytem za główną podstawę rozważań wezmę doświadczenia z własnej praktyki szkolnej.

Zagadnieniem winien być sąd, który wymaga twórczej pracy. Jaki zaś sąd jej wymaga, wynika to

ze stosunków sądów własnych t. j. wydanych do sądów obcych t. j. przedstawionych. Stosunki mogą być następujące: 1) zgodności, jeżeli oba sądy pokrywają się; 2) częściowej zgodności, jeżeli oba sądy częściowo pokrywają się, a częściowo wykluczają, albo sąd własny częściowo budzi wątpliwość; 3) całkowitej niezgodności, jeżeli oba sądy całkowicie wykluczają się; 4) niepewności, jeżeli sąd obcy istnieje lub nie istnieje, a sąd własny budzi wątpliwość lub także jeszcze nie istnieje, lecz zamierza powstać; 5) obojętności, jeżeli obok sądu obcego sąd własny nie istnieje i nie zamierza powstać. Z pośród wymienionych stosunków ani stosunek zgodności, ani częściowej zgodności, gdy sąd własny nie budzi wątpliwości, ani tem bardziej stosunek obojętności nie wymaga twórczej pracy: wystarczy złożyć sądy bezpośrednio oczywiste, czy pośrednio oczywiste już dowiedzione, czy sądy obojętne do magazynu pamięci, by tam pomnażały jej majątek, choćby nieruchomy, choćby nieubezpieczony. Natomiast wymagają twórczej pracy tylko: stosunek niepewności oraz stosunek częściowej zgodności, gdy sąd własny częściowo budzi wątpliwość. Okoliczności te będziemy nazywali ogólnie „niepewnością“.

Wypadki powyższe można zilustrować na przykładzie zdania: „Napoleon był idealistą“. Z tym sądem obcym może się ktoś godzić albo nie godzić, zależnie od przekonania. Kwestję rozstrzygnie sąd własny, niewymagający żadnych poszukiwań ani studjów. Tem mniej trudu zada sobie ten, komu prawdziwość wymienionego sądu jest obojętna. Może jednak ktoś wątpić w prawdziwość tego sądu, albo będąc przekonania, że Napoleon był co najmniej częściowo idealistą, nie wierzyć jeszcze, jakoby był on w pełni idealistą. Może też zdarzyć się, że ktoś nie zna sądu ob-

tego i sam stawia pytanie: „Czy Napoleon był idealistą”? Powyższa wątpliwość może być rozwiana, a więc własny sąd może być wytworzony. Może, lecz nie musi. Stanie się to wówczas, gdy zamierza powstać sąd własny, mający na celu usunięcie niepewności. By taki zamiar powstał, musi jawnie się pobudka do działania. Pobudką tą będzie zainteresowanie czynne, zawierające w sobie gotowość do samodzielnego wysiłku, a więc do twórczej pracy. Tak rodzi się zagadnienie.

Zagadnienie ma zasadniczo postać zdania pytającego. Myśl, wyrażoną takim zdaniem, będziemy jednak uważali za sąd, gdyż można je zamienić na zdanie równoważne oznajmujące. Jeśli tedy ktoś wogóle wątpi w prawdziwość sądu, że „Napoleon był idealistą”, postawi sobie zagadnienie: „Przekonam się¹⁾”, czy Napoleon naprawdę był idealistą“. Jeżeli zaś wątpi tylko częściowo, zagadnienie będzie brzmiało: „Przekonam się, czy Napoleon całkowicie był idealistą“. Jeżeli ktoś sam stawia sobie pytanie: „Czy Napoleon był idealistą“?, sformułuje zagadnienie: „Przekonam się, czy Napoleon był idealistą“. Takie sądy są sądami niepewnymi. Przytem nacisk spoczywa w nich na zamiarze czynności przekonywania się, działania, a zatem pracy. Bez tego zamiaru, płynącego z zainteresowania czynnego, jak już wiemy, niema zagadnienia. Omawiane pytanie nie będzie więc zagadnieniem dla kogoś, komu odpowiedź będzie obojętna, lub kto wogóle nie wierzy w możliwość stwier-

¹⁾ Oczywiście zamiast wyrazów „przekonam się” można użyć: „chcę się przekonać”, „stwierdzę”, „dowiem się”, „chcę wiedzieć” i t. p. Chodzi bowiem tylko o wyrażenie zamiaru wzgl. postanowienia nabycia własnego sądu.

dzenia w tym wypadku prawdy, a zatem nie objawia żadnego zainteresowania czynnego. Wówczas bowiem nie powstanie zamiar rozwiązania postawionego pytania. Tak się ma rzecz ze wszystkimi zagadnieniami. Przytoczmy jeszcze choćby dwa przykłady. Pytanie: „Czy jest możliwa komunikacja międzyplanetarna?” nie będzie zagadnieniem dla tych, których ta kwestja wcale nie zajmuje, ani dla tych, którzy nie wierzą w możliwość komunikacji międzyplanetarnej. Natomiast jest zagadnieniem dla wielu lotników (nie dla wszystkich!), zwłaszcza podejmujących loty stratosferyczne, w każdym razie dla Piccarda i jemu podobnych. Oni starają się drogą żmudnych badań i niebezpiecznych prób przekonać się, czy istotnie komunikacja międzyplanetarna jest możliwa. Również potoczne pytanie: „Jakie imię nosi Miłogrodzki?” nie będzie zagadnieniem dla kogoś, kto Miłogrodzkiego nie zna ani nim się nie interesuje. Natomiast będzie zagadnieniem dla tych, którzy go znają i pragną poznać jego imię, by mu złożyć życzenia imieninowe lub podjąć starania o spadek po nim lub wniesć skargę przeciwko niemu i t. p. W tym wypadku powstanie praca nad wykryciem imienia.

Oczywiście sąd musi być jasny, by mógł się stać dla kogoś zagadnieniem. A więc ten ktoś musi zdawać sobie dokładnie sprawę z przedmiotu sądu. Dlatego pytanie: „Czy Napoleon był idealistą?” nie może stać się zagadnieniem dla człowieka, który nic nie wie o Napoleonie i nie rozumie co znaczy: „idealista”. Pytanie: „Czy jest możliwa komunikacja międzyplanetarna?” nie może stać się zagadnieniem dla kogoś, kto nie wie o samolotach i planetach. Pytanie: „Jakie imię nosi Miłogrodzki?” nie może stać się zagadnieniem dla kogoś, kto nic nie wie o Miłogrodzkim.

Tak więc doszliśmy do definicji zagadnienia: zagadnienie jest to sąd niepewny, lecz jasny, pobudzany do działania zainteresowaniem czynnem. Zainteresowanie czynne odgrywa rolę taką, jaką odgrywa motor w samochodzie. Bez zainteresowania czynnego niema zagadnienia, jak niema samochodu bez motoru. I choćby samochód nie ruszył z miejsca, nie przestaje nim być. Podobnie zagadnienie pozostaje niem, choćby istotnie nie wprowadzono go w działanie; jest ono wówczas zagadnieniem *in statu potentiae*. Właściwym wszakże celem zagadnienia, jak samochodu, jest ruch, działanie, praca — rozwiązywanie: winno się znajdować *in statu actus*. By czynność rozwiązywania zagadnienia mogła rozwijać się w sposób prowadzący do celu, muszą istnieć dwa warunki: 1) silny duch zagadnienia t. j. zainteresowanie w takim wymiarze, by go starczyło na cały przebieg rozwiązywania, i 2) silne ciało zagadnienia t. j. materiał rzeczowy, który albo już jest opanowany, a więc już służy do dyspozycji, albo w granicach możliwości danego osobnika może być opanowany, a więc niejako sprowadzony. Im zagadnienie jest trudniejsze i bardziej złożone, wymaga ono tem silniejszego zainteresowania i tem obfitszego materiału rzeczowego. Zainteresowanie bezpośrednie w razie potrzeby musi przeistoczyć się w zainteresowanie pośrednie. W tym wypadku możemy być przygotowani na dwojakiego rodzaju konsekwencje: a) samo zagadnienie może doznać modyfikacji, b) dane zagadnienie zrodzi nowe zagadnienia. Zresztą postępowanie przy rozwiązywaniu zagadnienia będzie opierało się głównie na zbieraniu środków potrzebnych do osiągnięcia celu. Będzie więc miało charakter wybitnie syntetyczny.

Powyższa definicja zagadnienia pozwoli nam łatwo odróżnić je od wymienionych na wstępie pojęć, z którymi było ono dotychczas w większym lub mniejszym stopniu identyfikowane. Przedewszystkiem tedy wyrazowi „kwestja“ pozostawimy jego znaczenie łacińskie: „pytanie“. Jednakże nie wszystkie pytania będą kwestjami. Kwestjami staną się tylko pytania, wynikające z „poszukiwania“ prawdy na skutek powstałej niepewności. Takie bowiem jest istotne znaczenie wyrazu: „quaestio“. „Poszukiwanie“ nie jest tu równoznaczne z „pobudzającym do działania zainteresowaniem czynnem“, lecz wskazuje jedynie możliwość powstania takiego zainteresowania. A więc kwestjami nazwiemy pytania, które wynikną z sytuacji niepewności, powstałej w sposób naturalny. Nie będą tedy niemi pytania retoryczne ani pytania stawiane przez nauczyciela w metodzie erotematycznej (naprowadzającej) i w egzekwowaniu wiadomości ucznia przy t. zw. egzaminowaniu. Jeżeli tedy nauczyciel, opracowując w klasie działalność Napoleona, sam wyjaśni sprawę jego idealizmu, to następnie postawione przezeń pytanie: „Czy Napoleon był idealistą?“ nietylko nie będzie zagadnieniem, ale nie będzie nawet kwestją. Będzie to zwykłe pytanie egzaminacyjne, choćby uczeń, z powodu nieuwagi w czasie wykładu nauczyciela, nie umiał na nie odpowiedzieć. Jeśli zaś nawet uważający uczeń będzie miał jakąś w tym względzie wątpliwość, to chyba tylko tę, jak ma nauczycielowi odpowiedzieć, nie zaś czy Napoleon był idealistą. Napoleon go nie obchodzi, obchodzi go tylko nauczyciel, którego chce zadowolić nie „dobrą“, lecz „trafną“ (t. j. po myśli nauczyciela) odpowiedzią. Natomiast w uczniu uważnie słuchającym wykładu nauczyciela, może wzbudzić się wątpli-

wość co do słuszności argumentów nauczyciela i wtedy może powstać nie tylko kwestja, lecz nawet zagadnienie: „Czy Napoleon był naprawdę idealistą?“ W takim wypadku obchodzić go będzie istotnie Napoleon, nie nauczyciel. By kwestja przeistoczyła się w zagadnienie, musi wystąpić jeszcze moment pobudzającego do działania zainteresowania czynnego. Wtedy dopiero pytanie stanie się sądem, jak to wyżej wyjaśniono. Z powyższego wynika, że pojęcie „pytanie“ pozostaje w stosunku nadrzędnym do pojęcia „kwestja“, które znowu pozostaje w stosunku nadrzędnym do pojęcia „zagadnienie“. Pod względem formalnym „kwestja“ i „zagadnienie“ nie muszą być zawsze wyrażane zdaniem pytajnym. Mogą być one także czasem ujmowane przydawkowo n. p. „kwestja“ (lub „zagadnienie“) idealizmu Napoleona“, — „możliwości komunikacji międzyplanetarnej“, — „imienia Miłogrodzkiego“ i t. p. Podobnie można mówić, iż ktoś dostał lub postawił „pytanie o idealizmie Napoleona“ i t. p. Jednakże właściwem, bo bardziej dokładnem, wyrażeniem jest w tych wszystkich wypadkach zdanie pytajne. Tej kategorii pojęć przeciwstawia się pojęcie: „temat“. Temat posiada formę nie pytania, lecz tytułu. Nie jest więc wogóle zdaniem, lecz jest tylko wyrazem wzgl. wyrażeniem ogólnie zbierającym dokonany już lub mający być dokonany opis wzgl. omówienie pewnej sprawy na podstawie znanego materiału naukowego. A zatem n. p. temat: „Stosunki polsko-litewskie w dziejach dawnej Polski“ ma na celu przedstawienie tej sprawy na podstawie poznanego już materiału naukowego. Uczniowie nie posiadają w tym względzie żadnych wątpliwości rzeczowych. Wątpliwości mogą jedynie ograniczać się do techniki materiału, a więc

od jakiego czasu przedstawić stosunki polsko-litewskie, czy pewne szczegóły odgrywają tu taką rolę, iż należy je wymienić i t. p. Wogóle uczniowie nie tworzą czegoś istotnie nowego, lecz operują znanym już materiałem, przegrupowując go ze stanowiska wskazanego w tytule. To nie jest wyrób cegieł do budowy domu, lecz ustawianie gotowych już cegieł dla tej budowy według zgóry określonego planu. Zresztą wymieniony temat może wywołać w kimś, nieznającym odnośnych dziejów Polski i Litwy, kwestję, a nawet zagadnienie. A więc dla jakiegoś członka Ligi Narodów podczas sesji w r. 1927, kiedy konflikt litewsko-polski groził wojną, mogła powstać kwestja wzgl. zagadnienie: „Jak się przedstawiały stosunki polsko-litewskie w dawnej Polsce?“ I gdyby on te stosunki opracował, nadałby swemu dziełu tytuł wymienionego tematu. W tym wypadku temat byłby tytułem rozwiązania zagadnienia, a zatem znowu wyrazem wzgl. wyrażeniem ogólnie zbierającym omówienie wzgl. opis odnośnej sprawy po jej należytem poznaniu. W podobny sposób po rozwiązaniu wyżej podanych zagadnień powstaną tematy: „Napoleon jako idealista“ a może „Napoleon jako materialista“, „Możliwość komunikacji międzyplanetarnej“ lub „Komunikacja międzyplanetarna“, „Imię Miłogrodzkiego“. Jak więc widzimy, temat może wynikać z rozwiązania zagadnienia albo też z wykładu, lektury, obserwacji, doświadczenia, przeżycia i wogóle z wszelkich dróg, na jakich poznajemy fakty i zjawiska. Każdy temat odnosi się do pewnej „sprawy“, będąc jej omówieniem wzgl. opisem. Pod nazwą bowiem „sprawa“ rozumiemy pewne przedstawienie w sensie logicznym, a więc wyobrażenie lub pojęcie. A zatem temat: „Napoleon jako idealista“ odnosi się do sprawy (t. j. pojęcia): „Na-

„napoleon jako idealista“ i t. p. Właściwie więc winno się podawać temat w następującej formie: „Temat, odnoszący się do sprawy: Napoleon jako idealista“. Zwykle jednak podajemy go w skrócie, opuszczając wyrazy: „odnoszący się do sprawy“. Jakżeż często za wyraz „sprawa“ podstawiamy niesłusznie synonimowo wyrazy: „kwestja“ i „zagadnienie“ (n. p. „kwestja“, wzgl. „zagadnienie bezrobocia“ i t. p.)? Poza tem J. A. Stevenson słusznie zwraca uwagę, iż „w matematyce używa się często naprzemian wyrazów „zagadnienie“, „przykład“, „dowodzenie“ i „ćwiczenie“, nie zwracając uwagi na istniejące między nimi różnice“¹⁾.

Jakie skutki wywołuje zagadnienie w życiu ucznia? Skutki są bardzo doniosłe. Dotyczą one całego życia człowieka, a więc jego umysłu i charakteru. Są to skutki intelektualne i wychowawcze.

Przedewszystkiem tedy wiedza ucznia zyskuje trwałe dobra kulturalne. Dobra są trwałe, bo zostały wypracowane własnym wysiłkiem i przyswojone własnej indywidualności. Są to i dobra żywe: wyrosłe z potrzeb życia, dla tych potrzeb są przeznaczone. Jednocześnie stanowią one twórcze źródła postępu. Słusznie bowiem zauważa J. Dewey: „Gdy Grecy wytwarzali raczej wiedzę niż nauczanie, to nowożytna nauka czyni z zachowanej wiedzy tylko środek do uczenia się, do odkrywania.“²⁾ Wiedza w znaczeniu wiadomości oznacza kapitał roboczy, konieczne środki do dalszego badania, do wynajdywania lub uczenia się więcej rze-

¹⁾ Dr. John Alfred Stevenson: „Metoda projektów w nauczaniu“ — przekład W. Piniówny, Książnica — Atlas Lwów—Warszawa 1930 r. (I oryginalne wydanie wyszło w r. 1920) — str. 34.

²⁾ Op. cit. str. 175.

czy. Nie powinna być więc ona celem dla siebie“¹⁾. Trafnie też podkreśla E. N. Henderson: „Używanie zagadnienia jako formy kształcenia rozumu, stało się szczególnie charakterystyczne dla wychowania w najnowszych czasach. Można rzec, że jest to największa zdobycz reformy nauczania w zakresie metody, a jej zjawienie się oznacza świadome usiłowanie dania dziecku nie tylko stałych przystosowań (t. j. gotowych wiadomości)²⁾ nauczania odtwarzającego, ale także umiejętności powtórnego przystosowania (t. j. samodzielnego niemi operowania)³⁾, wypływającej z rozumu i jego kultury“³⁾. Zresztą słusznie ostrzegał już G. Kerschensteiner odnośnie do roli szkoły powszechnej wśród szerokich warstw ludności: „To, co obecnie dajemy tym masom ponad niezbędne opanowanie umiejętności czytania i pisanie, to nie jest wykształcenie, lecz pokost zewnętrzny, który bardzo szybko pęka i odpada, a u przeważnej ilości uczniów po paru latach całkiem się wykruszy. Albowiem jeśli do dorobienia się wiedzy nie zmuszają ucznia żadne, choćby nawet najprostsze zagadnienia, wyrastające z pracy umysłowej lub praktycznej, jeśli przeto nie doznaje on wewnętrznej potrzeby kształcenia się, to wiedza taka nie przywiera do duszy, zupełnie tak samo, jak do płytki szklanej nie przylega wylana na nią polewa z asfaltu“⁴⁾. Tak więc uczeń drogą zagadnień zdobywa

1) Ibidem str. 185—186.

2) Przypisek autora.

3) Ernest Norton Henderson: „A Text-book in the Principles of Education” Brooklyn—New-York, The Macmillan Company 1920 (I wyd. wyszło w r. 1910) — str. 273.

4) Georg Kerschensteiner: „Begriff der Arbeitsschule” — Teubner, Lipsk 1911 r. Bezpośrednio korzystałem z polskiego tłumaczenia A. Kierskiej p. t. „Pojęcie szkoły pracy”, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926 r. — str. 66.

trwale i żywe dobra kulturalne i uczy się ich używać. Przytem wzmacnia się jego pamięć trwała, skoro poszczególne wiadomości powtarzają się nieraz przy różnych zagadnieniach, oraz rozwija się pamięć gotowa, gdy wzrasta zdolność przypominania sobie rzeczy w miarę wyłaniającej się potrzeby. Rozwija się fantazja ucznia, skoro musi on sobie wyobrażać sytuacje nowe, dotychczas niespostrzegane, skoro musi być „wynalazcą“, „odkrywcą“ w rozwiązywaniu zagadnienia. Przedewszystkiem zaś rozwija się najważniejsza zdolność umysłu: „inteligencja“, a to nie tylko w sensie „zdolności do poprawnego rozumowania w potrzebie“¹⁾, lecz w sensie najlepiej życiowo ujętej definicji Williama Sterna jako: „ogólnej zdolności jednostki do świadomego nastawiania swego myślenia na nowe wymagania, ogólnej umysłowej zdolności do przystosowania się do nowych zadań i warunków życia“²⁾. Ze wzrostem inteligencji doskonalić się będzie coraz bardziej zmysł krytyczny w kierunku ścisłego segregowania sądów prawdziwych od fałszywych i sądów pewnych od prawdopodobnych, a tych ostatnich według ich stopnia prawdopodobieństwa. Tą drogą uczeń dojdzie do tak trudno dostępnego obiektywizmu.

Obiektywizm z umysłu przeniknie do duszy, walnie przyczyniając się do utwierdzenia fundamentu charakteru w postaci silnego poczucia słuszności, sprawiedliwości, a więc poczucia tego, co dobre. Poza tem praca nad rozwiązaniem zagadnienia wzmocni i usamodzielní wolę, skoro uczeń ma dojść

1) Władysław Witwicki: „Zarys psychologii”; Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa, II wyd. z r. 1929, str. 135.

