R G B WH GR BL C M Y K

Grey Scale #13

DANES-PICTA.COM

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



Colour Chart #13

DANES-PICTA.COM

Centimetres Inches

Blue Cyan Green Yellow

Red Magenta White 3/Color Black

BIBLJOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 2.

W. WETEKAMP

SAMODZIELNOŚĆ I RADOŚĆ TWÓRCZA W NAUCE I WYCHOWANIU

PRZEŁOŻYŁ
JÓZEF MIRSKI

Z 8 TABLICAMI



KSIĄŻNICA-ATLAS
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1925

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.
Ł3464
1
im. F. Dzierżyńskiej

Klisze, skład i druk wykonano w Zakładach graficznych „Książnica-Atlas“
we Lwowie.

Od Tłumacza.

Chęć obudzenia w nauce szkolnej nowego, żywego ducha, pragnienie usunięcia ze szkoły dotychczasowego szablonu martwej mechanicznej pracy a wkońcu głębokie zrozumienie i ukochanie duszy dziecięcej — oto zasadnicze pierwiastki, przejawiające się w niniejszej książce, pierwiastki, które i dla tłumacza stały się pobudką do przełożenia jej na język polski. W przekładzie pominęliśmy szczegóły, odnoszące się wyłącznie do dzieci niemieckich i do niemieckich stosunków i typów szkolnych. Z wyjątkiem tych drobnych i nieistotnych zmian staraliśmy się oddać w nienaruszonym kształcie wywody profesora Wetekampa. — W oryginale dołączono jeszcze pracę nauczyciela Pawła Borcherta p.t.: „W jaki sposób starałem się idee Wetekampa przeprowadzić w przeciągu $1^1/_2$ rocznej pracy szkolnej?“. — Sprawozdanie to samo przez się ciekawe pominęliśmy również, ile że Borchert operuje materjałem wyłącznie niemieckim, zasadniczo zaś nie przynosi nic nowego.

Wraz z autorem żywimy przekonanie, że książka niniejsza pobudzi inicjatywę w szerokich kołach nauczycielskich do podjęcia prób analogicznych, utrwali dążenie do udoskonalenia systemu nauczania, które dokonywać się winno nietylko dla dobra dzieci, lecz także przy pomocy i udziale dzieci. Wtedy dopiero nauka zdoła w uczniach wywołać zainteresowanie, wtedy praca stanie się radością życia i szczęściem, i wtedy wreszcie zrealizuje się postulat „radosnej szkoły“.

Idee W. Weterkampa nie są zresztą bezwzględnie nowe. Wywodzą się one z owego potężnego ruchu umysłowego, któremu początek dała Ameryka a który pod nazwą „pragmatyzmu“ (humanizmu, instrumentalizmu i t. d.) objął zarówno filozofję (etykę i teorję poznania), jakoteż psychologję, socjologję, dzieje kultury oraz pedagogję. Istota tej „pedagogji pragmatycznej“, firmowanej nazwiskami uczonych tej miary, co Stanley Hall, Münsterberg, W. James a zwłaszcza John Dewey, mieści się w słynnej zasadzie Dewey'a: „learn by doing“ t. j. nauka i wychowanie czynnne.

W. Wetekamp jest uczniem Deweya i jednym z głównych propagatorów jego idei w Niemczech; wraz z Kerschensteinerem, skądinąd zresztą oryginalnym w stosunku do Deweya, i Layem (szkoła „czynu“ — Tatschule — a raczej „czynnego wyrazu“) reprezentuje on niemiecką odmianę amerykańskiej „szkoły pracy“. Samą zasadę tej „szkoły“, która historycznie wyprowadzić da się z empiryzmu Locke'a, znajdujemy już zresztą u Rousseau'a, Pestalozziego, Fellenberga, Herbarta i i.; w ściślejszym zakresie „pracy ręcznej“ propagują ją w Niemczech z początkiem XIX w. Heusinger, Blasche, Froebel, z końcem zaś tego wieku oraz współcześnie Götze, Pabst, Scherer i i. Od „nauki pracy ręcznej“ różni się „szkoła pracy“ tem, że praca stanowi w niej nie tyle przedmiot nauki, ile raczej jej zasadę i metodę.