2) B. Nawroczyński: „Zasady nauczania” j. w. str. 90.

sam do odkrycia prawdy, rozwinię jego przedsiębiorczość i praktyczność, skoro do prawdy ma postępować po najprostszej i najwłaściwszej drodze, dobierając najtrafniejszych środków „lokomocji“. Wreszcie uczeń posiędzie właściwe poczucie odpowiedzialności, gdy głęboko uświadomi sobie, iż od odpowiedniej drogi i od odpowiednich środków zależy odkrycie prawdy, a od odkrycia prawdy zależy dobro jego własne i ogólne, dobro umysłowe bądź materialne, bądź moralne. Zagadnienie bowiem to jest ten potężny dźwign, który kulturę podnosi wzwyż. Ono tworzy wogóle postęp ludzkości. I niewiadomo, jak doniosły zasięg może mieć nieraz, zdawałoby się, błahe zagadnienie. Wszak z błahego zagadnienia Newtona: „Dlaczego owoce spadają z drzewa nadół?“ zrodziło się wielkie prawo grawitacji. Wszak zabawka dzieci optyka holenderskiego Jansena, patrzących na koguta na dzwonnicy przez dwa szkła, wywołała zagadnienie, które stworzyło potężne teleskopy, a z niemi całą dzisiejszą naukę astronomji. Gdyby dziś ludzie umieli rozwiązywać wszelkie zagadnienia w sposób należyty, a przede wszystkim z pełnią obiektywizmu i poczucia odpowiedzialności, nie byłoby tak źle na świecie. Wtedy bowiem skutecznie rozwiązałyby zagadnienia: „Dlaczego panuje kryzys?“, „Czego potrzeba, by zapanował pokój na ziemi?“. Wtedy znalazłoby się miejsce dla państw, narodów i ludzi. Znalazłoby się odpowiednie miejsce dla odpowiednich ludzi, t. j. dla ludzi, którzy posiadaliby nie tylko poczucie odpowiedzialności przy obejmowaniu pewnego stanowiska wzgl. pracy, ale chcieliby i umieli ponosić odpowiedzialność. Wszak samo ustąpienie ze stanowiska wzgl. zaniechanie podjętej pracy, bez wyrównania wyrządzonych szkód, nie jest ponoszeniem odpowie-

działności. A dziś w całym świecie wyraz „odpowiedzialność“ jest tak głośny, równocześnie zaś tak pusty, jak próżna beczka, która dudni! I zwykle odpowiedzialność ponosi nie krzywdzący, lecz krzywdzony... W każdym razie do tego „raju“ na ziemi musimy prowadzić młode pokolenie, pamiętając o tem, iż w starszym wieku będzie ono tak pracowało, jak się nauczy pracować zamłodu. Słusznie bowiem twierdzi J. Dewey: „Przyszły rozwój, choćby najwyższy, jest tylko rozszerzeniem i wysubtelnieniem prostego aktu wnioskowania. Najmądrzejszy człowiek może obserwować odrywające się zjawisko tylko obszerniej i dokładniej, poczem staranniej będzie wybierał z zauważonych czynników takie, które posiadają pewne znaczenie dla tegoż zjawiska“ ¹⁾).

VIII. Rodzaje zagadnień.

Zagadnienia możemy dzielić według różnych zasad. Jako zasady podziału nadają się najlepiej główne momenty życia zagadnienia. Przedewszystkiem tedy zagadnienie rodzi się, powstaje: to jego geneza. Następnie podlega pracy rozwiązywania: to właściwe życie, przebieg zagadnienia. Wreszcie praca rozwiązywania pozostawia w umyśle i w charakterze jakiś trwały ślad: skutek. Przyjmiemy więc za zasady podziału wymienione trzy momenty: genezę, przebieg i skutek. W tym też porządku zajmujemy się różnemi rodzajami zagadnień.

Geneza zagadnienia obejmuje treść i zakres tego pojęcia.

¹⁾ Op. cit. str. 171.

W treści wyróżnimy dwie główne cechy: niepewność i czynne zainteresowanie. Każdą z tych cech możemy przyjąć za zasadę podziału.

Według stopnia niepewności podzielimy zagadnienia na: łatwe i trudne. Do zagadnień łatwych zaliczymy takie, które wynikają ze stosunku częściowej zgodności, gdy sąd własny budzi wątpliwość, gdyż w tych wypadkach sąd nasz zawiera już w sobie część własnego poglądu na daną sprawę, co w większym lub mniejszym stopniu ułatwia rozwiązanie. W zagadnieniach łatwych materiał rzeczowy jest w całości lub w przeważnej części opanowany. Do trudnych będą należały zagadnienia, wpływające ze stosunku niepewności, a więc zagadnienia, znajdujące się według określenia J. F. Woodhulla w „sytuacji rozstajnych dróg“¹⁾. W zagadnieniach trudnych materiał rzeczowy jest albo wcale nieopanowany, albo opanowany tylko w nieznacznej części. Rzecz zrozumiała, że w praktyce szkolnej przechodzimy od zagadnień łatwych do trudnych, że uwzględniając indywidualność uczniów, dajemy mniej zdolnym zagadnienia łatwe, a bardziej zdolnym zagadnienia trudne. Jednakże powyższa zasada nie może uchodzić za nienaruszalny kanon. Może bowiem zdarzyć się, iż ucznia słabszego puścimy na „głęboką wodę“ z pomyślnym skutkiem. Pomyślny skutek będzie w tym wypadku zależał od stopnia zainteresowania ucznia i sił, jakich nabrał w dotychczasowej pracy. W każdym razie nawet w wypadku zupełnego niepowodzenia w rozwiązaniu zagadnienia pozostanie mu cenna korzyść „gimnastyki duchowej“. Oczywiście takiej „gimnastyki“ dla samej

¹⁾ Stevenson: „Metoda projektów w nauczaniu“ j. w. str. 76.

gimnastyki nie możemy uprawiać często, gdyż popadlibyśmy w wielki błąd formalizmu dydaktycznego, który kładzie większą wagę na metodę, niż na materiał, na formę, niż na treść. Zagadnienia nie powinny być zbyt łatwe ani zbyt trudne. Wówczas bowiem słabnie moment zainteresowania czynnego, wskutek czego rozwiązywanie nie rokuje należytego przebiegu. Zagadnienia zbyt trudne winny być wyjaśniane jako wątpliwości, o czym będzie mowa później.

Zainteresowania czynne można podzielić albo na bezpośrednie i pośrednie, albo na reaktywne i samorzutne, albo na jednostkowe i zbiorowe. Według tych zasad możemy też podzielić zagadnienia.

Według zasady bezpośredniości i pośredniości otrzymamy zagadnienia proste i złożone. Prostem zagadnieniem nazwiemy takie, w którym wystarczy siła motoryczna jednego zainteresowania, a więc zainteresowania bezpośredniego, do osiągnięcia celu. Zagadnienie będzie złożone, gdy do osiągnięcia celu nie wystarczy już tylko zainteresowanie bezpośrednie, lecz potrzeba jeszcze jednego lub więcej zainteresowań pośrednich. Zagadnienia złożone stanowią skuteczniejszy środek kształcenia umysłu i charakteru, aniżeli zagadnienia proste, gdyż wymagają większego wysiłku umysłu i wytrwałości w pracy, uczą pracować nie tylko dla przyjemności, lecz dla obowiązku, nie tylko dlatego, że coś jest miłe, lecz mimo to, iż coś jest nudne.

Według zasady reaktywności i samorzutności zainteresowań możemy podzielić zagadnienia na dwa rodzaje. Jeden obejmie takie zagadnienia, w których budzące je zainteresowanie czynne jest reaktywne, t. j. wywołane potrzebą, powstała na skutek wpływów świata zewnętrznego: będą to zagadnienia p o d d a n e.

Drugi rodzaj obejmie zagadnienia, w których budzące je zainteresowanie czynne jest samorzutne, t. j. wywołane potrzebą, zrodzoną we własnym świecie wewnętrznym: będą to zagadnienia własne. Zagadnienia poddane wychodzą w szkole przede wszystkim od nauczyciela, a poza tem mogą wychodzić od kolegów ucznia i od podręcznika. Zawierają one w sobie już fakt dokonany przyjęcia przez uczniów, skoro zdołały wzbudzić w nich własną potrzebę i własne zainteresowanie. Musiały więc trafić do ich psychy dzięki temu, iż wiązały się z właściwościami indywidualnymi tej psychy, z jej życiem i z życiem wogóle. Tylko bowiem pod tym warunkiem zainteresowania obce mogą stać się własnymi. Największe szanse spełnienia tego warunku, a więc trafienia do duszy ucznia, ma jego kolega, który nie tylko go zna, lecz i wyczuwa, pędząc podobne życie psychiczne. Mniejsze już szanse posiada nauczyciel, który może ucznia znać „doskonale“, lecz wyczuwa go jedynie poprzez słabe wspomnienia własnych lat młodzieńczych, głównie zaś przez pryzmat studjów psychologicznych i pedagogicznych — a wiadomo, że promienie, przechodząc przez pryzmat, załamują się. Najmniejsze szanse powodzenia posiada podręcznik, gdyż jego autor nie zna ani widzi ucznia, a zdany jest wyłącznie na swoje wykształcenie psychologiczne i pedagogiczne. A jeśli autor pozbawiony jest nawet tego wykształcenia, jeśli, co gorsze, dawno stracił kontakt z rodzajem młodzieży, dla której pisze podręcznik, jeśli co najgorsze, nigdy tego kontaktu nie posiadał, rzecz oczywista, że szanse jego trafienia do duszy ucznia maleją do „0“. Nawet schodzą poniżej „0“, osiągając stopnie „—“. Te „minusy“ dają się istotnie nieraz boleśnie odczuwać w praktyce szkolnej, w praktyce ucznia, jak i nauczyciela. Wszak nietylko

nie przywołują myśli, lecz ją wypłaszają. Nietylko nie zachęcają do pracy, lecz od niej odstręczają. Czynią szkołę nie warsztatem swobodnej i „radosnej“ pracy, lecz katorgą, w której uczeń jest więźniem, skazanym na „ciężkie roboty“ pod nadzorem nahajki-notesu. O, bo dobry podręcznik wymaga więcej, niż erudycji uczonego profesora uniwersytetu. Wymaga on także, a możnaby rzec przede wszystkim, natchnienia... idącego od młodzieży poprzez długi szereg lat sumiennej, własnej praktyki szkolnej nauczyciela, czującego w sobie naprawdę iskrę bożą. — Nic więc dziwnego, że J. Dewey z takim naciskiem żąda, by zagadnienia i pytania były własnością uczniów, a nie nauczyciela, czy podręcznika, by zatem nie były narzucane z zewnątrz¹⁾. Przy tej sposobności zastanawia się on nad interesującą kwestją: „Nikt jeszcze nigdy nie wyjaśnił, dlaczego dzieci są tak pełne zapytań poza szkołą (nawet dokuczają dorosłym, gdy ci dadzą jakąś zachętę), a odnośnie do przedmiotu lekcji szkolnych okazują widoczny brak rozwinięcia ciekawości“. I daje na to taką radę: „Musi być więcej aktualnego materiału, więcej narzędzi, więcej zastosowań i więcej sposobności do robienia rzeczy, by luka była zapełniona. A gdy dzieci są wciągnięte do pracy i do dyskusowania nad tem, co wyłania się w toku ich pracy, okazuje się, że nawet przy miernych sposobach nauczania — pytania dzieci są samorzutne i liczne, a propozycje rozwiązania lepsze, rozmaite i pomysłowe“. ²⁾ Nic dziwnego, iż P. Ficker w samodzielnem pytaniu ucznia upatruje jeden z najcenniejszych środków kształcenia nowej szkoły...³⁾ —

1) Op. cit. str. 182.

2) Ibidem, str. 183.

3) Paul Ficker: „Didaktik der Neuen Schule, Eine Ge-

Gdy uczeń sam wyszukuje i stawia zagadnienie, nie ulega wątpliwości, że jest ono jego własnością. Nie ulega też wątpliwości, że zespół rówieśników, klasa, łatwiej przyjmie je za własne, boć przez kolegę poddane. Dlatego własne zagadnienia ucznia przedstawiają najwyższą wartość. Prawdą jest, iż własne zagadnienia, jak wogóle własne pytania ucznia powstają z niezwykłą trudnością. To też pedagogowie marzą o nich, niektórzy jakgdyby o niedoścignionym ideale¹⁾. I właśnie w metodzie szkiców i zagadnień zrodziły się szkice dyspozycyjne w tym celu, by umożliwić i ułatwić osiągnięcie tego ideału. Istotnie skutek okazał się pomyslny. Ponieważ bowiem szkic dyspozycyjny wymaga głębokiego przemyślenia treści i dokładnego zważenia zawartych w niej myśli, przeto samorzutnie powstają sądy niepewne, które wywołują własne zagadnienia młodzieży.

Według zasady podmiotowości zainteresowania, a więc zainteresowania jednostkowego i zbiorowego, zagadnienia dają się podzielić na: szczególne, gdy tylko jedna lub nieliczne jednostki w danej grupie będą żywiły pewne zainteresowanie, i na ogólne, gdy cała grupa lub przynajmniej przeważna jej część będzie dzieliła to samo zainteresowanie. Tu wyłania się kwestja, jak opracowywać takie zagadnienia w szkole. Nie budzi wątpliwości, że zagadnienia ogólne winny być opracowywane przez całą klasę. Jeśli nawet znajdują się jednostki, które nie wykażą wyraźnego udziału

Samtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik" 1930 — Der Bücherschatz des Lehrers herausgegeben v. Adolf Rude, A. W. Zickfeldt, Verlag Osterwieck--Harz u. Leipzig.

⁴⁾ Paul Ficker: „Freitätigkeit — Arbeitsunterrichtliche Grundlinien"... j. w. str. 57.

w zbiorowym zainteresowaniu danym zagadnieniem, nie świadczy to jeszcze, jakoby tym jednostkom było ogólne zagadnienie obce. Raczej możemy przyjąć, że ich zainteresowanie w danym wypadku nie jest silne, lecz słabe. Słabe zainteresowanie zaś da się wzmocnić w toku pracy. Istotnie zdarza się, że uczniowie, którzy przy stawianiu pewnego zagadnienia okazywali słabe zainteresowanie, w czasie jego rozwiązywania bardzo się ożywili i w dalszej pracy brali wybitny udział. W każdym razie fakt, iż zagadnienie zostało uznane jako ogólne, dowodzi, że jest ono dostosowane do stopnia rozwoju umysłowego i wogóle psychicznego klasy. Zagadnień szczególnych w zasadzie nie należy omawiać z całą klasą, chyba, że nauczyciel uzna je za ważne i zdoła u nich uczynić zagadnienia poddane. Natomiast zagadnienia szczególne nadają się doskonale do pracy indywidualnej uczniów i w tym kierunku należałoby je wyzyskiwać. Również do pracy indywidualnej można wyzyskać okoliczność, gdy w czasie lekcji wyłoni się w klasie zbyt wielka ilość zagadnień: wówczas uczniowie rozbiorą je między siebie dowoli, stosownie do stopnia intensywności własnego w nich zainteresowania. Konkluzję zagadnienia, oddanego do pracy indywidualnej, winni uczniowie zakomunikować klasie podczas lekcji w formie komunikatu. Szczegółowy referat wygłoszą tylko wówczas, gdy sprawa okaże się większej wagi.

Biorąc za podstawę podziału zakres pojęcia zagadnienia, wyróżnimy zagadnienia *na drzędne* i *podrzędne*. W tym wypadku zagadnienie wyłania z siebie jedno lub szereg innych zagadnień, które z osobna opracowujemy. Zagadnienia *podrzędne* mogą odgrywać rolę pomocniczych, gdy wymagać tego będzie bardziej skomplikowana sytuacja zagadnienia

trudnego lub złożonego. Wobec zagadnień pomocniczych zagadnienia nadrzędne są naczelnemi.

W przebiegu zagadnienia jako zasady podziału nadają się: materiał rzeczowy i metoda pracy.

Biorąc za podstawę materiał rzeczowy, będziemy rozróżniali zagadnienia przedmiotowe t. j. odnoszące się do pewnego przedmiotu, a więc dziedziny wiedzy, zawodu lub sprawy. Będziemy mieli tedy zagadnienia: religijne, polonistyczne, germanistyczne, historyczne, geograficzne, biologiczne, matematyczne, dydaktyczne, wychowawcze, teologiczne, prawnicze, medyczne, krawieckie, stolarskie, kryzysu, bezrobocia i t. p. Oczywiście nazwa może być wyrażona bądź rzeczownikowo bądź przymiotnikowo. A więc mówi się o zagadnieniach historycznych lub historii, medycznych lub medycyny i t. p. Są tedy zagadnienia historii, medycyny, czy bezrobocia i t. p. Jednakże, jak wyżej widzieliśmy, sama historia, medycyna czy bezrobocie nie są zagadnieniami, a są tylko sprawami, do których odnoszą się pewne zagadnienia. Zresztą rozróżniamy też ogólnie zagadnienia intelektualne, t. j. opierające się głównie na materiale umysłowym, a więc wiedzy, i fizyczne, t. j. opierające się głównie na materiale fizycznym, a więc na pracy ręcznej. W tym wypadku jednak materiał rzeczowy nie da się ściśle oddzielić: zagadnienia fizyczne muszą posługiwać się także wiedzą, podczas gdy zagadnienia intelektualne mogą (lecz nie muszą) posługiwać się także pracą ręczną. Zagadnienia fizyczne muszą posługiwać się wiedzą, a przynajmniej wogóle myśleniem, gdyż w przeciwnym razie straciłyby charakter zagadnienia i stałyby się tylko czynnościami odruchowymi, czy nawykowymi, jak to dokładnie wy-

jaśnił W. W. Charters ¹⁾ Do pracy ręcznej w zagadnieniach intelektualnych będzie należało konstruowanie modeli próbnych (n. p. w zagadnieniach lotu i komunikacji wogóle), sporządzanie przyrządów eksperymentalnych (wynalazki, sprawdzanie hipotez naukowych), wogóle zaś należeć tu będzie część fizyczna wszelkiego badania eksperymentalnego. Do twórczej pracy ręcznej w zagadnieniach intelektualnych zaliczyć także trzeba wykonywanie wszelkich grafikonów w szerszym tego słowa znaczeniu, jak wykresów, map i t. p., jednakże pod warunkiem, iż one nie ilustrują danego zjawiska dopiero po jego wykryciu, lecz umożliwiają, wzgl. ułatwiają wykrycie tego zjawiska. W przeciwnym razie będą to zwykłe środki pogładowe.

Ze względu na metodę pracy w rozwiązywaniu zagadnienia wyróżnimy: wątpliwości, zagadnienia dyskusyjne, zagadnienia badawcze i projekty.

Wątpliwości są to zagadnienia własne, które bywają bezpośrednio wyjaśniane dlatego, iż nie mogą być rozwiązywane w drodze dyskusji, albo dlatego, iż jako mało ważne nie są warte dyskusji. Wątpliwości nie mogą być rozwiązywane w drodze dyskusji, gdy zgóry jest wykluczona możliwość niezgodnych zdań, a jedynie chodzi o znalezienie źródła rozwiązującego. N. p. zagadnienie: „Jak się czyta węgierski wyraz Kossuth?” jest wątpliwością, ponieważ przy rozwiązywaniu tego zagadnienia nie możemy posługiwać się dyskusją, lecz musimy szukać odpowiedniego

¹⁾ Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu” j. w. str. 50—51.

źródła, które nas pouczy. Takim źródłem mogą tu być: podręcznik języka węgierskiego, odpowiedni słownik, encyklopedia wzgl. leksykon, człowiek znający język węgierski. Podobnie ma się rzecz, gdy chodzi o wyszukanie jakiegoś nieznanego faktu, nieznaney przyczyny i wogóle, gdy mamy do czynienia ze zbyt trudnem zagadnieniem. N. p. by rozwiązać zagadnienia: „Dlaczego Polacy nie wykorzystali zwycięstwa pod Beresteczkiem w r. 1651?“, „Dlaczego powstanie przeciwko rządowi Maźarinięgo we Francji nazywa się Frondą?“, trzeba sięgnąć do źródeł historycznych lub opracowań naukowych, ewentualnie także do leksykonu lub słownika (ze względu na wyraz „Frona“). Oczywiście źródłem może być także człowiek, znający te rzeczy na podstawie fachowego wykształcenia. Jeżeli materiał rzeczowy będzie poznany w sposób wystarczający do dyskusji, wątpliwość może stać się zagadnieniem dyskusyjnem. Jako mało ważne uważa się zagadnienia, którym „nie opłaci się“ poświęcać więcej czasu i pracy. Sprawa „ważności“ jest kwestją względną, subiektywną. Jako możliwie najwłaściwszy miernik służy w tym względzie zainteresowanie zbiorowej klasy. Klasa więc uchwała, czy pewne zagadnienie uznać za mało ważne i zrobić zeń „wątpliwość“. Ofiarą takiej operacji padną tylko zagadnienia szczególne; zagadnienia ogólne zawsze będą przyjęte do pracy. Oczywiście nauczyciel ma zastrzeżone prawo zatwierdzania uchwały klasy, zamieniającej zagadnienie na wątpliwość. Zdarzyć się bowiem może, iż zagadnienie szczególnie istotne warte jest tego, by jego „autor“ t. j. uczeń, który je postawił, sam je opracował i następnie wynik zakomunikował klasie. — Wątpliwości są zawsze zagadnieniami własnymi uczniów. Możemy je podzielić na zasadnicze i zwy-

czajne. Zasadnicze wątpliwości dotyczą spraw, które muszą być jak najrychlej wyjaśnione, by uczeń nie pozostawał w błędzie, wzgl. nie doznawał przeszkody w dalszej pracy. Tutaj będą należały przede wszystkim zagadnienia, które nie mogą być rozwiązywane w drodze dyskusji. Dlatego muszą być one wyjaśniane w jednym z wstępnych punktów lekcji p. t.: „wezwanie do mądrości“. Wątpliwości zwyczajne są wyjaśniane w „nowej pracy“, zwłaszcza po omówieniu szkicu dyspozycyjnego, z którego wynikną. Wówczas to odbywa się właściwa selekcja wątpliwości i zagadnień ogólnych. Zresztą wątpliwości zwyczajne mogą być też wyjaśniane razem z zasadniczymi w punkcie „mądrości“. Wyjaśnień udzielają inni uczniowie, przyczem może wywiązać się t. zw. „krótka dyskusja“, gdyż ograniczana jak najbardziej, by zaoszczędzić czasu na dyskusję nad zagadnieniami ogólnymi, które wszystkich interesują. Gdy zaś zdarzy się, że w czasie wyjaśniania wątpliwości taka „krótka dyskusja“ wszystkich wzgl. większość ożywi, klasa zamieni wątpliwość na zagadnienie, przeznaczone do swobodnej dyskusji. Nauczyciel udziela wyjaśnień osobiście, gdy nikt z uczniów nie umie należycie wyjaśnić lub gdy niema poważnych szans, by uczniowie sami potrafili to uczynić. Również nauczyciel może wyjaśniać sam, choć uczniowie zgłaszają się z gotowością, gdy ekonomja czasu tego wymaga. Wyjaśnienie nauczyciela może się w razie potrzeby przemienić w wykład lub demonstrację. Zresztą można także odesłać interpelantów do odpowiedniego źródła.

Zagadnienia dyskusyjne są to zagadnienia, rozwiązywane w klasie przez uczniów zespołową pracą, zwaną dyskusją. Zagadnienia takie winny być ogólne. Zresztą mogą być

one własne lub poddane. Ponieważ ta forma pracy jest niezwykle ważna w życiu szkolnem, a wogóle w życiu ludzkim, przeto dyskusji poświęcono osobny rozdział.

Zagadnienia badawcze są to zagadnienia rozwiązywane badaniem, polegającym na rozumowaniu, wnioskowaniu, dowodzeniu drogą graficzną (geometryczną) lub rachunkową (analityczną). Znajdują one zastosowanie w naukach matematyczno-przyrodniczych, zwłaszcza w matematyce. Zilustrujemy je na przykładach: „Jeżeli jeden kwadrat ma obwód dwa razy większy od drugiego, czy jego pole jest również 2 razy większe?“ (w matematyce)¹⁾, „Na szczycie góry, wznoszącej się *a* metrów nad poziomem, stoi wieża o wysokości *b* metrów; w jakiej odległości należy stanąć, aby kąt widzenia wieży był możliwie największy?“ (w matematyce), „Dla iluminacji budynku mamy do dyspozycji 120 żarówek 8-voltowych; w jaki sposób należy je połączyć, ażeby układ, włączony w sieć o napięciu 220 V, dał najkorzystniejsze oświetlenie, nie ulegając zniszczeniu?“ (w fizyce), „Czy Wielka Wojna wykazuje tendencję do zakończenia i na czyją korzyść?“ (w geografii)²⁾. W tych wypadkach wystarczy użyć drogi graficznej lub rachunkowej, by rozwiązać zagadnienie. W zagadnieniach badawczych przed „badaniem“ może, w razie potrzeby, odbyć się dyskusja, wytyczająca plan pracy, t. j. sposób rozwiązywania. Również po dokonaniu rozwiązania przez

1) Podobne zagadnienie może być w geografii w związku z podziałką.

2) To zagadnienie rozwiązałem w rozprawie naukowej z dziedziny geografii p. t. „Wielka Wojna w graficznym przedstawieniu” z początkiem roku 1918.

poszczególnych uczniów może odbyć się dyskusja dla ustalenia właściwego wyniku. Zresztą, gdy dyskusja nie ma widoków powodzenia, nauczyciel sam udzieli potrzebnych wyjaśnień. Zagadnienie badawcze może więc posługiwać się wyjaśnieniem (wzgl. wykładem) i dyskusją, lecz nie musi. Może bowiem wystarczyć samo indywidualne rozwiązanie. Zagadnienia badawcze odgrywają dużą rolę w kształceniu logicznego myślenia. Tworzą one nieraz tak potężne dzieła, jak teoria względności Einsteina.

Co to jest „projekt”? J. A. Stevenson tak go definiuje: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu (problematic act) wypełniana całkowicie, a przeprowadzana na swoim naturalnym podłożu¹⁾. Przyjmując pojęcie „zagadnienia” nie w sensie, w jakim je ujmuje Stevenson, lecz według definicji przez nas określonej, musimy uznać projekt za zagadnienie. Jedyną wątpliwość może nasunąć kwestja „naturalnego podłoża”. Otóż słusznie zarzuca się Stevensonowi, iż u niego „naturalność nie jest wszędzie jednoznacznie rozumiana” i że znaczenia, w jakich on używa tego wyrazu, zawierają niejasności²⁾. Mimo to jednak możemy ogólnie uchwycić, o co Stevensonowi chodzi: „Jeżeli rozwiązywanie jakiegoś problemu postępuje w szkole zasadniczo tą samą drogą, co w życiu, wówczas zagadnienie ma „podłoże naturalne”³⁾. Kiedy indziej mówi on o „normalnej sytuacji

1) Op. cit. str. 47.

2) Dr. K. Sośnicki: „Uwagi nad „Metodą zagadnień w nauczaniu” J. A. Stevensona” — „Oświata i wychowanie” — 1931 r., zeszyt 8, str. 739—740.

3) J. A. Stevenson: „Metoda projektów w nauczaniu” j. w. str. 20.

życiowej¹⁾. Takie określenia możemy przyjąć, lecz w bardziej ogólnym sensie, niż czyni to Stevenson. Raczej przyjmiemy je w sensie zalecenia J. Deweya, by „stworzyć dla umysłu taki rodzaj sytuacji, jaki zjawia się poza szkołą, taki rodzaj zajęć, jaki interesuje i wywołuje aktywność w zwykłym życiu“²⁾, by „tam była ciągła czynność, w której uczeń byłby zainteresowany dla siebie samego“³⁾. Naturalność podłoża będzie więc opierała się na czynnym zainteresowaniu, o ile możliwości zaś na zainteresowaniu samorzućnym. Wszak na tem zainteresowaniu opiera się stosunek człowieka do życia i wogóle życie człowieka. To zainteresowanie pociąga za sobą czyn. Sztuczną zaś sytuacją będzie wszelka sytuacja narzucona, niedostosowana do indywidualności ucznia i nieopierająca się na jego czynnym, dobrowolnym współudziale. Zresztą taka sztuczna sytuacja nietylko w szkole zjawia się. Zjawia się ona także w życiu. Z niej wynika tylko bierny współudział, tylko współudział wymuszony. Taki współudział nie budzi czynu, a jeśli go nawet wzbudzi, czyn będzie wymuszony i często bezwartościowy. — Obywatel, który spełnia swoje obowiązki tylko z konieczności, tylko z obawy przed karą, nie będzie ich spełniał, gdy zniknie motyw obawy; jeśli zaś je spełni, to zwykle w sposób nienależyty. I ta sama, nie inna, zasada życiowa odnosi się do szkoły. Były czasy, były i są kraje, gdzie szkoła nie stała się częścią integralną życia ludzkiego. Lecz szkoła dzisiejsza stanowi już tę część integralną życia ludzkiego w naszym społe-

1) Ibidem, str. 92.

2) Op. cit. str. 181.

3) Ibidem, str. 192.

czeństwie, w naszej cywilizacji, bez względu na to, czy mieści się „w murach“, czy „na wolnym powietrzu“, czy nosi nazwę „szkoły“, czy też „wolnej wszechnicy“, „kursu“, „kompletu“ i t. p. Dlatego za paradoks musimy uważać pewne krańcowe tendencje wynoszenia „nowej szkoły“ poza szkołę... Widzimy, że projekt jest zagadnieniem. Jednakże nie są to synonimy. Na podstawie wywodów i opinii pewnych pedagogów amerykańskich, zwłaszcza J. A. Stevensona i J. L. Stocktona ¹⁾, musimy uznać projekt za rodzaj zagadnienia. Jako cechy specyficzne przyznamy: całkowitość wypełnianej czynności, na którą Stevenson tak wielką kładzie wagę, oraz ruchowość fizyczną, występującą tak wyraźnie u obydwu autorów. Projekt więc będzie zagadnieniem ich *statu actus*, nie zaś zagadnieniem *in statu potentiae*. Może być on rozpoczęty i nieukończony, zasadniczo jednak winien być doprowadzony do końca.²⁾ Cecha ruchowości fizycznej sprawia, że Stevenson tak bardzo obawia się, by w wypadku jednoznaczności wyrazu „projekt“ z wyrazem „zagadnienie“ to ostatnie nie akcentowało nadmiernie intelektualistycznej strony pracy szkolnej, że tak silny nacisk kładzie na postulat działania, całkowitego wykonywania czynności, że daje niejako pierwszeństwo procesowi fizycznemu przed procesem intelektualnym. To sprawia, że Stockton wyróżnia w projekcie oprócz „metody“ także osobny „przedmiot projektu“, obejmujący właśnie zajęcia o charakterze fizycznym, t. zw.

¹⁾ James Leroy Stockton: „Project Work in Education“, Houghton Mifflin Company, Boston, New-York and Chicago, The Riverside Press Cambridge-Massachusetts U. S. A. 1920 r.

²⁾ A. L. Stevenson: „Metoda projektów w nauczaniu“ j. w. str. 54—55.

„sztuki przemysłowe“. Określimy więc projekt jako zagadnienie, które w toku swego rozwiązywania wymaga ruchowości fizycznej, objawiającej się w działaniu czyto w postaci pracy fizycznej, czy też w postaci gromadzenia materiałów, zbierania, szukania w dosłownem tego słowa znaczeniu. Przy opracowywaniu projektu uczeń nie może cały czas pozostawać nieruchomy w swojej sytuacji cielesnej, nie może cały czas przy nieruchomej postaci ciała zatopić się w kontemplacji. Oczywiście to poszukiwanie, to ruszanie się, ma się odbywać w sposób naturalny tak, jak w normalnem życiu. Jeżeli tedy w toku rozwiązywania zagadnienia wyłoni się potrzeba zasięgnięcia pewnych wiadomości u rzeczoznawców, zbadania pewnych źródeł, po które uczeń sam uda się czyto do biblioteki publicznej, czyto do fabryki lub innej instytucji, lub pójdzie obejrzeć osobiście pewne zjawisko, czynność ta będzie wymagała ruchu ciała: ona wycisnie specjalne piętno na zagadnieniu, czyniąc zeń projekt. Przy zajęciach praktycznych ruch cielesny ciągle istnieje: wówczas też mamy do czynienia z projektem. Podobnie ma się rzecz z badaniem laboratoryjnym. Zresztą zasadniczo każde zagadnienie może stać się projektem: ile mamy rodzajów zagadnień, tyle mamy rodzajów projektów. Niema tylko projektów, odpowiadających wątpliwościom, zagadnieniom dyskusyjnym i zagadnieniom badawczym, gdyż to są właśnie rodzaje zagadnień, różniących się między sobą metodą pracy: wątpliwości opierają się na wyjaśnieniu wzgl. wykładzie, zagadnienia dyskusyjne opierają się na dyskusji, zagadnienia badawcze opierają się na badaniu graficznem lub rachunkowem, projekty posługują się ruchem. Z powyższego też wynika, że projektem będzie każde zagadnienie fizyczne, lecz nie każde zagad-

nienie intelektualne. Będzie niem zagadnienie, rozwiązane drogą doświadczenia (eksperymentu), jak w naukach przyrodniczych. Zresztą pojęcie zagadnienia sprawia, iż metoda pracy projektów nie może ograniczać się do ruchu. Owszem, w skład projektu wchodzić będą także nieodzownie: wyjaśnienie względnie wykład, dyskusja, badanie graficzne lub rachunkowe, a przynajmniej kontemplacja t. j. indywidualne rozważanie, zastanawianie się. Ostatecznie tedy postawimy następującą definicję projektu: projekt jest to zagadnienie, wprowadzone w całkowite działanie i posługujące się ruchowością fizyczną.

Zilustrujmy wymienione rodzaje zagadnień na známym przykładzie: „Czy Napoleon był idealistą?“ Zagadnienie to będzie wątpliwością, jeśli zostanie uznane za nienadające się do dyskusji z powodu braku odpowiedniego przygotowania materiału rzeczowego, lub za mało ważne, zwłaszcza w braku czasu. Wówczas wystarczy wyjaśnienie wzgl. wykład. Jeśli natomiast klasa, mając opanowany odpowiedni materiał naukowy, przyjmie to zagadnienie jako ogólne a nauczyciel uzna je za wartościowe, wtedy zagadnienie stanie się dyskusyjnem, gdyż będzie opracowane przez uczniów drogą dyskusji. Jeśli zaś to zagadnienie nie może być rozwiązane drogą dyskusji, gdyż potrzebny materiał naukowy nie jest jeszcze znany, a zagadnienie ma być rozwiązane, wówczas trzeba wpierw materiał zebrać. A więc uczniowie będą poszukiwali, przy tylko niezbędnej pomocy nauczyciela, odpowiednich źródeł czy opracowań historycznych w bibliotece szkolnej i w bibliotekach publicznych. Możliwą nawet jest rzeczą, iż zwrócą się do jakiegoś wybitnego historyka po opinię. Wyniki swoich badań przedstawią w klasie

podczas lekcji szkolnej. I wówczas odbędzie się dyskusja, która doprowadzi do ostatecznego rozwiązania zagadnienia. W czasie dyskusji nauczyciel będzie udzielał niezbędnych wyjaśnień, zwłaszcza gdy uczniowie nie mogli zdobyć materiału do wyświetlenia pewnego momentu; może nawet na temat tego momentu będzie musiał wykład wygłosić. Tak opracowane zagadnienie będzie projektem. Podobne metody pracy znajdują zastosowanie przy rozwiązywaniu zagadnień: „Czy jest możliwa komunikacja międzyplanetarna?“, „Jak się przedstawiały stosunki polsko-litewskie w dawnej Polsce?“ i t. p. Zresztą projekt może ograniczyć się do kontemplacji. Gdyby bowiem uczeń sam opracował zagadnienie: „Czy Napoleon był idealistą?“, posługując się źródłami, samodzielnie poszukiwaniami, a choćby tylko na podstawie podręcznika szkolnego, będzie to też projekt. „Ruchowość fizyczna“ może tutaj ograniczyć się do minimalnego wysiłku „gromadzenia materiałów“ w postaci wyszukiwania w podręczniku odpowiednich ustępów. A domowe wypracowanie pisemne jest też projektem, jeśli rozwiązuje zagadnienie na podstawie samodzielnie zebranych materiałów. To jest najmniejsza „praca naukowa“. Bo przeważnie każda prawdziwa praca naukowa, czyto w postaci dzieła pisanego, czy w postaci wynalazku wzgl. odkrycia, jest projektem. Odbywa się ona w taki sam sposób, jak w szkole. Wiemy też, iż autorzy prac naukowych w toku ich wykonywania wyjaśniają swe wątpliwości u specjalistów oraz poddają różne wyłaniające się kwestje dyskusji, choćby w gronie najbliższych przyjaciół. Zagadnienie: „Jakie imię nosi Miłogrodzki?“ może być rozwiązane jedynie drogą wątpliwości. Natomiast żadne z powyższych zagadnień nie może być rozwiązane drogą graficzną lub rachun-

kową, a zatem żadne z nich nie może stać się zagadnieniem badawczym.

Wreszcie możemy rozróżnić zagadnienia stosownie do skutków, jakie one wywołują, a więc tem samem i celów, do jakich prowadzą. Do najważniejszych będą należały zagadnienia: I) w zakresie umysłu: 1) spostrzegawcze, 2) inteligentne, 3) krytyczne, 4) pamięciowe i 5) fantazyjne; II) w zakresie charakteru: 1) moralne, 2) wolicjonalne i 3) praktyczne. Zgóry musimy się zastrzec, iż podany podział nie jest ściśle logiczny, gdyż w nim ani suma zakresów wszystkich pojęć podrzędnych (t. j. rodzajów zagadnień) nie pokrywa się z zakresem pojęcia dzielonego (t. j. skutków zagadnienia), ani pojęcia podrzędne wzajemnie się nie wykluczają. I owszem te pojęcia podrzędne często krzyżują się wzajemnie. Wszak może być zagadnienie, które zawiera w sobie części wszystkich wymienionych rodzajów zagadnień. Natomiast nie może istnieć zagadnienie, które nie wkraczałoby w dziedzinę przynajmniej kilku rodzajów: nie może być więc ani czyste zagadnienie spostrzegawcze, ani czyste zagadnienie pamięciowe, ani czyste zagadnienie moralne itp. W tem właśnie leży wielka wartość zagadnienia, iż w skutkach swoich obejmuje ono dziedziny wszystkich lub prawie wszystkich wymienionych rodzajów zagadnień. Nazwa rodzaju zagadnienia oznacza tylko, iż rozwija ono szczególnie pewien czynnik umysłowy (zmysł spostrzegawczy, pamięć, fantazję, inteligencję, zmysł krytyczny), wzgl. czynnik charakteru (moralność, wolę, zastosowanie praktyczne).

Zagadnienia spostrzegawcze mają zastosowanie wówczas, gdy chodzi o bezpośrednie badania spostrzegawcze na przedmiotach i zjawiskach, a więc w czasie

eksperymentów fizycznych i chemicznych, obserwacji właściwości modeli próbnych i grafikonów, oglądania dzieł ręki ludzkiej (muzeów, pomników i t. p.), wogóle w czasie obserwacji natury (świata nieorganicznego i organicznego) oraz jej tworców. Zagadnienia takie posługują się jako jednym z walnych środków wycieczką. Posiadają one szczególne znaczenie dla postępu wiedzy ludzkiej i dla jej praktycznego zastosowania, gdyż prowadzą do odkryć i wynalazków. Silnie rozwinięty zmysł spostrzegawczy podnieca wrodzoną człowiekowi intuicję t. j. wycucie pewnej prawdy, której rozum bezpośrednio nie wykazuje. A intuicja nieraz „cuda działa“. Dlatego w szeregu zagadnień z dziedziny umysłowej zaliczamy zagadnienia spostrzegawcze do najważniejszych. Obok nich postawimy zagadnienia inteligentne, kształtujące i doskonalające główny „motor samochodu“ ludzkiego: inteligencję. Mają one istotnie wielkie znaczenie, gdyż motor ten, posiadając poważne defekty, może powodować większe lub mniejsze katastrofy na drodze życia ludzkiego. Gdy zmysł spostrzegawczy jest jakgdyby reflektorem, pozwalającym dostrzec okoliczności utrudniające lub ułatwiające bieg życia ludzkiego, to inteligencja odgrywa rolę motoru, zaopatrzonego w kierownicę i hamulec, a dzięki temu, umożliwiającego bieg, z tempem silniejszym na równych, a słabszym na wyboistych odcinkach drogi, z elastycznością ruchu na wszelkich zakrętach. Z wymienionymi zagadnieniami zwiążą się zagadnienia krytyczne. Drugorzędną, choć też ważną rolę, odgrywać będą zagadnienia pamięciowe i fantazyjne. Zagadnienia fantazyjne, jakkolwiek stwarzają sytuację nierzeczywistą, winny obracać się wśród okoliczności realnych i prowadzić do konkretnego celu. Dlatego można je zawsze zamienić na równoważne

zagadnienia niefantazyjne. N. p. fantazyjne zagadnienie: „Czy Stefan Batory, gdyby był dłużej żył, zdołałby istotnie zrealizować swój wielki plan stworzenia z Polski największego mocarstwa Europy?” można zamienić na następujące zagadnienie równoważne niefantazyjne: „Czy wielki plan Stefana Batorego stworzenia z Polski największego mocarstwa Europy miał warunki powodzenia?” W tym wypadku zagadnienie fantazyjne przynosi większą korzyść, gdyż bardziej konkretyzuje sprawę, wiążąc ją z żywą postacią, a ponadto dopuszcza rozważenie zagadnienia na szerszym odcinku dziejowym i tem samem pozwala lepiej zrozumieć odpowiedni moment dziejowy. Podobnie zagadnienie fantazyjne: „Czy Napoleon I, będąc zamiast Stanisława Augusta Poniatowskiego królem polskim, mógł uratować Polskę od upadku?” można zamienić na równoważne niefantazyjne: „Czy w istniejących ówczesnych warunkach upadek Polski był nieunikniony?” Redakcja fantazyjna jest korzystniejsza, gdyż pozwala stwierdzić, iż Polska w okresie rozbiórów znajdowała się w takich warunkach wewnętrznych i zewnętrznych, że nawet największy genjusz świata nie mógł jej wówczas prawdopodobnie uchronić przed upadkiem. Stąd zaś wyrasta inna korzyść natury raczej moralnej, bo wkraczająca w dziedzinę sprawiedliwości: Stanisław August, jakkolwiek bardzo winny, nie ponosi wyłącznej odpowiedzialności za upadek Polski; oprócz czynników zewnętrznych, winę upadku Państwa ponoszą wszyscy obywatele. Stąd wypływa wniosek o charakterze wychowawczo-obywatelskim: nie tylko Rząd, lecz wszyscy obywatele ponoszą odpowiedzialność za losy własnej Ojczyzny. Obydwa wymienione zagadnienia fantazyjne opracowałem w praktyce szkolnej z wybitnie dodatnim wynikiem. Wogóle

zagadnieniu fantazyjnemu należy dawać pierwszeństwo przed niefantazyjnem tylko wówczas, gdy przynosi ono większą korzyść. Natomiast nie należy dopuszczać zagadnień fantastycznych, t. j. obracających się w warunkach nierealnych i dających szerokie pole do „fantazowania“, zwanego potocznie słusznie „błagą“ (n. p. „Coby było, gdyby Napoleon nie był żył?“, „Coby było, gdyby Rzym nie był upadł?“ i t. p.).