U nas w Polsce idea nauki czynnej — w niewątpliwym związku z „pedagodją naturalną“ Zachodu, ale też i z przyrodzonym aktywizmem polskim — pojawia się w całej pełni już w pedagogji Komisji Edukacyjnej i jej następczyni: Izby Edukacyjnej, a następnie w „Pismach“ Estkowskiego i „Chowannie“ Trentowskiego, w ideach Szczepanowskiego i pracach Dawida — aż po czasy ostatnie. To też ku chlubie naszej rzec i stwierdzić możemy dowodnie, że cały szereg poglądów i reform „nowych“ i najnowszych odnaleźć nie trudno z zadziwiającą nieraz tożsamością u naszych pedagogów dawniejszych. Odnosi się to nietylko do

ogólnych zasad pedagogji czynnej, na samodzielności dziecka opartej i do samodzielności zmierzającej, lecz nawet do szczegółowych metod, jak np. czytania (K. Wolski, Estkowski), rachunków, rysunków i t. d. Wiele też z tez i pomysłów Wetekampa, wyłożonych w niniejszej książce, należy do trwałych nabytków naszej pedagogji narodowej, fundowanej na zasadzie „czynu“. Życzyćby sobie tylko należało, by tę nieco mistyczną zasadę „czynu“ zastąpić a raczej uzupełnić bardziej nowożytną i — praktyczną zasadą „pracy“. W tym też kierunku „szkoła pracy“ a w szczególności dzieło Wetekampa oddać nam może poważne usługi.

I.

Wyniki obecnej nauki w szkołach powszechnych.

W ostatnich latach coraz częściej poczęły mnożyć się skargi z powodu miernych wyników pracy szkół powszechnych. Kerschensteiner w książce swej p. t. „Zasady organizacji szkolnej“ [1]) w następujący sposób przedstawił jądro tych skarg:

„Tylko garstka ludzi zdaje sobie jasno sprawę z rezultatów pracy wychowawczej, wykonywanej wśród ciężkich zaiste warunków przez zastępy dzielnych naszych nauczycieli. Widzimy to u nas w Bawarji, gdzie po siedmioletniej obowiązkowej nauce w szkołach państwowych następuje trzyletni okres nauki, odbywającej się jedynie w niedzielę przez dwie godziny, a po egzaminie końcowym, zdanym w szkole siedmioletniej, obowiązkowy egzamin końcowy ze szkoły trzyletniej. Przerażające są wyniki tego egzaminu, przerażające — ze względu na szczupły zasób zdobytych wiadomości. Trzynastoletni uczniowie, wyposażeni w piękną patynę wiedzy, przy egzaminie następnym — w szesnastym roku życia czynią wrażenie wypolerowanych, pustych kotłów miedzianych. Patyna okazała się fałszywą i wystarczyły trzy lata wichrów i burzy życia praktycznego, by zetrzeć wszyst-

---

[1]) Kerschensteiner: „Grundlagen der Schulorganisation“, Lipsk, B. G. Teubner 1907.

kie jej ślady. Gdy przed dziesięciu laty podczas egzaminów uświadomiłem sobie po raz pierwszy ten jaskrawy kontrast między wynikami egzaminów obu szkół, gdy spostrzegłem, jak nawet najwytrawniejsi nauczyciele z bólem i żalem szukali napróżno owoców swej długoletniej pracy, zrozumiałem, że praca naszych szkół ludowych, zmierzających do udzielenia uczniom jak najwszechstronniejszego wykształcenia lub — że wyrażę się ściślej — do przyswojenia im jak najbogatszych zasobów wiedzy, jest niestety pracą Danaid".