Zagadnienia moralne¹⁾ odgrywają wybitną rolę — zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, szczególnie zaś w nauce religji. Zagadnienia wolicjonalne kształcą wybitnie wolę. Odznaczają się one dużym wysiłkiem pracy. Zagadnienia praktyczne mają na celu praktyczne zastosowanie poznanej, czy poznawanej w ciągu pracy, wiedzy. Kształcą one szczególnie przedsiębiorczość i praktyczność.

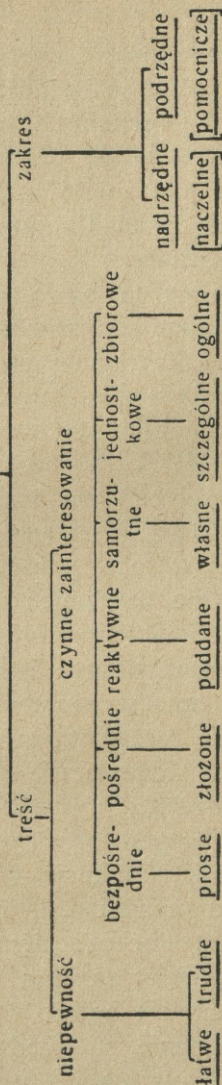
Wyszczególnione rodzaje zagadnień możemy ująć w następującą tabelę:

¹⁾ Niniejsza praca nie obejmuje całokształtu wychowania intelektualnego. Będą mu bowiem jeszcze poświęcone inne prace.

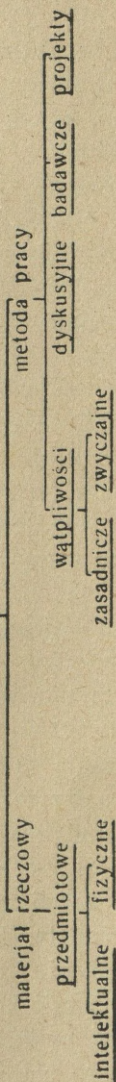
Na tem miejscu wspomnę tylko jeszcze o dwu pracach polskich z tej dziedziny. Mam na myśli S. Rudziańskiego „Technologję pracy umysłowej”. Warszawa, — oraz małą książkę J. Lubeckiego: „Jak się uczyć?” Lwów. 1934. (Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych), dostępną dla ucznia i ze względu na swą popularność i cenę (0.50 gr.).

Zagadnienia:

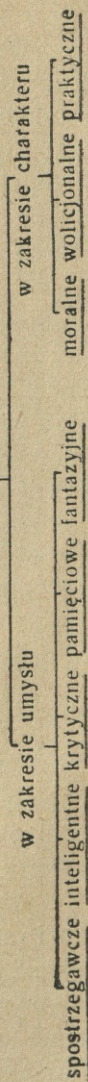
1. według genezy:



2. według przebiegu:



3. według skutku:



IX. Dyskusja.

W metodzie szkiców i zagadnień bardzo ważną rolę odgrywa dyskusja. Przewija się ona poprzez liczne momenty lekcji, począwszy od „ogłądnięcia poprzedniej pracy“. Stanowi zaś główną formę pracy w zagadnieniach dyskusyjnych. Od niej zależą w wielkiej mierze wyniki. Dlatego sprawą dyskusji zajmiemy się szczegółowo w niniejszym rozdziale.

Co to jest dyskusja? Nazwa ta bywa zarówno w życiu potocznem, jak i w praktyce szkolnej, stosowana w bardzo rozległym i liberalnym znaczeniu. Znaczenie tego wyrazu obejmuje nieraz pojęcie zwykłej rozmowy. Dyskusja jest istotnie rozmową. Lecz jaką rozmową? Zastanówmy się! Wyraz łaciński, od którego pochodzi termin: „discutere“, ma bezpośrednie znaczenie: „bić jedno o drugie, roztrącać, rozbić, rozłuc“. Zawiera on zatem w sobie pojęcie jakiegoś niszczenia, jakiejś walki, nie zaś pojęcie spokojnej, zgodnej czynności. Ponieważ zaś odnosi się do rozmowy między dwoma lub większą ilością ludzi, przeto termin „dyskusja“ oznacza moment walki w tej rozmowie. O co może się toczyć walka? Skoro ludzie wypowiadają sądy, walka może toczyć się tylko wówczas, gdy sądy te są niezgodne, gdy w ich wzajemnym stosunku tkwi jakaś niepewność, gdy tedy dotyczą one jakiegoś zagadnienia. Dyskusja więc będzie pracą nad rozwiązywaniem zagadnień, będzie poszukiwaniem prawdy, badaniem, dochodzeniem. „Badanie“, „dochodzenie“ oznacza też w dalszem znaczeniu wyraz: „discussio“. Dyskusją nie będzie wydobywanie od kogoś sądu, czyli pytanie, nie będzie powtarzanie cudzego sądu, czyli opowiadanie, reprodukcja. Wogóle dyskusją nie będzie wszelkie zestawianie,

zbieranie, porządkowanie, przegrupowywanie poznanego materiału według rozmaitego punktu widzenia, czy rozmaitych możliwości. Krótko mówiąc, dyskusją nie będzie omawianie tematu. Nie będzie więc nią także wyznaczanie wszelkich możliwości zmiany pewnej wielkości ze zmianą innej wielkości, badanie zależności jednej funkcji od funkcji innej, które to czynności zwykło się oznaczać w matematyce mianem dyskusji. Nie będzie więc dyskusją n. p. zestawianie na podstawie już opracowanego materiału „stosunków między Polską a Francją“, czy „przebiegu unji polsko-litewskiej“, gdyż nie są to zagadnienia, wymagające badania, a tylko tematy, wymagające reprodukcji pamięciowej znanych faktów. „Rozmowa“, zestawiająca dla powyższych tematów fakty, będzie jeno zgodnem zbieraniem przez robotników kłósów do mających się z nich wiązać snopów. Niepewność tu nie wywiąże się, nie wywiąże się więc badanie. Natomiast zagadnienia: „Czy Polska odniosła korzyści ze swoich stosunków z Francją?“, „Czy unja polsko - litewska nie przyniosła Polsce żadnej szkody“ mieszczą w sobie niepewność, a zatem wymagają rozumowania, badania. To badanie może się odbywać przy pomocy rozmowy, walczącej argumentami, przy pomocy walki zdań. Ta walka zdań — to dyskusja. Zresztą dyskusji także może podlegać kwestja zestawiania, zbierania, porządkowania, przegrupowywania poznanego materiału, atoli pod warunkiem, iż wyłonią się rozbieżne zdania; rozbieżność będzie dotyczyła techniki, czy planu pracy, a więc będzie odnosiła się do jakiegoś zagadnienia. Ostatecznie na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do następującej definicji pojęcia dyskusji w znaczeniu pracy twórczej: dyskusja jest to rozmowa, w której wymiana wykluczających się

(przeciwnych lub sprzecznych) sądów własnych poszczególnych osób ma na celu znalezienie prawdy. Sądy własne stanowią istotną cechę pojęcia dyskusji, gdyż nie możemy w niej posługiwać się sędami obcemi, o których prawdziwości sami nie jesteśmy przeświadczeni, jak w walce nie możemy posługiwać się bronią, którą sami nie władamy. Im przeświadczenie jest większe, tem żywszy staje się nasz udział w dyskusji. Równoznacznie z terminami: „dyskutować“, „dyskusja“ — można używać terminów: „dysputować“, „dysputa“, „dysputacja“, które jednakże — zgodnie ze swem bezpośredniem znaczeniem łacińskiem — słabiej oddają treść omawianego tu pojęcia.

By dyskusja, jako praca badawcza, twórcza, mogła toczyć się gładko i miała największe szanse osiągnięcia celu, potrzebne są odpowiednie warunki. Wyróżnimy warunki wewnętrzne i zewnętrzne. Warunki wewnętrzne tkwią wewnątrz osoby dyskutującej, warunki zewnętrzne znajdują się poza nią.

Z warunków wewnętrznych najważniejsza jest uwaga. Uwaga zaś w czasie dyskusji, więcej i częściej, niż w innych okolicznościach, musi być dowolna. Zainteresowanie, budzące uwagę, skierowuje się raczej na samo zagadnienie, niż na sądy, wypowiedziane przez uczestników dyskusji, i podtrzymując uwagę mimowolną, utrudnia powstanie uwagi dowolnej, która jest wogóle trudniejsza do osiągnięcia. Wszak liczne doświadczenia uczą nas, że w czasie dyskusji nietylko młodzieży, lecz i osób dorosłych, każdy z dyskutujących więcej, a czasem wyłącznie myśli o samym przedmiocie dyskusji, mniej zaś, lub wcale nie o tem, co mówią inni. Najwyżej pewne szczegóły z przemówień innych są chwywane i to zwłaszcza ta-

kie, które mogą dać substrat do własnego przemówienia. Przeważnie ci, którzy chcą zabrać głos, myślą o tem, co mają sami powiedzieć. Bo też wielką prawdę mieści w sobie zdanie: trudniej jest źle mówić, niż źle słuchać, lecz łatwiej jest dobrze mówić, aniżeli dobrze słuchać. Oczywiście w tym wypadku chodzi nie o bierne, lecz o czynne słuchanie, t. j. takie, w którym bierze się żywy udział, w którym sąd obcy przymierza się do sądu własnego, w którym tkwi gotowość do udziału w czynnej pracy, do współtworzenia. Istotnie uwaga czynna, a w dodatku dowolna, jest wielką sztuką, jest nawykiem trudnym do zdobycia. A ona to stanowi podstawę dyskusji. Jak bardzo zaś naogół chroma, mamy ciągle dowody na licznych zebraniach dyskusyjnych nietylko w szkole, lecz i poza szkołą. Wszak jak często bywa obraz dyskusji jałowy! Zwykle przeważna część uczestników nic nie mówi, oddając się niepodzielnie uwadze biernej, równoznacznej nieraz z drzemką lub snem otwartym; objawem takiej „uwagi“ jest ziewanie, spoglądanie na zegarek i t. p. Mniejszość dyskutujących — czasem dwóch lub trzech — wypowiada swoje zdania, nie licząc się z tem, co inni już mówili, skąd pochodzi powtarzanie się lub stawianie zarzutów, wynikających ze źle posłyszanego lub niesłyszanego zdania przeciwnika; wogóle dyskutanci nie starają się zrozumieć nawzajem. Jeśli zaś po takiej dyskusji zebranie podejmie uchwałę, to w pełni będzie ona dowodziła słuszności twierdzenia Mc. Dougalla, iż „zbiorowe wydanie sądu lub powzięcie decyzji jest mniej sumienne, niż w indywidualnym sądzie czy decyzji... nietylko w prostych tłumach, ale także w grupach o bardzo znacznym stopniu organizacji. Niejeden człowiek, który cofnąłby się przed odpowiedzialnością indywidualnego

kierowania wielkiem i skomplikowanym przedsiębiorstwem handlowem, chętnie wstąpi do rady zarządzającej, której każdy członek, być może, nie jest lepiej przygotowany, niż on sam, do prowadzenia spraw przedsiębiorstwa¹⁾). Wskutek takiego stanu rzeczy poczucie odpowiedzialności zbiorowej, rozproszkowsując się niemal na atomy, właściwie przestaje istnieć. I stąd wynikają liczne klęski organizacyj i wogóle społeczeństwa. Temu może zapobiec uwaga dowolna, która umożliwi podejmowanie postanowień i uchwał, nacechowanych nie pozornem, lecz istotnem poczuciem odpowiedzialności zbiorowej.

Zresztą to istotne poczucie odpowiedzialności zbiorowej kształci się w dyskusji jeszcze innemi drogami. Kształci się tedy także spełnianiem drugiego warunku wewnętrznego, niezbędnego dla racjonalnej dyskusji: świadomości celu, który ma być osiągnięty wspólnym wysiłkiem. Nieraz bowiem zdarza się, że w powodzi słów, w ferworze polemiki, właściwy cel niknie z oczu tak dalece, iż wreszcie uczestnicy dyskusji zapominają, o co im chodzi, do czego dążą; zapominają właściwego zagadnienia. Sala dyskusyjna zamienia się w „gadalnię“. By temu zapobiec, bywają stosowane różne pomocnicze środki zewnętrzne, jak wypisywanie zagadnienia na tablicy, a w każdym razie we własnych zeszytach. Jednakże najskuteczniejszym środkiem będzie własna, ustawiczna świadomość celu. Ta świadomość ma się uwidaczniać w całym toku dyskusji przez unikanie „krętych dróg“, a więc zbędnych

¹⁾ William Mc. Dougall: „Psychologia grupy” — przekład Dr. Chałasińskiego, Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych t. 14, Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa r. 1930, str. 109—110.

dygresyj. Dyskutujący nie mają mówić o wszystkim, co wiedzą wogóle, lecz tylko o tem, co wiedzą w kwestji rozwiązania danego zagadnienia, co wiedzą o tem, jak to rozwiązanie doprowadzić do celu. Droga do celu ma prowadzić po linii możliwie najprostszej, a tem samem najkrótszej. Równocześnie wszyscy winni odczuwać potrzebę jak najlepszego rozwiązania zagadnienia. Wszyscy winni odczuwać obowiązek własnego czynnego współudziału w osiągnięciu celu. To odczucie potrzeby, ta świadomość obowiązku ma wpływać ze wspomnianego poczucia odpowiedzialności zbiorowej. Z tego nie wynika, iż do udziału w ostatecznej decyzji mają prawo jedynie ci, którzy brali czynny udział w dyskusji, zabierając głos. Do udziału w decyzji mają prawo również ci, którzy przy pomocy uwagi dowolnej urabiali własne przekonania na podstawie wymiany zdań innych mówców i w ten sposób brali też w dyskusji udział czynny — milczący: oni z dyskusji sami korzystali, choć innym korzyści z siebie nie udzielali. To są uczestnicy „drugiej kategorii“, jednakże kategorii jeszcze dodatniej. Najgorsza to „trzecia kategoria“: ci, których słowa milczały, uwaga milczała i milczał współudział w osiągnięciu celu. Ci byli nieobecni duchem, a ich obecne ciała mogły być tylko balastem. Do uczniów tej „trzeciej kategorii“ zwykłem mawiać: „Statystów nam nie potrzeba. Kto chce być tylko statystą, niech lepiej wyjdzie z klasy i pójdzie na przechadzkę. Wówczas przynajmniej skorzysta ze świeżego powietrza dla swego zdrowia“. Na szczęście, czy niestety, dotychczas nikt z tego pozwolenia nie skorzystał.

Z poczucia odpowiedzialności zbiorowej wyrasta również trzeci warunek racjonalnej dyskusji: obiektywny krytycyzm. Znana jest rzecz, iż najłatwiej

i najchętniej spostrzegamy ciemne miejsca, ujemne strony, to, co nam nie podoba się. O wiele trudniej zauważyć jasne miejsca, dodatnie strony, to, co nam się podoba. Stąd pochodzi ujemny krytycyzm, który zrodził wogóle ujemne znaczenie wyrazu „krytyka“: ktoś kogoś skrytykował — oznacza, że go osądził ujemnie. Ujemny krytycyzm jest wyłącznie negatywny. Ogranicza się bowiem tylko do stwierdzenia braków, do obalenia tezy przeciwnika, nie dając wzamian nic pozytywnego, nie stawiając, w miejsce zburzonej budowli, nowej. Oczywiście nietylko nie pomaga w rozwiązaniu zagadnienia, nie pomaga w osiągnięciu celu, lecz tworzy przeszkody. Utrudnia on osiągnięcie celu, przedewszystkiem zaś zniechęca, względnie odstręcza innych od pracy: jest więc wybitnie niespołeczny. — Zresztą również niezdrowy jest krytycyzm dodatni, będący przeciwieństwem ujemnego. Polega on na wyłącznem nastawianiu się do oceny dodatniej. Krytycyzm dodatni to mniejsze zło, aniżeli ujemny. Jednakże jest to również zło. Wprawdzie bowiem nie zniechęca on i nie odstręcza innych od pracy, jednak stanowi także przeszkodę na drodze do jak najlepszego rozwiązania zagadnienia, na drodze do celu. Szczególnie dzięki tego rodzaju krytycyzmowi mogą się utrwalić pewne błędy, gdy „obrona“ je zakryje, lub „zbytńia delikatność“ przemilczy. Jak krytycyzm ujemny można porównać z oskarżeniem, tak krytycyzm dodatni da się porównać z obroną: pierwszy jest oskarżycielem, prokuratorem, drugi obrońcą, adwokatem. Tak oskarżyciel, jak obrońca mogą działać z własnej podniety. Mogą jednak być „zamówieni“ — to najgorsza kategoria. Do tej najgorszej kategorii należą wogóle krytycy, którzy swoje zdanie uzależniają od osoby mowcy: jedni uprawiają opozycję dla samej opozycji,

drudzy z korną miną niewolnika ubijają wzgl. przygotowują swój interes osobisty... Widzimy więc, że zły jest krytycyzm zarówno ujemny, jak dodatni, wogóle wszelki krytycyzm nastawiony, który ogólnie nazywamy tendencyjnym. Jaki więc winien być krytycyzm? Winien on być tylko obiektywny. Obiektywny krytycyzm dojrzy wprowadzić błędy w sądzie przeciwnika, lecz dojrzy również jego zalety. Zdolny będzie przyznać rację przeciwnikowi, co zaś jeszcze trudniejsze, zdolny będzie uznać własne błędy. Za najwyższy stopień obiektywnego krytycyzmu musimy uznać wypadek, gdy samorzutnie, bez żadnej podnieoty z zewnątrz, przyznawać się będzie do własnych błędów i będzie je prostował, skoro tylko sam je spostrzeże. Ten bowiem najwyższy stopień wynika z poprzednio określonego pojęcia właściwej „mądrości“. W tę praktykę uczniów szczególnie wdrażać należy. Wówczas zapobiegniemy też częstym konsekwencjom dyskusji szkolnej i pozaszkolnej, wytwarzającym upokorzenie u jednych a zarozumiałość u drugich, wywołującym obrazy i zatargi u jednych i drugich. Na tem zaś zyska sam cel, osiągany wspólnym wysiłkiem całej grupy społecznej, ożywionej jednym społecznym uczuciem odpowiedzialności, ciężącej na wszystkich i na każdym z osobna. Ambicja nie będzie tu przeszkodą, jeno pomocą. Będzie to bowiem nie oderwana ambicja zwycięstwa nad poszczególnymi uczestnikami dyskusji, ambicja pojedynku, lecz wspólna ambicja zwycięstwa nad zagadnieniem, ambicja zbiorowego czynu. Tak więc krytycyzm stanie się tem, czem winien być w dyskusji: nie celem dla wyróżnienia się, czy pokonania przeciwnika, lecz środkiem do osiągnięcia wspólnego dla wszystkich celu.

Z warunków zewnętrznych, niezbędnych dla racjo-

nalnej dyskusji, bezsprzecznie na pierwszym miejscu postawić należy atmosferę szkoły pracy. — Atmosfera ta winna posiadać charakter opisany przy „wezwanie do mądrości“. Atmosfera ta, podobnie jak powietrze składa się głównie z dwóch pierwiastków: tlenu i azotu, winna także składać się głównie z dwóch pierwiastków: powagi myśli, dociekającej prawdy, oraz z uczucia przyjemności ze znalezienia tej prawdy. Dla tego zaś uczucia intelektualnego jakoś sądu jest obojętna. „To znaczy, że dla człowieka, który pragnie wiedzy dla niej samej, jest rzeczą obojętną, czy osiągnie sąd twierdzący w pewnej kwestji, czy też przeczący, aby tylko osiągnął prawdziwy. Z chwilą, gdy zjawia się przekonanie, żeśmy zdobyli jakiś sąd prawdziwy, występuje uczucie przyjemne; wszystko jedno, czyśmy w tym sądzie coś stwierdzili, czy też musieli czemuś zaprzeczyć“¹⁾. Dzięki temu szkoła staje się naprawdę radosną. Jeno radości nie trzeba mieszać z wesołością. Nawet najpoważniejszy człowiek może odczuwać i wyrażać wielką radość, choć tego nie czyni w sposób wesoły, choć tedy jego radość nie jest hałaśliwa. W takim właśnie sensie atmosfera pracy winna być radosna, lecz nie wesoła. Zresztą, jak w powietrzu zdarzają się w minimalnej ilości inne jeszcze pierwiastki, n. p. hel, tak w atmosferze pracy może zdarzyć się taki „hel“, nawet w postaci chwilowej hałaśliwej wesołości. To nie szkodzi, byleby „chwila wesoła“ była tylko chwilą, poczem uczniowie umieliby natychmiast przechodzić znowu do powagi pracy. Wszak tak zdarza się w życiu, nawet wśród najpoważniejszej pracy, a szkoła ma być samem życiem. Wogóle nastrój w czasie dyskusji winien być nastrojem życia,

1) Wł. Witwicki: „Zarys psychologii” j. w. str. 159—160.

a więc nastrojem naturalnym i swobodnym, a nie sztucznym i wymuszonym¹⁾).

Jako drugi zewnętrzny warunek racjonalnej dyskusji wymienimy kulturę w sensie dobrego wychowania. Ta kultura odnosi się zarówno do słowa, jak i zachowania się. Kultura słowa wymaga, by używać wyrazów z języka literackiego, zatem odpowiednich, a unikać trywjalnych, tem bardziej wulgarnych. Dyskusja bowiem jest pracą. Wszelka zaś praca winna być otaczana szacunkiem, tem bardziej praca zbiorowa, społeczna, jaką jest właśnie dyskusja. Duch ma być wówczas nastrojony odświętnie, słowa mają odpowiadać temu nastrojowi. Dyskusja jest walką z zagadnieniem. Ludy, które uważały walkę za rzecz bardzo szczytną, przystrajały się do niej w szaty najpiękniejsze, choćby przypomnieć Spartan ze starożytności, a Serbów z początkowego okresu Wielkiej Wojny. Czy walka orężna zasługuje na taki szacunek, może być kwestją sporną. Bezsporną jednak kwestją pozostanie, że walka z zagadnieniem istotnie zasługuje na wysoki szacunek: wszak jest to praca twórcza, w której ginie tylko zło, tylko błąd, a zwycięża prawda — najwyższy ideał całej ludzkości. Stąd wynika też obowiązek odpowiedniego wzajemnego zachowania się wszystkich uczestników dyskusji. Wszyscy, którzy biorą udział w pracy, zasługującej na szacunek, sami zasługują na szacunek. Zniknąć więc winny wszelkie objawy lekceważenia, tem bardziej obrazy. Objawem lekceważenia, rozmyślnym czy mironowolnym jest brak uwagi wobec zdania innego uczestnika dyskusji. Nie chodzi tu już nawet o poprzednio wy-

1) Dr. Jan Kuchta: Typologia nauczyciela. Lwów 1935. wyd. II., str. 16—32.

mienioną uwagę dowolną, chodzi przynajmniej o uwagę słuchania w sensie dobrego wychowania. Wszak o braku dobrego wychowania, o lekceważeniu świadczy fakt, gdy w czasie przemówienia jednego z uczestników zebrania inni romawiają lub poziewają, wychodzą, albo — co gorsze — stroją nieodpowiednie miny. To strojenie min może przybrać nawet charakter wyśmiewania się, a wówczas staje się obrazą. Obrazy jednak w czasie dyskusji dokonują głównie słowa. A więc zdarza się, iż ktoś, zbijając twierdzenie przeciwnika, używa pod jego adresem słów niegrzecznych, że pozwala sobie na t. zw. „wycieczki osobiste“ wobec niego. Przez to dyskusja przestaje być pracą twórczą, bo przestaje być społeczną walką z zagadnieniem, a staje się zwykłą indywidualną walką orężną „na słowa“ z osobą, pojedyńkiem niemal w dosłownym znaczeniu. Taka dyskusja oczywiście staje się wielką przeszkodą w dążeniu do celu, tem bardziej, iż odwraca uwagę wszystkich od tego celu, a „pokonanych“ zniechęca i upokarza. Tu święci triumf egoizm, nie zaś solidarność społeczna. By temu zapobiec, należy ciągle mieć na oku cel właściwy: rozwiązanie zagadnienia, t. j. samą rzecz. Dyskusja więc winna być rzeczowa. Ta rzeczowość wynika tedy z postulatów kulturalności dyskusji, płynąc zresztą równocześnie ze wszystkich wymienionych warunków wewnętrznych. Ta rzeczowość również wymaga, by utrzymać właściwe znaczenie pewnych wyrazów, nadużywanych dla celów obraźliwych. W tym względzie słuszną opinię wypowiedział E. Dawson: „Jednem z największych źródeł niebezpieczeństwa jest używanie technicznych terminów w sposób niewłaściwy i obelżywy. Nierozsądni ludzie używają obszernych, nieokreślonych, obraźliwych wyrazów odnośnie do pewnej kategorii

osób lub jednostek, z którymi się nie zgadzają. Socjalista, anarchista, kapitalista, imperjalista, ateista, reakcjonista, demagog, korupcjonista — te wyrazy bywają powszechnie używane jako obelżywe epitety, nie zaś jako terminy opisowe. Nauczyciel winien sam pilnie czuwać, by jego uczniowie przestrzegali ściśle właściwego używania takich wyrazów, oraz winien stanowczo wykluczać wszelkie przezwiska z dyskusji klasowej. W ten sposób uczniowie nauczą się zdrowego uprzedzenia — a uprzedzenie może być zdrowe i budujące, jako też ujemne w swoich skutkach — wobec lekko-myślnego nadużywania technicznych wyrazów w następstwie ignorancji i nietolerancji. Takie obelżywe zarzuty są ogólnie używane w postaci języka wulgarnego przez ludzi, którzy nie są skłonni myśleć ściśle ani mówić prawdziwie i właściwie. To postępowanie jest nie tylko naganne samo przez się, lecz powoduje zepsucie nadużywanych wyrazów dla dalszego naukowego użytku. Stają się one tak przepojone jadem, iż ludzie mogą ich używać tylko z trudnością jako narzędzi dyskusji¹⁾. Istotnie niezwykle doniosłą prawdę wypowiedział pedagog amerykański. Wszak są wyrazy, które noszą na sobie piętno zacofania wielowiekowego. Do takich należą między innymi wyrazy: „dorobkiewicz“, „nowobogacki“, „samouk“, które niejako gardzą wysiłkiem własnej pracy człowieka — plebejusza, odnawiając starożytnego pytrycjusza, wywodzącego się z „dobrego“, t. j. starego rodu szlacheckiego, „prawdziwego pana z panów“. Tu więc otwiera się szerokie pole dla wychowawczego wpływu w szkole. Zresztą pewne wyrazy są tak splugawione obelżywem

¹⁾ Op. cit. str. 185.

ich użyciem, iż szukają nawet fałszywego zastępstwa. I tak „świnia“ chowa się nieraz za zupełnie nieściśle określenie „bezrogiej“, jakkolwiek bezrogich istot jest o wiele więcej na świecie. Mamy tu do czynienia z t. zw. fałszywym wstydem (wstydzić chyba należałoby się, iż pożytecznemu zwierzęciu wyrządzono tak wielką krzywdę!). Wogóle im niższa kultura umysłowa, tem więcej terminów służy obrazie ludzkiej: niejeden chłop skarżył swego sąsiada o obrazę honoru za nazwanie go „sufraganem“, może nawet „inteligentem“...

Zresztą warunek kulturalnej dyskusji wymaga także zachowania innych form dobrego wychowania, wśród których do najważniejszych należy postulat nieprzeszkadzania mowcy przez t. zw. „głosy nieartykułowane“, t. j. przez przerywanie mowy okrzykami lub zdaniami, wtrącaniami przez innych uczestników zebrania. Jako również bardzo ważny postulat kultury wyłania się potrzeba odzwyczajania uczniów od objawów wesołości, nieraz złośliwej, gdy któryś z mowców popełni „lapsus linguae“, a nawet gdy powie niedorzeczność. Wszak każdy mowca chce jak najlepiej powiedzieć. Gdy zaś to mu się nie uda, sam odczuwa już przygnębienie. Dlaczegoż więc pogłębiać to przygnębienie jeszcze jawnem upokorzeniem? To wielka niesprawiedliwość; tem większa, iż przeważnie dopuszczają się jej uczestnicy zupełnie bierni, należący do opisanej przezemnie t. zw. „trzeciej kategorii“, którzy szukają dla siebie momentu pustej zabawy. Jest to postępowanie niespołeczne, tem bardziej, iż chętnych do pracy od niej odstręcza. Dlatego postawiłem sobie jako jeden z głównych celów wychowawczych tę wadę wyplenić. Czynię zaś to tem gorliwiej, iż zdaję sobie sprawę, że szczególnie nasz

naród na tę wadę cierpi. Wszak, jak sam miałem sposobność stwierdzić, w krajach zachodniej Europy niema zwyczaju wyśmiewania się z błędów językowych cudzoziemca. I owszem tam starają się przede wszystkim zrozumieć, o co mu chodzi, a gdy poprawiają, to czynią to z największą delikatnością i życzliwością. W naszym zaś towarzystwie niech spróbuje Niemiec, czy Francuz posługiwać się naszym językiem, kalecząc go! Wtedy nieraz burza śmiechu towarzyszy „lekcji“, a wreszcie wielka delikatność radzi: „Niech Pan raczej mówi własnym językiem, będę się starał Pana rozumieć“. Zdarza się też, iż gdy cudzoziemiec zna nasz język mniej więcej, a .my jego podobnie, on mówi po francusku, czy po niemiecku, a my po polsku — i dopiero wówczas rozmawiamy poważnie.

Postulat zachowania kultury w sensie dobrego wychowania wiąże się z trzecim warunkiem zewnętrznym: z dyscypliną dyskusji. Dyscyplina polega przede wszystkim na utrzymaniu porządku w czasie dyskusji. Chodzi tu nietyle o surowe utrzymywanie tego porządku przez przewodniczącego, ile raczej o utrzymywanie go przez samych uczestników zebrania. To samo — utrzymywanie ma się opierać na świadomości wszystkich wykonywania wspólnej pracy, dążenia do wspólnego celu dla dobra ogólnego, oraz wynikającej stąd potrzeby porządku. A więc w tym momencie mieści się postulat karności społecznej, która winna być pielęgnowana zarówno dla dobra samej pracy, jak i dla dobra poszczególnych uczestników zebrania. Muszą oni uświadamiać sobie, że ograniczenie wolności poszczególnych jednostek zapobiega indywidualnej swawoli, warcholstwu słowa, a zapewnia rzetelną wolność słowa każdemu: na każdego kolej przyjdzie w odpowiednim czasie. Ta karność jest po-

trzebna szczególnie nam, którzy mamy za sobą długą, a zarazem smutną tradycję „złotej wolności“ i „liberum veto“. Karność zapobiega warcholstwu słowa nie tylko co do pory, kiedy jest ono wypowiedziane, lecz i co do jego treści. A więc przemówienia nie powinny posiadać charakteru zawodów, kto dłużej mówić będzie. Współzawodnictwo może mieć tylko jedną metę: kto lepiej mówić będzie. I dlatego uczniowie muszą nabierać wprawy w zwięzłym wyrażaniu się, pozbawionem „wodnistej“ frazeologii. Wybujałą frazeologię tępić należy bezwzględnie. Oczywiście z tego nie wynika, iż treść przemówienia w czasie dyskusji winna być tak lakoniczna, jak treść szkicu dyspozycyjnego. I owszem, uczniów trzeba wdrażać do szerszego i bardziej szczegółowego rozwijania swych myśli, do dłuższych przemówień. Jeno pamiętać należy, że długa mowa nie musi być dobrą mową. Wogóle winny zniknąć okazy „genjuszów“, którzy o wszystkim mówić potrafią bez przygotowania, a najdłużej o tem, o czem naprawdę nic nie wiedzą. Takich „genjuszów“ znamy wszyscy. Najbardziej utkwiał mi w pamięci jeden, gdy spóźniwszy się na zebranie, przyszedł właśnie w chwili skończenia referatu. Mimo to pierwszy zabrał głos, a mówił tak długo, iż skończyć nie mógł. O czem mówił? Wówczas nie wiedziałem i dziś tem bardziej nie wiem.

Omówiwszy warunki wewnętrzne i zewnętrzne, wśród jakich dyskusja winna się toczyć, dotkniemy jeszcze sprawy samej techniki dyskusji. Naogół technika winna być tak urządzona, by zapewniała dyskusji wszystkie wymienione warunki. W szczególności zaś wyłaniają się tu następujące kwestje: kto ma dyskusję kierować, w jakim porządku należy uczniom udzielać głosu, jak zbierać rezolucje, jak podtrzymywać

t. zw. „porządną dyskusję“ i jaka winna być forma towarzyska w czasie dyskusji.

J. Dutkiewicz tak opisuje jedną z lekcji historii w angielskiej szkole średniej: „Po omówieniu uchwał Długiego Parlamentu z r. 1649 nauczyciel zadaje uczniom pytanie do dyskusji: czy parlament miał prawo wydać wyrok śmierci na króla? Problem wypisują na tablicy, jeden z uczniów obejmuje przewodnictwo. Czternastoletni chłopcy zabierają głos, mówią śmiało, żywo replikują. Nauczyciel zwraca uwagę przewodniczącemu, aby udzielał głosu przede wszystkim kolegom, którzy jeszcze nie przemawiali. Prawie wszyscy uczniowie przemawiali (klasa liczyła dwudziestu kilku). Zakończenie dyskusji jest dla naszych pojęć o naukowości niespodzianką: odbywa się jawne głosowanie i rezultat notują na tablicy. W czasie dyskusji nauczyciel zabierał również głos, chociaż rzadko. Każdy uczeń zaczynał swe wywody od alokucji do profesora i kolegów (Master and Gentlemen!). Ten szczegół wskazuje, że była to częściowo „zabawa w starszych“, a jednocześnie, że celem dyskusji było przyzwyczajanie do wystąpień na zgromadzeniach publicznych“¹⁾. Także W. M. Dienstbach komunikuje, iż w najwyższej klasie jego szkoły wprowadzono zwyczaj, że w czasie wygłaszania referatów i dyskusji nad nimi „wybrany uczeń dojrzały sprawował przewodnictwo, udzielał głosu, regulował wymowę, oraz według podanych punktów widzenia krytykę formy zewnętrznej (postawa, język, forma przemówienia) i treści“²⁾.

¹⁾ Józef Dutkiewicz: „Nauczanie historii w angielskich szkołach średnich”, *Oświata i Wychowanie*, zeszyt Nr. 3, z r. 1931, str. 229.

²⁾ Dr. Wilhelm Dienstbach: „Der Geschichtsunterricht

Czyż więc jeden z uczniów ma kierować dyskusją? Moje doświadczenia skłaniają mnie do innego przekonania. Jak na zwykłych zebraniach dyskusyjnych przewodniczy „prezes“, czy też inny najstarszy wzgl. najpoważniejszy uczestnik, tak w klasie winien przewodniczyć dyskusji nauczyciel, jako chwilowy „prezes“ klasy, jako najpoważniejszy uczestnik zebrania. Może to uczynić bez uszczerbku dla nastroju naturalnego i swobodnego, gdy w klasie panuje atmosfera twórczej pracy, która zezwala, iż nauczyciel jest „starszym kolegą“. Winien to czynić, gdyż jest on istotnie najstarszym i najpoważniejszym uczestnikiem zebrania. Zgadzać się to będzie z praktyką życiową: wszak w życiu w analogicznych warunkach on niezawodnie byłby wybrany na przewodniczącego zebrania. Jeszcze jest jeden powód, dla którego nie uczeń, lecz nauczyciel ma przewodniczyć dyskusji. Jest to nauka szkolna, nie zaś samouctwo. Samo-uczenie się zaś uczniów w szkole pracy to nie samouctwo. Różnica między temi dwoma pojęciami polega na tem, że „samouk“, zdany wyłącznie na własne siły, jest pozbawiony pomocy człowieka doświadczonego, mądrzejszego od siebie w danym przedmiocie, danej wiedzy, podczas gdy uczeń „sam uczący się“, nie jest wprawdzie ciągle nauczany, lecz w każdej chwili może korzystać i korzysta z pomocy. Skutek jest taki, iż samouk dłuższego czasu potrzebuje na opanowanie wiedzy, a w wielu szczegółach tej wiedzy będzie niepewny, będzie błędził. Przeciwnie ma się rzecz z uczniem. I on nie będzie pozbawiony niepewności, błędów, lecz w daleko mniej-

in der Arbeitsschule, ein Wegweiser zu seiner zeitgemässen Gestaltung — Führer in die Arbeitsschule“, B. 4, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main — II wyd. 1925 r., str. 88.

szym stopniu, niż samouk. Co zaś najważniejsze, uczeń pozna metody pracy, które człowiekowi nie są wrodzone, lecz które odkrywa bądź długoletnie doświadczenie bądź specjalne studjum naukowe. Człowiekiem, który go nauczy, a przede wszystkim pomoże korzystać ze skarbnicy kultury całej ludzkości, będzie nauczyciel. I w tem leży, między innemi, stanowcza wyższość nauki szkolnej nad samouctwem. Otóż dyskusja, prowadzona przez jednego z uczniów, nie jest wprawdzie samouctwem, gdyż w czasie jej trwania jest obecny nauczyciel, który może, w razie potrzeby, pomagać i interwenjować, lecz bardzo zbliża się do samouctwa. Wszak uczeń-kierownik nie zdoła tak utrzymać i poprowadzić dyskusji, by ona nie ulegała odchyleniom, wypaczeniu, by najprostszą drogą prowadziła do celu. Powie kto: lecz uczeń będzie się uczył przewodnictwa, a to przyniesie mu wielką korzyść. Będzie racja. Lecz wówczas zapytam: czy nie zbyt wielkim kosztem kilkudziesięciu uczniów, jak również samej spławy — wiedzy, okupujemy w ten sposób praktyczną umiejętność prowadzenia dyskusji przez jednego ucznia? Wszak obowiązkiem przewodniczącego jest nie tylko „przewodniczyć“, lecz również „pomagać“, by wspólna praca była jak najlepiej wykonana. Wszak winien on umieć utrzymać w swem ręku nić przewodnią dyskusji. A czyż choćby najmądrzejszy uczeń zdoła w tym względzie zastąpić nauczyciela? Musi paść odpowiedź: nie! Zresztą uczniowie mają sposobność zaprawiać się do przewodnictwa w organizacjach szkolnych, jakie istnieją, a przynajmniej winny istnieć w każdym zakładzie. Tak więc dochodzimy do przekonania, że w czasie lekcji winien przewodniczyć dyskusji nauczyciel, a nie uczeń. Oddawanie bowiem przewodnictwa uczniowi stwarza sztuczną sy-

tuację, jakiej w normalnem życiu nie spotykamy. Naraża na liczne trudności, a nawet niebezpieczeństwa, naukę, a na marnostrawstwo drogi czas pracy szkolnej. Oczywiście za fantastyczne uznać musimy żądanie, by uczeń-przewodniczący sam regulował wymowę, postawę, wogóle formę i treść przemówienia. Tu słusznie staje przed nami ważne ostrzeżenie wielkiego psychologa Bineta: „Nie traktuj swoich uczniów tak, jak gdyby byli już samodzielnymi ludźmi, lecz tak, by się nimi stali“¹⁾. W szkole bowiem mamy urobić człowieka zdolnego do życia. A człowiek zdolny do życia to nie taki, który wszystko umie, co zwłaszcza w dzisiejszych warunkach jest nieosiągalne, lecz taki, który w życiu potrafi dać sobie radę, a więc też zdolny będzie nauczyć się tego, czego będzie mu potrzeba... Skoro zaś nauczyciel ma przewodniczyć dyskusji, winien stale pamiętać o kardynalnym obowiązku wszystkich przewodniczących zebrań: o zachowaniu stanowiska najbardziej obiektywnego w rozwiązywaniu zagadnienia, zwłaszcza iż on właśnie ma dawać młodzieży wzór obiektywizmu. Dlatego słusznie żąda E. Dawson, by nauczyciel „nie zezwalał na dyskusję w pewnym przedmiocie natury kontrowersyjnej, jeśli sam jest w nim tak głęboko zaangażowany, iż nie potrafi zachować charakteru sędziego polubownego“²⁾.