Zapatrywanie to zgadza się z mojem doświadczeniem, ponieważ i ja zawsze widziałem u uczniów pożałowania godny brak ochoty do współpracy i ufności we własne siły, i stale — czy to podczas nauki przyrody czy rachunków — spotykałem się z tem, że na pytania o rzeczy najprostsze, na które można było odpowiedzieć bez żadnej wogóle pomocy, otrzymywałem odpowiedź: „Tego jeszcześmy nie brali" albo: „Tego niema w książce". A gdy z drugiej strony zważyłem, z jakiem poświęceniem i sumiennością pracowali nauczyciele szkół powszechnych i wstępnych, stawało się dla mnie rzeczą tem bardziej jasną, że winy nie należy szukać w nauczycielach, lecz w systemie[1]). Przyczynę tego zjawiska wyraził dobitnie i zwięźle Kerschensteiner w ostatnich wyżej cytowanych słowach. Celem naszych szkół i to od klasy najniższej szkół powszechnych aż do ostatniej klasy szkół wyższych jest i dziś jeszcze — mimo wszelkich dodatnich usiłowań — w pierwszym rzędzie przyswajanie uczniom wiadomości. Da się to łatwo wykazać w historycznym rozwoju.

---

[1]) Wiem dobrze, że winę bardzo często ponosi dom, gdzie niestety zamiast nadzoru nad pracą występuje daleko idąca pomoc. Ale to w niczem nie zmienia istoty rzeczy, ponieważ fakt ten świadczy również o tem, że się na uczniów nakłada obowiązki zbyt wielkie i że się ich do nich nie przygotowuje.

Wiedza a twórczość; praca bierna a twórcza.

Szkoła łacińska wieków średnich upatrywała cel swój w udzieleniu uczniom wiadomości swej epoki w jak najszerszych rozmiarach. My również — w gruncie rzeczy — zawsze jeszcze pracujemy dla tego wyłącznie celu, chociaż w czasach dzisiejszych nawet w przybliżeniu nie można go osiągnąć. W jego miejsce wstąpić musi cel nowy: oto należy ucznia przez współudział w pracy przygotować do pracy samodzielnej i w ten sposób rozwinąć w nim wszystkie zasoby jego sił, by stał się zdolnym do zastosowania wielorakich środków pomocniczych w jednej lub kilku dziedzinach dalszej własnej pracy. Błędny cel, przyświecający naszym szkołom głównie z powodu systemu egzaminowania, oddziaływa zawsze jeszcze na naszą metodę pracy, a przecież ta metoda właśnie jest niezmiernie ważna. Jak długo świadomie lub nieświadomie zasób wiadomości wysuwamy na plan pierwszy, tak długo zgóry już musimy zwracać się przedewszystkiem ku odbiorczości uczniów, zaniedbując tem samem ich aktywność. Ucznia zaś przyzwyczajonego do takiego biernego uczenia się z ogromnym tylko trudem pozyskać można do współudziału w pracy i do samodzielnego opracowywania materjału naukowego.

Na podstawie tych rozważań doszedłem do przekonania, że właśnie w nauce początkowej trzeba obrać kierunek nauczania czynnego, samodzielnego, „naukę pracy“. Doszedłem do tych samych wniosków, które wypowiada Scherer w dziele swem p. t. „Nauka pracy“ („Der Werkunterricht“)[1]) „W rzeczywistości jest jeszcze nasza szkoła powszechna szkołą nabywania wiedzy; dlatego też dźwiga ona na swych barkach ciężar materjału naukowego, datujący pochodzenie swe z dawnej przeszłości a nie mający żadnej wartości ani dla wykształcenia obyczajowego i religijnego,

[1]) Berlin, Reuther & Reinhard 1902. Str. 49.