Porządek udzielania głosu winien mieć na celu wciąganie wszystkich uczniów do dyskusji. W tym celu przestrzegam następującej kolejności: rzadziej zabierający głos przed uczniami, którzy częściej mówią, mniej zdolni przed

1) Cytowano z Dienstbacha j. w. str. 22.

2) Op. cit. str. 185.

zdolniejszymi, w tej samej kategorii według kolei zgłoszeń. Uczeń, którego teza czy szkic dyspozycyjny jest przedmiotem dyskusji, ma głos ostatni „do obrony“. Nauczyciel, jako przewodniczący, wkracza w miarę potrzeby. Ten porządek, o ile chodzi o stosunek uczniów, rzadziej i częściej zabierających głos, zgadza się z systemem opisanej lekcji angielskiej. Ideałem jest osiągnięcie takiego stanu, by wszyscy uczniowie przemawiali. By ten ideał osiągnąć, stosuję t. zw. powoływanie do głosu „z urzędu“ t. j. na wezwanie nauczyciela. Uczeń ma w tym wypadku wyrazić swój pogląd na dyskutowaną kwestję. Jeśli nie wyrazi on jakiegoś oryginalnego zdania, to przynajmniej oświadczy, którego z kolegów pogląd podziela i dlaczego. A wówczas nieraz zdarzają się nawet oryginalne zdania. Okazuje się, że tacy uczniowie nie zgłaszali się sami z nieśmiałości, „ze strachu“. Zresztą miewałem wypadki, iż uczeń nieśmiały podchodził do mnie po dyskusji w czasie przerwy i zapytywał, czy mógłby być lub czy może jeszcze pewną „rzecz“ poruszyć. Ta „rzecz“ bywała nieraz naprawdę dobra. Oprócz wymienionego środka, winny służyć do ośmielenia uczniów nieśmiałych opisane warunki dobrej dyskusji: obiektywny krytycyzm, atmosfera pracy i kultura. Czy opisany porządek głosu zawsze należy bezwzględnie utrzymywać? Mogą zachodzić wypadki, iż czasem ten porządek łamie się. Wypadki te jednak dotyczą jedynie braku czasu. A więc, gdy lekcja ma się ku końcowi, a układ materiału naukowego koniecznie wymaga, by dyskusję nad pewnym zagadnieniem na tejże lekcji zakończyć, wybieram uczniów zdolniejszych, którzy rychlej doprowadzają do rozwiązania zagadnienia. Podobnie można postąpić, gdy plan pracy wymaga rychlejszego zakończenia dyskusji nad pewnym za-

gadnieniem, zwłaszcza gdy to zagadnienie nie przedstawia większej wartości.

Praca nad każdym zagadnieniem winna zakończyć się konkluzją. Zbiera ją jeden z uczniów, przy ewentualnej pomocy kolegów, a dopiero gay ta pomoc zawiedzie, przy pomocy nauczyciela. Konkluzję, podobnie jak zagadnienie, notują uczniowie w swoim zeszycie. Oczywiście nie może ona, na wspomnianą modłę angielską, wynikać z głosowania, lecz może tylko wynikać jako rezultat rozwiązania zagadnienia. Głosowanie w metodzie szkiców i zagadnień odbywać się może jedynie w sprawie przyjęcia protokołu do wiadomości, ułożenia planu pracy, przyjęcia zagadnienia do dyskusji i zamiany wątpliwości na zagadnienie, oraz w sprawie oceny w „próbie materiału”. Jednakże formalne głosowanie (z podnoszeniem rąk i dokładnem obliczaniem głosów) przeprowadzam tylko w wypadkach koniecznych, a więc bardzo rzadko. Zwykle bowiem ograniczam się do stwierdzenia braku przeciwnych wniosków. Taką procedurą oszczędzam czas i nie przyzwyczajam młodzieży do zbędnej formalistyki.

Postulat t. zw. „porządnej dyskusji” wymaga, by uczniowie trzymali się logicznej kolejności szczegółów, by nie mówili chaotycznie o wszystkim w miarę tego, co im się przypomni. Tu nie pomoże ani uwaga dowolna, ani świadomość celu, ani dyscyplina dyskusji. Sprawa bowiem nietyle zależy od dobrej woli uczniów, ile raczej od ich pamięci. Rzadko zaś zdarza się pamięć tak gotowa, iż natychmiast przypomni to, czego w danej chwili potrzeba, pamięć tak trwała, iż zachowa wszystkie własne myśli, jakie zrodziły się w czasie wykładu, referatu, czytania szkicu dyspozycyjnego, oraz w czasie dyskusji. W następstwie tego nieraz dyskutanci ponieważ nie przypominają so-

bie jakąś rzecz ważną i albo już nie może ona być uwzględniona, albo wchodzi do dyskusji w niewłaściwym miejscu, niwecząc jej porządek. Zresztą w czasie przemawiania, opartego wyłącznie na pamięci, nie przestrzegają porządku logicznego wysuwanych kwestyj. Również w czasie dyskusji, zamiast skupić uwagę na innych przemówieniach, ciągle przypominają sobie to, co mają powiedzieć, obawiając się, by nie zapomnieli. Powyższym niedomaganiom zaradzić może tylko jakiś odpowiedni środek techniczny. Takim powszechnie używanym środkiem jest notowanie własnych myśli w notesie, czy na jakiejś kartce. Ten właśnie środek wprowadziłem do mojej praktyki dyskusyjnej, jako obowiązujący.

Pozostaje kwestja formy towarzyskiej zebrania dyskusyjnego. Czy na wzór opisanego przykładu należałoby przyzwyczajać uczniów do tytułatury dorosłych, a więc czy uczeń rozpoczynać ma swe przemówienie od „Szanowny Panie Profesorze! Szanowni Panowie! (względnie Panie i Panowie!)“? Sądzę, że nie tylko w czasie dyskusji na lekcjach, lecz i w czasie zebrania szkolnych organizacyj młodzieży nie należałoby takiego zwyczaju wprowadzać. Stwarzałby on bowiem sytuację sztuczną, sytuację, którą Dutkiewicz słusznie nazywa „zabawą w starszych“. A wszak szkoła pracy wymaga sytuacji naturalnej! Gdy przyjdzie odpowiednia pora, gdy uczniowie staną się dorosłymi, gdy znajdą się w odpowiednich okolicznościach, nie trudno im będzie używać tytułów właściwych. Zresztą i w szkole zdarzają się wypadki, że uczeń, składając życzenia imieninowe dyrektorowi, czy nauczycielowi, używa już odpowiedniego tytułu. Poza tem wiemy, iż szkoła nie ma na celu tresury przygotowawczej ucznia do wystąpień życiowych, lecz ma na celu wyro-

bień w nim takiej samodzielności, by zdolny był sam dawać sobie radę i właściwie postępować we wszystkich sytuacjach życiowych. Jak szkoła angielska odznacza się może zbyt daleko posuniętą formalistyką „savoir vivre'u“, tak szkołę amerykańską zdaje się cechować zbyt wielka swoboda w tym względzie. Jak powinno być? W tym wypadku prawda leży w pośrodku. Godzina pracy, to nie godzina pogawędki salonowej. Wskutek tego nie można kłaść wtedy zbyt wielkiego nacisku na formalną etykietę. Wtedy chodzi przede wszystkim o skupienie uwagi, o pracę myśli, o tworzenie. Nie należy więc koniecznie strofować ucznia, gdy wskutek intensywnego zasłuchania się, czy głębokiego medytowania, podeprze głowę ręką lub zajmie inną niesalonową pozę. Na wdrażanie do formalnej etykiety znajdzie się wiele innych sposobności. Oczywiście zachowanie się ucznia nie może przekraczać zasadniczych granic form towarzyskich, które ujmuje się potoczną nazwą „przyzwoitości towarzyskiej“.

Zastanowimy się jeszcze, czy dyskusję można wywołać dowolnie, czy też jawi się ona jako rzecz przypadkowa. Niektórzy pedagogowie twierdzą, iż możliwość wywołania dyskusji zależy od żywości i inteligencji klasy. Wskutek tego dyskusja nie mogłaby być prowadzona w klasach o biernym i mniej inteligentnym materiale uczniowskim. A zatem możliwość dyskusji byłaby przypadkowa. Moje doświadczenia każą mi jednak stanowczo przeciwstawić się tej opinii. Jak długo bowiem posługuję się w nauce szkolnej zagadnieniami, a posługuję się nimi od 11 lat, nie napotkałem jeszcze klasy, w której nie dałaby się prowadzić naturalna dyskusja. A miewałem już klasy wszystkich odcieni: od zupełnie biernej do najbardziej żywej, od

nieudolnej, czy nieinteligentnej do najbardziej zdolnej. Postawić jednak należy jedno zastrzeżenie: dyskusja może i musi się rozwinąć tylko nad zagadnieniami ogólnymi, a więc zależy wyłącznie od ogólnego zainteresowania czynnego. I wierzę, że w całym świecie niema człowieka normalnego, który byłby pozbawiony wszelkich zainteresowań czynnych. Tylko muszą istnieć warunki, by one się objawiły. Jeśli te zainteresowania powstaną w klasie, dyskusja musi się rozwinąć. A dyskusja wybitnie pomaga klasie bierniej stać się czynną, pomaga klasie nieinteligentnej stać się inteligentną. Jest więc ona walnym środkiem rozwoju. Jeśli tedy dyskusję można wywoływać w klasach żywych i inteligentnych, to w klasach biernych i nieinteligentnych należy ją wywoływać. — Są również podagogowie, którzy ograniczają możność dyskusji do pewnego wieku szkolnego, a zatem przywiązują ją do wyższego stopnia nauki. Według nich dyskusja nie mogłaby być uprawiana wogóle w całej szkole powszechnej, ani w niższych klasach szkół średnich, a dopiero począwszy od IV (co najwyżej III) klasy gimnazjum nowego ustroju. Takiemu twierdzeniu przeczy rzeczywistość. Rzeczywistością była moja praktyka nauczycielska we wszystkich klasach gimnazjum dawnego ustroju. Rzeczywistością są obecne najniższe klasy gimnazjum dolińskiego. Tę rzeczywistość obserwowałem też w szkołach powszechnych, gdy je ongiś zwiedzałem jako inspektor szkolny lub jako dyrektor seminarjum nauczycielskiego. A często spotykałem wówczas prawdziwe „naturalne dyskusje“, ukryte pod skromną nazwą „rozmówek“, czy „pogadanek“. Zresztą w szkołach powszechnych Stanów Zjedn. Am. Pn. prowadzone są dyskusje, jak tego wymaga H. O. Rugg przy udzielaniu nauk społecznych i to nawet w sen-

sie zupełnie wolnej dyskusji¹⁾. A więc niema klasy ani szkoły, w której dyskusja nie dałaby się prowadzić. Tylko można mówić o różnych poziomach dyskusji; poziom ten rośnie zwykle ze stopniem klasy. Rośnie on zwykle, lecz nie — zawsze. Albowiem w klasach najbliższych pod względem stopnia prawo to może ulegać t. zw. inwersji tj. odwróceniu. A więc np. poziom dyskusji może być wyższy w kl. I., niż w II., itp. Taka inwersja nie jest możliwa w klasach o znaczniejszej różnicy stopni. Poziom bowiem dyskusji zależy od następujących czynników: 1) inteligencji uczestników, 2) zasobu wiadomości uczestników i 3) wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych warunków dyskusji. Stopnie klas różnią się między sobą głównie rozwojem czynnika zasobu wiadomości, choć także inne czynniki rozwijają się. Dlatego w klasach sąsiednich zdarzyć się może, że suma czynnika inteligencji i warunków dyskusji przewyższy czynnik zasobu wiadomości: wtedy właśnie nastąpi inwersja. Takie wypadki znane są w szkole, znane są także poza szkołą: w życiu naukowym, społecznym, politycznym i potocznym.

Ujmując powyższe wywody w krótkie résumé, możemy stwierdzić, żeśmy doszli przede wszystkim do definicji pojęcia „dyskusji“, pozwalającej nam odróżnić prawdziwą „metodę dyskusyjną“ od takiej, która nią nie jest, choć do tej nazwy rości pretensje, będąc w rzeczywistości pamięciowym zbieraniem materiału, a najwyżej metodą erotematyczną. Widzieliśmy, że aby dyskusja, jako metoda pracy nad rozwiązywaniem za-

1) Herold O. Rugg: „Teaching the Social Studies“, The Classroom Teacher, Vol. XI., Inc. Chicago 1927—1928, str. 154—155.

gadnienia była skuteczną, winna odbywać się wśród odpowiednich warunków wewnętrznych i zewnętrznych. Jako warunki wewnętrzne dyskusji poznaliśmy: 1) uwagę dowolną, kształcącą sztukę dobrego słuchania, 2) ustawiczną świadomość celu, 3) obiektywny krytycyzm, dążący do jak najlepszego rozwiązania zagadnienia. Z warunków zewnętrznych rozważyliśmy: 1) atmosferę pracy twórczej i radosnej, 2) kulturę w sensie dobrego wychowania i 3) dyscyplinę dyskusji. Wszystkie warunki wewnętrzne i zewnętrzne wymagają równocześnie rzeczowości. Poznaliśmy też postulaty techniki dyskusji: 1) kierownictwo należy do nauczyciela, 2) porządek udzielania głosu winien mieć na celu wciąganie wszystkich uczniów do dyskusji, 3) konkluzję zbierają uczniowie, 4) dla utrzymania „porządnej dyskusji“ uczniowie notują swoje myśli i 5) forma towarzyska winna być swobodna, lecz oparta na „przyzwoitości towarzyskiej“. Następnie stwierdziliśmy, że dyskusja jest możliwa we wszystkich klasach i szkołach, na każdym stopniu nauki szkolnej. Jej bowiem jedynym warunkiem jest powstanie zagadnienia ogólnego, mieszczącego w sobie ogólne zainteresowanie czynne.

Korzyści, jakie płyną z racjonalnej dyskusji, są bardzo wielkie. Widzieliśmy je już w toku poprzednich rozważań. Obecnie tylko krótko je zbierzemy. Korzyści dotyczą zarówno umysłu, jak i charakteru. Pod względem umysłowym kształci dyskusja przede wszystkim tak bardzo potrzebną w życiu, a tak trudną do osiągnięcia uwagę dowolną. Zresztą wszystkie inne właściwości umysłu są także rozwijane, a więc zmysł spostrzegawczy, pamięć, fantazja i inteligencja. Szczególną zaś pracę łoży dyskusja na kształcenie słowa, słowa pełnego treści, słowa do-

brego, bo mającego przed sobą zawsze dobry cel. W ten sposób dyskusja przeistacza salę obrad z „gadalni“ na „pracownię“. I tu wkraczamy już w bogatą dziedzinę wychowawczą dyskusji. Jej wybitną, specyficzną cechą to właśnie kształcenie charakteru, zwłaszcza charakteru społecznego. Wszak ten charakter wynika już z warunków, wśród jakich ona się toczy. A więc uwaga dowolna opiera się na poczuciu odpowiedzialności zbiorowej. Z tego samego poczucia wyrasta następnie świadomość celu, który ma być zrealizowany wspólnym wysiłkiem. Z tego poczucia wyrasta także konieczność obiektywnego krytycyzmu, dążącego do jak najlepszego osiągnięcia wspólnego celu. Praca, wykonywana w ciepłej i twórczej atmosferze, doznaje należnego jej szacunku. Ten szacunek przenosi się na wszystkich pracowników. Znika egoizm, myślący tylko o własnej korzyści, o własnym wywyższeniu, a rodzi się solidarność społeczna, która każe dbać o dobro wszystkich, jako dobro, w którym i własne „ja“ bierze rzetelny udział. Zarówno potrzeba zdobycia tego dobra, jak i kultura w sensie dobrego wychowania nie dopuszczają do przeszkadzania innym współpracownikom, tem bardziej do czynienia im przykrości, lecz każą pomagać im zewszęmiar. Postulat dyscypliny dyskusji uczy porządku, uczy karności społecznej, która wyplenia wybujałą indywidualność słowa... Racjonalna więc dyskusja rozwija całego człowieka, człowieka czynu, a równocześnie kształci go na karnego i pożytecznego członka społeczeństwa na podłożu dwóch zasadniczych przykazań ludzkości: uczciwości i miłości bliźniego.

X. Tok dodatkowy.

Tok normalny „nowej pracy“ obejmuje szkice dyspozycyjne (sprawozdania ustne) i zagadnienia. Wszystkie inne rodzaje pracy oznacza się mianem toku dodatkowego. Nazwa ta ma wyrażać tylko stosunek tych rodzajów pracy do szkiców i zagadnień w omawianej metodzie. Nie ma zaś akcentować ich pośledniości. I owszem odgrywają one także ważną rolę w nauce szkolnej. Tworzą je czynności, pośród których przeważna część jest znana dotychczas i mniej lub więcej praktykowana w szkole. Tutaj obszerniej wspomnę tylko niektóre z nich.

Na pierwszym miejscu należy postawić wykład nauczyciela. Metoda bowiem szkiców i zagadnień uznaje zasadniczo dwie formy nauki szkolnej: samodzielną pracę ucznia i formę nauczania podającą albo akroamatyczną, która jest naturalną formą życia. Wszak człowiek jest istotą społeczną. Jako zaś istota społeczna ma obowiązek dawać innym i ma prawo brać od innych. Przedmiotem wymiany są tu dobra kulturalne, zdobywane własnym doświadczeniem, własnym trudem. Słuszne też jest twierdzenie Foerстера: „Potrzebna jest nam postawa i receptywna i produktywna, jak wdychanie i wydychanie... Także dla rozwoju charakteru wszelka jednostronna opieka nad pierwiastkiem samodzielności i produktywności, kosztem receptywnego pokoju, pociąga za sobą fatalne skutki. Wówczas powstają owi „nieznośni“, którzy nigdy nie mogą się przysłuchiwać, lecz zawsze sami chcą mówić, ludzie, którzy nigdy nie dorosną do poziomu pokory i socjalnej kultury, gdyż stale są ogarnięci zamętem własnego działania i nie mają nigdy cierpliwości, by wchłonąć obce życie w

głębokiem, receptywnem współczuciu“¹⁾). Słuszna jest również uwaga Nawroczyńskiego: „Gdyby naprawdę każdy z nas o własnych tylko siłach musiał dochodzić do tego wszystkiego, co zawdzięczamy twórczości najlepszych głów i serc w ciągu całych wieków, współczesna ludzkość musiałaby się cofnąć na bardzo niski poziom kultury“²⁾). A więc forma nauczania podająca wynika z prawa rozwoju, a przez to z prawa natury. Oczywiście w szkole pracy w ogólności, a w metodzie szkiców i zagadnień w szczególności, forma ta będzie miała zastosowanie tylko wówczas, gdy zajdzie jej istotna potrzeba. Co jednak oznacza „istotną potrzebę“? Czy oznacza ona tezę, znaną pewnemu kierunkowi nowszej dydaktyki niemieckiej: „Nic nie powinien mówić nauczyciel, co może powiedzieć uczeń“, pod którą zresztą „oburącz podpisuje się“ Findlay?³⁾ W tak skrajny sposób nie rozumiem „istotnej potrzeby“. Rozumiem ją w sensie, w jakim ją określił już niemiecki zwolennik szkoły pracy: „Lecz także z tego, co uczniowie sami mogliby zdziałać, weźmie nauczyciel jeszcze to i owo na rachunek swojej pracy, ponieważ związana z tem strata czasu i sił nie pozostawałaby w żadnym stosunku do zysku wykształcenia“⁴⁾). Tak jest rzeczywiście! Nauczyciel winien sam powiedzieć, gdy samodzielna praca uczniów nie opłaca się ze względu na wymagany wysiłek i potrzebny czas. Również ekonomja kosztów wchodzić tu będzie w rachubę. Sa-

1) Dr. W. Foerster: „Szkoła i charakter“, przekład J. Kramera i B. Kaprockiego, Księgarnia Wydawnicza L. Igła, Lwów 1928, str. 43—45.

2) B. Nawroczyński: „Zasady nauczania“ j. w. str. 260.

3) Cytowano z art. J. Dutkiewicza: „Nauczanie historii w angielskich szkołach średnich“ j. w. str. 235.

4) P. Ficker: „Freitätigkeit“ j. w. str. 69.

modzielną pracę możemy porównać z eksploatacją złota, które dobywamy z pewnego złoża tylko wówczas, gdy zysk przewyższa poniesione koszty. W tym momencie mieści się także ważny dla młodzieży i dla całej ludzkości czynnik wychowawczy: oszczędność sił, czasu i pieniędzy. Jak jednak w życiu, tak i w dydaktyce, oszczędność nie powinna być sama dla siebie celem. W przeciwnym razie powrócilibyśmy do dawnego stanu nauki wyłącznie czy przeważnie reprodukcyjnej — odtwórczej, recepcyjnej — przyjmującej. W metodzie szkiców i zagadnień jest pozostawione dość szerokie pole dla formy nauczania podającej. A nawet istnieje, jak już wiemy, możliwość zamiany mniej ważnych i „nieopłacających się“ zagadnień na wątpliwości, które podlegają nie dyskusji, lecz wyjaśnieniu. Wyjaśnienie jest krótkim wykładem. W metodzie szkiców i zagadnień nauczyciel wykładu z własnej inicjatywy bądź na prośbę uczniów. Szczególnie wykład znajdzie miejsce wówczas, gdy po opracowaniu wątpliwości i zagadnień okaże się, iż pewne ważne fakty czy zjawiska nie zostały w pracy młodzieży należycie uwytłumaczone.

Metoda szkiców i zagadnień zatem uznaje formę nauczania akroamatyczną i korzysta z niej w miarę potrzeby. Natomiast nie uznaje heurrezy. Dlaczego? Pojęcie heurrezy nie zostało dotychczas ściśle określone, a właściwie nie wszyscy zgodzili się na to samo określenie. W spotykanych definicjach obraz heurrezy wykazuje kontury bardzo rozlewne tak, iż zaledwie możemy uchwycić jej bardzo mglistą sylwetkę. Spróbujmy określić charakterystyczne rysy tej sylwetki. Główny rys, to aktywność ucznia. Ta aktywność przewija się pasmem coraz grubszym, crescendo, brzmi tonem coraz silniejszym, od pianissimo do for-

tissimo: od aktywnej dyspozycji psychicznej ucznia („aktywny stosunek wychowanka“, „aktywna postawa młodzieży“), poprzez nieudane usiłowania heurezy pozorowanej, przez heurezę częściową, przez metodę erotematyczną, dochodząc do szczytu w formie laboratoryjnej i warsztatowej. W ten sposób heureza przeciwstawia się nauce reprodukcyjnej, odtwórczej, usiłując stać się nauką produkcyjną, twórczą. Na swym stopniu najwyższym, w formie laboratoryjnej i warsztatowej styka się już nawet ze szkołą pracy. Czy staje się wreszcie szkołą pracy? Mojem zdaniem, nie! Wszak od początku aż do końca, od najniższego aż do najwyższego szczebla swego rozwoju, heureza ciągle jest formą nauczania, a nie uczenia się, ciągle żąda od nauczyciela roli inicjującej, kierującej, kontrolującej, dostarczającej środków. Nauczyciel wciąż działa — tylko w ukryciu: „dyskretnie“, „z oddalenia“. Uczeń dzięki popuszczeniu (nie opuszczeniu!) lejców, ma jednak jak najwięcej „poruszać się“, by tem okazać swą „samodzielność“. Trudniej ruszać się w ławce szkolnej, niech więc coś robi „rękami“! I stąd najlepszą ujeżdżalnią dla niego zdaje się być sala laboratoryjna lub warsztatowa. Tu będzie wprawdzie także tylko rozwiązywał zadania, dane przez nauczyciela i na podstawie jego wskazówek, przy jego pomocy i kontroli, lecz zato będzie operował przyrządami, będzie wlewał i wylewał różne płyny, będzie strugał, szył i krajał — jednym słowem będzie się ciągle ruszał. I w ten sposób uczeń ma być czynny. W rzeczywistości jednak właściwie czynny będzie nauczyciel. Taka szkoła pracy pozostanie pracą głównie nauczyciela, a nie ucznia, nie będzie tedy szkołą pracy w ścisłym tego słowa znaczeniu. A więc heureza nie jest szkołą pracy. Zapewne z pełnego rozwoju heurezy zrodziła się szkoła pracy.

Lecz, gdy heureza, jako produkcja, powstała w opozycji do reprodukcji, do „dogmatyzmu dydaktycznego“, to szkoła pracy, jako szkoła uczenia się, powstała w opozycji do heurezy, jako szkoły nauczania. Skoro zaś szkoła pracy pozostaje w opozycji do heurezy, to w takiej samej opozycji do niej pozostaje metoda szkiców i zagadnień jako rodzaj szkoły pracy. W największej zaś opozycji pozostaje szkoła pracy, a tem samem metoda szkiców i zagadnień do metody erotematycznej, którą tak silnie skrytykował w Ameryce S. Ch. Parker, a jeszcze silniej w Europie Hugo Gaudig. Gaudig słusznie dowodzi, że pytanie nauczyciela jest śmiertelnym wrogiem samodzielności. Dlatego nie wierzy w uzdrowienie szkolnictwa, dopóki ono nie wyzwoli się z pod despotyzmu metody erotematycznej¹⁾. Słusznie też twierdzi on, iż jest to „sztuczna forma pobudzania energii duchowej, forma szkolna, jakiej nie zna życie“²⁾. A może właśnie heurezie, zwłaszcza zaś metodzie erotematycznej, musimy zawdzięczać owe ujemne rezultaty dotychczasowej pracy szkolnej, podobno coraz bardziej pogarszające się. W każdym razie do heurezy może odnosić się zarzut A. Ferrière'a: „Przyzwyczajenie do zdawania się na innych nie stworzy przyzwyczajenia do liczenia na siebie samego. Jest to los dobrych uczniów, z których uczyniono bezsilnych ludzi“³⁾.

Nietylko nauczyciel wygłasza wykład w szkole. Czynią to także uczniowie. Wykład ucznia na-

1) B. Nowaczyński: „Zasady nauczania” j. w. str. 266 do 267.

2) P. Ficker: „Didaktik der Neuen Schule” j. w.

3) Adolf Ferrière: „L'école active” — przekład niemiecki Emmi Hischberg „Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule”, Weimar 1928 — Hermann Böhlau Nachfolger, str. 190.

zywamy referatem. Wyjaśnienie zaś ucznia nazywamy komunikatem. Podobnie więc jak wyjaśnienie jest krótkim wykładem, tak komunikat jest krótkim referatem. Jednakże, jak wyżej widzieliśmy, wyjaśnień mogą udzielać także uczniowie. Referaty wzgl. komunikaty winny być — o ile możliwości — wygłaszane ustnie, nie zaś odczytywane. Uczniowie mogą przytem posługiwać się zapiskami lub wypisanymi punktami. Jeśli mają przygotowaną pracę na piśmie, mogą do niej w razie potrzeby zaglądać. Jednakże referatów ani komunikatów nie muszą uczniowie sporządzać na piśmie. Jedynie krótkie ich pisemne streszczenie podają protokolantom do zanotowania w protokole. Strzec się należy sztucznego narzucania referatów, wzgl. komunikatów; winny one wynikać z potrzeby przedmiotu nauki i z zainteresowania młodzieży. Dlatego uczniowie mają się ich podejmować dobrowolnie. Dla pewnych spraw mogą być wyznaczani, za dobrowolnem zgłoszeniem się, specjali referenci, którzy stale śledzą i studjują zjawiska z poszczególnego zakresu wiedzy (n. p. referenci: wojskowy, społeczny, gospodarczy i t. p. w historii; fizjograf, etnograf, gospodarczy i t. p. w geografii). W ten sposób wyrabiają się specjaliści, którzy informują klasę o ważniejszych zdarzeniach i udzielają wyjaśnień w zakresie swojej specjalności. Taka specjalność może dać wstępne przygotowanie niejednemu uczniowi do przyszłego zawodu ¹⁾.

¹⁾ Dr. Jan Kuchta: „Książka zakazana, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania”, Warszawa 1933 — wysuwa nadto postulat otoczenia opieką, należytego wykorzystania i zorganizowania pędu młodzieży do czytelnictwa, oraz jej ochrony przed zgubnymi skutkami książki złej i deprawującej.

Opiekę nad czytelnictwem młodzieży uważa za najważniejszy dział wychowania intelektualnego.

Tematy mogą wynikać z rozwiązania zagadnienia. Mogą też one mieć na celu zwykły opis wzgl. omówienie pewnej sprawy na podstawie materiału naukowego, poznanego już przez wszystkich uczniów klasy. Ta druga kategoria służy jako bardzo skuteczny środek do utrwalenia materiału naukowego. Obejmuje bowiem tematy syntetyczne, zbierające i przegrupowujące poznany materiał w całości lub na poważniejszym odcinku z rozmaitych punktów widzenia. W pewnych przedmiotach, zwłaszcza w humanistycznych, tematy syntetyczne przybierają formę charakterystyk. Czasem z tematem syntetycznym łączy się graficzne przedstawienie, jak wykres, mapa, plan bitwy, szkicowy obraz stosunków nadrzędności i podrzędności i t. p., które uczniowie sami sporządzają. Graficzne przedstawienie posiada dużą wartość konkretyzującą i utrwalającą. Temat może też przybrać formę streszczenia („résumé“) poznanego materiału. Tematy stawiają uczniowie lub nauczyciel. Opracowują je uczniowie zespołowo albo jednostkowo. Zewnętrzna forma przedstawienia tematu może mieć kształt referatu lub komunikatu.

Do utrwalenia materiału naukowego służą także przypomnienia. Dotyczą one braków w poznanym już dawniej materiale naukowym, które ujawnia się w toku lekcji. Wówczas wszyscy uczniowie, na polecenie nauczyciela, obowiązani są w domu przypomnieć sobie, t. j. powtórzyć daną rzecz. Tego rodzaju „powtórka“ nie jest sztuczna, lecz naturalna, gdyż wypływa z widocznej i istotnej potrzeby pracy szkolnej. Jeśli uczeń zapomni jakąś rzecz małoważną, może zaglądnąć do książki — za zezwoleniem nauczyciela — podczas lekcji. Zarówno tematy syntetyczne, jak i przypomnienia stanowią najważniejszą pomoc

dla „próby materiału“, mającej utrzymać całokształt wiedzy w umyśle ucznia.

Celom aktualizacji bardzo skutecznie służy lektura prasy, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, szczególnie zaś w historii. Tym celom służą czasopisma naukowe i dzienniki. Młodzież winna mieć dostęp nie tylko do naukowych czasopism, redagowanych specjalnie dla niej, lecz i do czasopism, przeznaczonych dla dorosłych „fachowców“. Oczywiście lektura takich poważnych czasopism nie może być obowiązkowa. Korzystać z niej będą tylko uczniowie, którzy istotnie czują zainteresowanie w danym kierunku i zdołają przełamać trudności terminów naukowych. Zresztą mogą oni zwracać się do nauczyciela o pomoc w tym względzie. Będą to czynili poza lekcjami szkolnymi, by nie zabierać czasu lekcyjnej pracy na sprawy, które ogółowi młodzieży są obojętne i niepotrzebne. Natomiast, gdy znajdą coś takiego, co może zainteresować wszystkich kolegów, zakomunikują w czasie lekcji. W ten sposób będą powstawali specjaliści naukowcy, gotujący się ewentualnie do przyszłego zawodu. Dzienniki dostarczają materiału popularno-naukowego wszelkim dziedzinom wiedzy. Tu trzeba jednak zachować wielką ostrożność. Z pełnym bowiem zaufaniem można tylko korzystać z artykułów, redagowanych przez znanych autorów, szczególnie fachowców. Natomiast nie można w pełni dowierzać artykułom anonimowym, zwłaszcza podającym „rewelacje“ z dziedziny odkryć fizyki, astronomii i t. p. Najważniejsze są dla sprawy aktualizacji doniesienia dzienników o sprawdzonych faktach i zjawiskach. Szczególnie pełną garścią może z nich czerpać geografja. Nawet zjawiska ginięcia i ukazywania się wysp oraz zmiany linii wybrzeżnej lądów będą minjatu-

rowym poglądem na ruchy łądotwórcze. Doniesienia zaś o podróżach odkrywczych ukażą niezwykle ciekawe horyzonty. Młodzież zobaczy historję ludzkości, jakgdyby w zachowanym muzeum antropo- i etnograficznym, począwszy od epoki kamiennej (to się przyda też nauce historji). W obcych językach nowożytnych prasa dostarczy najbardziej aktualnego materiału, a przez to przyciągnie i lepiej wdroży młodzież do opanowania języka. Wogóle wszystkie przedmioty nauki mogą korzystać z doniesień prasowych, choćby natury historycznej (wykopaliska, rocznice wielkich ludzi i t. p.). Naturalnie młodzież musi być wdrażana do odpowiedniej selekcji wartości doniesień prasowych, by nie popaść w płytkie „nowinkarstwo“. Jeśli lektura prasy może być cennem źródłem wiedzy we wszystkich przedmiotach wiedzy, to nieodzownem źródłem i normalnym środkiem stać się winna w nauce historji. Przeszłość bowiem i terażniejszość łączą się bardzo silnie: przeszłość tłumaczy terażniejszość, terażniejszość wypływa z przeszłości. Jest więc rzeczą niezbędną minione dzieje wiązać z chwilą bieżącą, ilustrować je na chwili bieżącej. Sprawę tę omówię szczegółowo w pracy o stosowaniu metody szkiców i zagadnień w historji i w nauce obywatelskiej. Tam zajmę się sposobem czytania dzienników i ich doborem oraz kwestją, czy i jak należy czytać z uczniami i omawiać t. zw. „drażliwe“ sprawy polityczne. — Jeżeli zachodzi potrzeba poświęcenia sprawom, wynikającym z lektury prasy, całej godziny szkolnej, powstaje godzina prasowa. Jeżeli zaś wystarczy użyć na to kilku minut, mamy do czynienia z minutą prasową. W tym kierunku młodzież stawia wnioski podczas układania planu pracy; oczywiście taki wniosek może i nauczyciel podawać. Zresztą w związku z po-

trebami poszczególnych przedmiotów nauki mogą się tworzyć i inne formy omawiania prasy naukowej czy codziennej, jak n. p. w języku polskim kwadrans literacki i t. p.

Poza wymienionemi będą wchodziły w skład lekcji wszystkie inne formy nauki szkolnej w miarę doznanawanej potrzeby, a więc wycieczki, lektura źródeł historycznych, interpretacja tekstu, demonstracja zapomocą przeźroczy i obrazków i t. p. Form tych nie zamierzam tu omawiać, ponieważ powszechnie są znane i szczegółowo opracowane w podręcznikach metodycznych. W każdym razie młodzież ma korzystać z takich źródeł wiedzy, z jakich będzie korzystała w samodzielnem życiu. Będą to źródła martwe, jak książki, okazy i t. p. Z pośród książek niezwykle ważną rolę odegra podręcznik¹⁾, stanowiący w metodzie szkiców i zagadnień jedną z głównych podstaw dydaktycznych, zwłaszcza w naukach humanistycznych. Zmuszony do zacieśnienia ram niniejszej rozprawki nie będę tu omawiał szerzej tej tak ważnej dla szkoły sprawy. Zrobił to zresztą Prof. U. J. Dr. Z. Mysłakowski. Także i nowe programy szkolne podkreślają w sposób należyty doniosłość tego środka pracy. Życzyć tylko należałoby, by istotnie wszystkie nowe podręczniki w pełni odpowiadały włożonemu na nie zadaniu!... Oprócz źródeł martwych młodzież korzysta także ze źródeł żywych: ludzi. Najważniejszym źródłem żywym dla ucznia — to jego nauczyciel. Jednakże uczeń może i winien korzystać także z innych ludzi. A zatem winien w razie potrzeby zasięgać informacji u fachowców: prawników, bankowców,

¹⁾ Z. Mysłakowski: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny Lwów. 1936.

lekarzy, techników, agronomów, leśników, rzemieślników i t. p. Zwłaszcza w naszych obecnie trudnych warunkach materialnych tego rodzaju środek naukowy da się łatwo, bo „bezpłatnie“ i zarazem skutecznie zastosować. A równocześnie żywiej zwiąże on szkołę z domem, czego nam również tak bardzo dziś potrzeba.

XI. Nauczyciel i uczeń w metodzie szkiców i zagadnień.

W metodzie szkiców i zagadnień, jako w szkole pracy, niema rozbieżności „nauczyciela a ucznia“, lecz jest tylko współdziałanie „nauczyciela i ucznia“. Obydwaj bowiem mają ten sam cel i obydwoj są ludźmi. Ten sam cel sprawia, iż mamy tu do czynienia z nauką (uczeniem się), a nie wyłącznie nauczaniem, tak charakterystycznym nie tylko dla metody reprodukcyjnej, lecz także heurystycznej. Naprawdę też obydwoj się uczą, gdyż są ludźmi, dążącymi do „mądrości“ w opisanym wyżej sensie. To powoduje, iż stosunek między tymi oboma czynnikami staje się naturalny. Nie sztuczne koturny „nominacji“, lecz wykształcenie i doświadczenie nadają nauczycielowi rangę dowódcy. Mimo to pozostaje żołnierzem w armii szkolnej i jako taki jest „starszym kolegą“ swego podwładnego żołnierza - ucznia. Dzięki temu lekcja staje się „uspołeczniona“ w takim sensie, jak to pojmuje Edgar Dawson: „Wyraz „uspołeczniona“ oznacza tu, że nauczyciel i uczniowie razem pracują nad wspólnym zadaniem. Nauczyciel jest starszym, bardziej doświadczonym członkiem klasy; z tego powodu jest on kierowni-

kiem. Jest on nie samowładcą lub dyktatorem, lecz przewodnikiem i przyjacielem uczniów. Metoda, która wkłada pewną odpowiedzialność za postępowanie w klasie na barki uczniów, jest uspołeczniona. Metoda, w której uczniowie dobrowolnie zasięgają wiadomości i biorą udział w dyskusji, jest uspołeczniona... Ten rodzaj zebrania klasowego często sprowadza ucznia do krzesła nauczycielskiego, a nauczyciela do zajmowania miejsca wśród uczniów... *Ceteris paribus*, można odważyć się na twierdzenie, że najlepszym nauczycielem jest ten, który jest najmniej widoczny w sali szkolnej... Silnie uwydatniony musi być tutaj fakt, że lekcja uspołeczniona nie oznacza nic więcej, jak wprowadzenie wszystkich uczniów w czynne i mniej lub więcej dobrowolne współdziałanie w czynnościach klasy¹⁾.

O tych podstawowych założeniach powinien nauczyciel stale pamiętać. Stanowisko jego zostało już ściśle określone przy rozważaniu poszczególnych części składowych metody szkiców i zagadnień. Z tego więc wynika, iż powinien on zachować charakter normalnego człowieka, nie zaś pretendować do roli „nadczłowieka“. I dlatego nie powinien otaczać się nimbem nieomyślnej i wszystko wiedzącej mądrości. Zwłaszcza w metodzie szkiców i zagadnień łatwo taki nimb pęknąć może. A wówczas nauczyciel skompromituje się, jak tylko inteligentny człowiek najsromotniej skompromitować się może, bo okryje się śmiesznością. Wówczas dopiero naprawdę straci autorytet. Jak tedy winien postępować? Przedewszystkiem winien wyraźnie objawić uczniom, że on sam nie wie wszystkiego, że nieraz miewa wątpliwości i nieraz

1) Op. cit. str. 213—214.

się myli, że jednak się uczy, gdyż chce jak najwięcej wiedzieć, albowiem każdy mądry człowiek uczy się do końca życia i jeszcze wszechwiedzący nie umiera. Do prawdy tej winien przyznawać się nie tylko słowami, lecz czynem. A sposobność ku temu nieraz się znajdzie. Nieraz bowiem zdarzą się wypadki, iż czegoś nie będzie mógł wyjaśnić, że coś i dla niego będzie niezrozumiałe. Niech tedy sam istotnie się uczy, niech objawia radość z tego, czego wspólnie z uczniami się nauczył. Tem bardziej niech się nie wstydzi sprostować publicznie rzuconych przez się mimowoli fałszywych pojęć. Niech się nie wstydzi, gdy w dyskusji okaże się czasem, iż on nie ma racji, lecz uczniowie. Lecz niech tę rację jawnie uzna. Płoną będzie wówczas obawa o obniżenie, czy utratę autorytetu nauczycielskiego. Uczniowie nie tylko szanować go będą (tym razem nie ze strachu, ale z przekonania), lecz go pokochają. I jako „starszy kolega“ wśród młodszych czuć się będzie doskonale: mur chiński pięknie, szczyrość połączy serca i mózgi wszystkich. Uczniowie słuchać go będą więcej, bo chętniej. I dopiero wtedy stanie się dla nich nauczyciel autorytetem, bo uznanym. Wtedy stanie się dla uczniów żywym przykładem pracy, pochodnią jasną i grzejącą. A sam nauczyciel przeżywać będzie w tej atmosferze także uczucia przyjemne z poznawania nowych prawd. Nigdy nie znudzi się „oklepanym materiałem“, gdyż przy takiej metodzie „oklepanego materiału“ niema, niema lekcji identycznie powtarzającej się z roku na rok. Powyższe uwagi i rady wysnuwam z własnych, naprawdę przeżytych uczuć i sytuacji. Zresztą pozostają one w zgodności nawet z teorią filozoficzną wolności G. Gentilego, twórcy obecnej szkoły włoskiej, według której „uczeń staje się wolny, gdy wyzbywa się włas-

nego kaprysu, nauczyciel staje się wolny, gdy wyzbywa się swojej arbitralności. Wówczas tylko, gdy posiadają obaj tę wolność, może nastąpić przenikanie duszy nauczyciela do duszy ucznia, t. j. jedność, na której istnieniu polega wychowanie¹⁾. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju metodą nie może posługiwać się nauczyciel, który nie posuwa się naprzód, nie dokształca się ustawicznie, który naprawdę ustawicznie nie uczy się, lecz stoi na miejscu, który tedy już „wszystko wie i dla którego niema wątpliwości“. Lecz taki nauczyciel nie powinien być wogóle nauczycielem.

Przy tem wszystkim z naciskiem podkreślić należy, iż jakkolwiek rola ucznia ma być czynna, rola nauczyciela nie może być naprawdę bierna. Nauczyciel bowiem musi panować, a nawet rządzić. On musi kierować przedewszystkiem całokształtem pracy. Musi baczyć, by program nauki danego przedmiotu został wyczerpany. Dlatego nie wolno mu podpadać w formalizm dydaktyczny, dążący jedynie do wyrobienia formy pracy. Dlatego nauczyciel ma regulować ruch zagadnień tak, jak tego wymaga cel i zakres danego przedmiotu. W przeciwnym razie, zamiast stałej i mocnej podstawy wiedzy, tworzyłby trzęsącą się galarete niepewności. Zresztą szkoła nie musi rozwiązać wszystkich zagadnień. Jest ona bowiem w życiu ucznia tylko wstępną fazą, jakkolwiek fazą bardzo ważną, może najważniejszą. Ta faza winna zezwolić uczniowi spędzić pierwsze lata swego życia w sposób naturalny, zgodny z jego rozwojem. Lecz winna go ona także zaprowadzić do dalszego życia, w którym umiałby dawać

¹⁾ M. Stecka (Bordighera): „Faszystowska reforma szkolna” — Przegląd Pedagogiczny Nr. 17 z r. 1932, str. 323.

sobie radę z wyłaniającymi się zagadnieniami. Są zaś zagadnienia, które nie dadzą się rozwiązać w ciągu jednego żywota, a nawet wielu żywotów; pewnych zagadnień człowiek zapewne nigdy nie rozwiąże. Dlatego nauczyciel winien usuwać zagadnienia bądź nie nadające się do pracy młodzieży, bądź nieopłacające się w rozmiarze czasu ze względu na program nauki. Takie postępowanie będzie zgodne z postulatami życia.

Rolę ucznia w metodzie szkiców i zagadnień opisaliśmy też dokładnie w związku z poszczególnymi składnikami tej metody. Uznaliśmy w nim pełnego człowieka, który ma być naprawdę czynny, ma naprawdę sam pracować. Dotychczasowe ujemne wyniki nauki szkolnej na pewno głównie pochodzą stąd, iż ucznia traktuje się jako niemowlę, osłaniane pieluszkami nadmiernej troski od wszelkich przeciwności i trudności życia. W rzeczywistości za ucznia pracuje metoda z olbrzymim arsenałem przemysłnych środków poglądowych. Pod hasłem nieubłaganej walki z „werbalizmem“ krzewi się „konkretyzację“ tak namiętnie, iż znikają niemal wszystkie „abstrakta“, a więc pojęcia, pozostają zaś jedynie „konkreta“, a więc wyobrażenia. Tu wystarczy krótka ilustracja. Widziałem lekcję w VIII klasie gimnazjalnej, w której dopatrzono się „werbalizmu“, gdy uczniowie na podstawie dotychczas poznanych pojęć ustalali pojęcie handlu i warunków jego rozwoju. Widocznie trzeba było równocześnie pokazać banknot 10-złotowy, drogę, kolej, samochód, statek, przynajmniej próbki wszystkich towarów i wiele jeszcze innych „konkretów“. Widziałem też „wzorową“ lekcję w klasie VIII innego gimnazjum, w której nauczyciel przejęty panicznym strachem przed zarzutem „werbalizmu“, polecał uczniom

przy pojęciu „testamentu“ mieć zawsze na myśli „sympialnię i łóżko“. I to mu pochwalono, jakgdyby nie można (czy nie wolno!) było sporządzać też testamentu na fotelu w gabinecie notariusza przy pełnem zdrowiu! W odpowiedzi na tego rodzaju konkretyzację ograniczę się tylko do udzielenia głosu J. Deweyowi: „Jest głupotą nalegać na obserwację przedmiotów, okazywanych zmysłom, jeżeli uczeń jest tak obznajomiony z temi przedmiotami, iż może tak samo dobrze przypominać sobie fakty niezależnie od ich obserwacji. W ten sposób można wprowadzać niewłaściwą i ułomną zależność od pokazów zmysłowych. Nikt nie może otaczać się muzeum tych wszystkich rzeczy, których właściwości mają wspierać kierunek myśli. Dobrze wyćwiczony umysł jest taki, który ma za sobą maximum środków tak, iż jest przyzwyczajony przechodzić swoje ubiegłe doświadczenia, by zobaczyć, co one dają“¹⁾. Zresztą za ucznia pracuje przede wszystkim nauczyciel, czający się w każdej klasie niby usłużny chłopak restauracyjny z białą serwetką w jednej ręce do ścierania kurzu wszelkich trudności z przed wychowanka, ze srebrną tacą „heurzezy“ w drugiej do podawania potraw duchowych, rzekomo zamówionych, a nawet rzekomo własnoręcznie sporządzonych przez młodego adepta wiedzy. I są mistrzowie sztuki „heurystycznego wgadywania“ tak biegli, że potrafią „naprowadzać“ i „wydobywać“ od ucznia wiadomości, które mu się przedtem ani śniły, potrafią słowem „wydobyć“ od niego wszystko. Przypominają oni owego „znakomitego“ obrońcę sądowego, który swem świetnem przemówieniem nawet

¹⁾ John Dewey: „Democracy and Education“, j. w. str. 185.

przestępcę przekonał o niewinności. Są tacy mistrzowie, stwarzający cudnie różnokolorowe.... złudzenia. Lecz potem przychodzi twarda rzeczywistość i bez trudu, jak słaby wietrzyk, zwiewa puch z mniszka lekarskiego... Troska o ucznia-niemowlę idzie tak daleko, iż żąda się nieraz, by wszystkiego nauczył się w szkole i w domu nie potrzebował już wcale pracować. Po spełnieniu tego postulatu uczeń naprawdę nie pracuje ani w szkole ani w domu. Nie pracuje, więc nudzi się. Nudzi się, więc zapełnia czas rozrywkami, jakie wchodzą mu w rękę przypadkowo lub z łaski środowiska. Zapełnia wolny czas w domu sam, gdyż chyba ci, którzy obserwują życie, wiedzą, że przeważna część rodziców mniej zajmuje się dziećmi, niż innym żywym inwentarzem gospodarstwa domowego, a przynajmniej nie umie się należycie dziećmi zajmować. I czyż dziwić się można, że, nawet przy najbardziej intensywnej pracy nauczyciela, uczeń podczas egzaminu dojrzałości okazuje najbardziej elementarne braki wykształcenia, że szkoła wyższa narzeka na niższą, a społeczeństwo narzeka wogóle na szkołę? Czyż dziwić się można, iż mimo „najjaśniejszej“ konkretyzacji werbalizm przeistacza się w pustą frazeologję, że przeistacza się w frazeologję przede wszystkim tak głośny u nas: „wyścig pracy“? Czyż dziwić się można, że wśród tych warunków, a równocześnie w okresie ogólnego obniżenia poziomu etycznego w całym świecie, młodzież wychodzi nieraz z tak rażącymi skazami charakteru? Wychodzą ze szkół zastępy malkontentów, naprawdę nieprzygotowanych do dzisiejszych tak bardzo skomplikowanych i trudnych warunków życia i jeszcze bardziej je komplikują i utrudniają. Stąd kryzys, miasto znikać, rośnie. Malkontentyzm płynie nie tylko z braku pracy. Płynie

on jeszcze z dwóch źródeł ważniejszych, bo tkwiących wewnątrz człowieka i od niego zależnych. Jednym źródłem jest fakt, iż mimo okrzykanego hasła twórczości szkoła wciąż jeszcze gotuje wykonawców, a nie twórców, zdolnych samodzielnie tworzyć nowe warsztaty pracy, wzgl. rozwijać warsztaty dotychczasowe. Drugim źródłem, tak dotkliwie dającym się dziś odczuwać, to brak poczucia rzeczywistości. Dla naszego społeczeństwa jest ono tak charakterystyczne, iż tak wybitny człowiek samodzielnej pracy i nauki, jak b. premier Kazimierz Bartel, musiał ukuć specjalny termin: „rzeczywistej rzeczywistości“ w przeciwstawieniu do „rzeczywistości urojonej“. W szkole brak poczucia rzeczywistości lęgnie się dzięki opisanej metodzie pracy. W dodatku umacnia je dom, biorący zwykle dziecko w obronę przeciw „sekaturze“ nauczyciela. A więc uczniowie przeważnie nie zdają sobie sprawy z tego, co umieją. Przedewszystkiem nie zdają sobie sprawy, iż czegoś nie umieją. Stąd płynie choćby tak znamienna dla naszych czasów trudność opanowania ortografji polskiej i to mimo najbardziej kunsztownych zabiegów nauczycieli. Uczeń, pisząc zadanie polskie, ma prawo korzystać z podręcznika ortografji, a jednak czyni pełno błędów ortograficznych. Bo on nie wie, iż czegoś nie wie, on nie ma wątpliwości. Nie ma poczucia rzeczywistości. Z tej wielkiej wady płyną i inne ważne konsekwencje. Uczeń, nie zdając sobie sprawy z wartości swojej wiedzy, czuje się pokrzywdzony, gdy otrzyma notę ujemną. Uczucie zaś urojonej krzywdy może się spotęgować nawet do aktu morderstwa lub samobójstwa. Wskutek tego nauczyciel w okresie klasyfikacji i egzaminów znajduje się jakgdyby na froncie wojennym: nie wie, czy sam polegnie, czy będzie pociągnięty do odpo-

wiedzialności dyscyplinarnej i wyklęty przez społeczeństwo za targnięcie się „pokrzywdzonego“ ucznia na własne życie. Oczywiście ten brak poczucia rzeczywistości przenosi się i na wartości etyczne. Tak uczeń chowa się w szkole, tak wychodzi ze szkoły. I żąda od życia więcej, niż ono mu dać może, żąda więcej, niż sam zasługuje. „Wyniańczony“ w szkole, chce być „dzieckiem protekcji“ w życiu. Gdy zaś życie nie zechce „niańczyć“, gdy „protekcja“ nie zechce przyjść, absolwent będzie czuł się coraz bardziej pokrzywdzony i łatwo pójdzie na lep wszelkich wywrotowych haseł. Będzie borykał się z życiem, nie wybierając w środkach. Stąd rośnie groźne dla Państwa niebezpieczeństwo, z którego w porę winniśmy zdać sobie sprawę.

Opisane zjawisko przejawia się w różnych odzieniach i stopniach nasilenia zależnie od środowiska i szkoły; zupełne wyjątki z tej reguły zdarzają się stosunkowo rzadko. Młodzież jest niewinna. Winę ponoszą czynniki, które ją wychowują: społeczeństwo i szkoła. Tutaj, jako nauczyciel, zajmę się tylko szkołą. A więc szkoła musi położyć nacisk na rzetelność wiedzy i na prawy charakter, w szczególności zaś na kształcenie obywateli naprawdę twórczych i obdarzonych poczuciem rzeczywistości. Konstrukcja metody szkiców i zagadnień właśnie te cele sobie postawiła. Dla tych celów z praktyki szkolnej ona wyrosła. Podłożem jej to wytężona praca. Kto z młodu, a więc w szkole, nie nauczył się „ciężko“ pracować, ten później tylko z wielką trudnością pracy będzie się imał. Kto w szkole nie zasmakował w rozkoszy pracy, ten później będzie czuł w niej gorycz i spełniać ją będzie tylko z konieczności i niedbale.

Słusznie też ostrzega E. Dawson: „Uczniowie winni ciężko pracować, jeśli mają się wychować. Dobro-dziejstwa wychowania przychodzą w pocie czoła. Młodzież musi mozolić się nad swoją pracą tak samo, jak musi mozolić się nad grą, jeśli chce ją opanować... Nowe metody nie mają służyć ułatwianiu pracy w sensie zmniejszenia potrzeby pilności“¹⁾. W tak bardzo dziś modnej trwodze o przeciążenie nie należy przesadzać. Uczeń musi uczyć się nie tylko w szkole, lecz i w domu. W każdym razie nie może popadać w sytuację nudzenia się nadmiarem wolnego czasu. Zresztą w metodzie szkiców i zagadnień, jak widzieliśmy, są różne klapy bezpieczeństwa na przeciążenie. Widzieliśmy to w postępie i w metodzie pracy. W razie potrzeby i możliwości nawet postęp można wykonywać w szkole na „lekcji pod kierunkiem“. Przeciążeniu zapobiega też forma indywidualizująca, jaką w szerokim zakresie uwzględnia metoda szkiców i zagadnień. Również nie należy obawiać się zbytniej „pisaniny“ ze względu na szkice dyspozycyjne i protokół. Szkice bowiem, jak wiemy, mają być możliwie najkrótsze. Protokół zaś zasadniczo bywa sporządzany przez uczniów na zmianę co pewien okres czasu. Zresztą „pisanina“ w metodzie szkiców i zagadnień nie jest jakimś oderwanem ćwiczeniem, lecz pozostaje w bezpośrednim związku z pracą młodzieży. Jako taka zaprawia do ściślejszego wyrażania myśli, zwłaszcza iż często umysł żywiej działa, gdy bierze się pióro do ręki. Kształci też formę zewnętrzną języka: styl, gramatykę, ortografię i interpunkcję. — Praca młodzieży ma być nie tylko intensywna, lecz i rzetelna, uczciwa. Bo uczciwość to drugie za-

¹⁾ Op .cit. str. 217.

sadnicze podłoże metody szkiców i zagadnień. Uczeń ma być człowiekiem uczciwym. A więc ma nie tylko dążyć do odkrycia prawdy, lecz także ma ją odczuwać i wypowiadać. Dlatego ma szczerze przyznawać się, iż zadania nie zrobił, lekcji nie przygotował, wogóle iż nie spełnił obowiązku. Ma zdawać sobie sprawę z wartości swojej wiedzy tak dalece, iżby zdolny był sam siebie ocenić. Do oceny wdrażam nie tylko w próbie materiału. Od szeregu lat przeprowadzam także klasyfikację uczniów przy ich własnym udziale, dążąc do takiej oceny nauczyciela, która pokrywałaby się z własną oceną ucznia i klasy; oczywiście w razie rozbieżności nauczyciel decyduje. Wówczas nie dopuszczam, by uczeń prosił o łaskę; żądam nawet, by jej nie przyjmował, świadom, iż stać go na zarobienie sobie dobrej noty własnymi siłami. Stanowisko takie ma wypływać z poczucia odpowiedzialności, sprawiedliwości i honoru, t. j. poszanowania własnej godności człowieka. Zresztą nota ujemna ma być ekspiacją złego czynu, t. j. zaniedbania obowiązku. O konieczności takiej ekspiacji uczeń ma być sam przeświadczony, wyznając w czynie zasadę, iż wina może być zmazana nie łaską lub amnestją, lecz własną i dobrowolną pokutą. Może tego rodzaju procedura jest dowodem wartości wychowawczej metody szkiców i zagadnień. Może takimże dowodem jest powstały w bieżącym roku szkolnym w gimnazjum dolińskim z własnej inicjatywy młodzieży „Związek Filaretów“, który za cel obrał sobie: „doskonalenie się w uczciwości“, a jako środki uznał takie przykazania, jak: „więcej czynić, a mniej mówić“, „mieć poczucie rzeczywistości“, „spełniać swoje obowiązki“, „dotrzymywać przyrzeczeń“, „być odważnym“, „mówić zawsze prawdę“, „nie przyjmować łaski“ i t. p. W każdym

razie cała struktura metody szkiców i zagadnień świadczy, iż jest ona metodą wychowawczą, metodą intelektualnego wychowania. Skutek zależy od ścisłego i racjonalnego wykonania podstawowych jej założeń. Osią jej to pełna świadomość ucznia nie tylko spełnianych rodzajów pracy, lecz i ich znaczenia.



T R E Ś Ć.

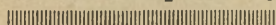
	Str
Przedmowa	3
I. Tok lekcyjny metody szkiców i zagadnień	5
II. Oglądnięcie poprzedniej pracy	11
III. Protokół	14
IV. Przygotowanie do dalszej pracy	22
1. Wezwanie do postępu	23
2. Wezwanie do mądrości	24
3. Wezwanie do czci pracy	31
V. Nowa praca	35
VI. Szkic dyspozycyjny	36
VII. Zagadnienie	49
VIII. Rodzaje zagadnień	61
IX. Dyskusja	84
X. Tok dodatkowy	111
XI. Nauczyciel i uczeń w metodzie szkiców i zagadnień	121

KSIĘGARNIA „K S I Ą Ż K A“

ALEKSANDER MAZZUCATO

WE LWOWIE, — UL. CZARNIECKIEGO L. 12.

Poleca pracę



STEFANJA ŁOTOCKA

Plan pracy wychowawczej

**dla kl. I — VII Państwowych i Prywatnych
szkół powszechnych.**

**Nauczyciele, Wychowawcy,
Rodzice, Ks. Prefekci znaj-
dą tu ciekawe rady i wska-
zówki: =====**

**Jak organizować umiejętnie
pracę wychowawczą w
szkole. =====**

**Praca posiada wybitnie praktyczny chara-
kter i umożliwia dobre opracowanie planu
pracy wychowawczej w każdej klasie szkoły
powszechnej.**

Ważne dla rodziców i wychowawców!

KSIEGARNIA
„KSIĄŻKA“ A. MAZZUCATO
WE LWOWIE, CZARNIECKIEGO 12

poleca książkę

Dr. JAN KUCHTA

**ROZWÓJ PSYCHICZNY
MŁODZIEŻY A PRACA SZKOLNA**

III. WYDANIE.

CENA 3 zł.

Praca zawiera krótkie, zajmujące opisy przemian duchowych, zachodzących u uczniów w poszczególnych okresach ich rozwoju duchowego, a więc w latach: 6—7, 8—12, 12—14, 14—18, 18—22 — tj. od chwili wstąpienia do szkoły aż do ukończenia wieku młodzieńczego.

KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA“

||||| **ALEKSANDER MAZZUCATO** |||||

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12.

TELEFON 230-52.

P. K. O. 506.270.

**Dostarcza podręczniki i lektury szkolne,
książki pedagogiczne i metodyczne, mapy
oraz wszelkie wydawnictwa kartograficzne,
obrazy szkolne jakoteż pomoce naukowe,
epidjaskopy i t. p.**

1A
**Dla P. T. Nauczycielstwa, Szkół
i Bibliotek Szkolnych specjalnie do-
godne warunki dostaw! Księgarnia
„Książka“ przyjmuje i załatwia jak-
najskrupulatniej prenumeraty wszel-
kich czasopism krajowych i zagra-
nicznych. Wysyła Bibliotekom Na-
uczycielskim żądane nowości wy-
dawnicze do przejrzenia i wyboru!**

**Katalogi, kosztorysy i porady w sprawach zakupu
książek na każde żądanie!**

Wysyłka wszelkich zamówień zamiejscowych odwrotna!