ani dla gospodarczego i społecznego. Tak jednak nie może pozostać na przyszłość, jeśli szkoła powszechna stać się ma cennym i ważnym czynnikiem kultury; z nabyciem wiadomości należy równouprawnić umiejętność stosowania ich w życiu; w tym celu tedy usunąć musi się materjał naukowy, nie przedstawiający dla wykształcenia dzisiejszego żadnej wartości. Wtedy zaś nie będziemy dręczyli dziecka już od pierwszego dnia nauki lub w kilka tygodni zaledwie po wstąpieniu do szkoły martwemi literami i cyframi, dla których dziecko nie okazuje najmniejszego zainteresowania ani zrozumienia; natomiast rozwój zmysłów, kształcenie mowy i wyćwiczenie zręczności winno stać się ośrodkiem całej pracy w pierwszym roku nauki szkolnej. Zanim bowiem przystąpi się do pracy umysłowej, należy wpierw wykształcić wszelkie narządy umysłu i ducha; dopiero potem można dać umysłowi materjał taki, któryby był zdolny opanować i przetworzyć. Materjał ten stanowią wrażenia i uczucia, spostrzeżenia i wyobrażenia, które powstają w umyśle za pośrednictwem zmysłów a przechowują się w słowie i znakach; w tym też zakresie trzeba silne założyć fundamenta, zanim przez zaznajomienie ucznia ze skarbami kultury umożliwi mu się dalsze kształcenie. W tym celu, t. j. w celu utrzymania ciągłości tradycji kulturalnej, musi dziecko nabyć znajomości czytania, pisania i rachowania. W najwcześniejszym okresie kształcenia się dziecko nie ma jeszcze możności ich stosowania. W pierwszym zatem okresie szkolnym należy uwzględnić przedmioty, które leżą w polu zainteresowania duszy dziecięcej i które dziecko drogą zmysłów może pojąć; zdobyte wyobrażenia powinno dziecko uzewnętrznić w słowach, rysunku i w sposób plastyczny zapomocą gliny, pręcików, papieru. Skoro dziecko w przeciągu kwartału lub półrocza dzięki nauce poglądowej nauczy się mówić poprawnie i płynnie, — jeśli nauczy się też równocześnie w związku z uzewnętrznianiem swych myśli malować i liczyć, to stanowić to będzie najlepsze przygotowanie do nauki czytania, pisa-

nia i rachowania; w krótkim czasie uzupełni później w przedmiotach tych braki, powstałe z powodu pozornej straty czasu.

Pozorna a rzeczywista nauka poglądowa.

Skoro więc podkreślam wielkie znaczenie narządów zmysłowych i ubolewam z powodu niedostatecznej o ich rozwój dbałości, to może wystąpi ktoś przeciwko mnie z zarzutem, że my przecież już od klasy najniższej posiadamy naukę poglądową, która ma w tym samym duchu pracować. Zarzut ten odpieram, powołując się na fakt, że wprawdzie w planie szkolnym znajdują się godziny, wyznaczone na naukę poglądową, lecz nauka ta bynajmniej poglądową nie jest, że natomiast po większej części jest to tylko czczy werbalizm, nie zaś nauka o rzeczach. W jaki sposób odbywa się dziś ta nauka poglądowa? Oto zawiesza się na ścianie jakiś wielki obraz np. któryś z obrazów poglądowych Hölzla i omawia się go następnie z najrozmaitszych punktów widzenia; w ten sposób tylko oko i usta są czynne. Posługując się tą metodą, nauczyciel nie zdobywa zupełnie pewności, czy prawdziwy pogląd ucznia zgadza się ze słowami, — pomijając już to, że obrazy powinny stanowić zawsze tylko ostateczny środek pomocniczy w stosunku do właściwego materjału nauki poglądowej.

Przypominam sobie doświadczenie, które przed kilku laty zrobiłem podczas nauki francuskiego, prowadzonej na podstawie tablic Hölzla. Nauka odbywała się bardzo swobodnie, uczniowie mieli skupioną uwagę, odpowiadali trafnie, zwięźle, przyjemnością było przysłuchiwać się nauce. Wtem stanąłem między ostatniemi ławkami klasy nie bardzo dużej i popatrzyłem na obraz. Natychmiast zrodziły się we mnie poważne wątpliwości, czy też uczniowie mogą dojrzeć przedmioty, przedstawione na obrazie. Zapytałem zatem ucznia siedzącego w ostatniej ławce, który bardzo dobrze i szybko

odpowiadał na wszelkie możliwe szczegóły i szczególiki, znajdujące się na obrazie, czy widzi to wszystko. Na moje pytanie otrzymałem odpowiedź: „Nie, ale gdy się wskaże na dane miejsce, wiem, że o tem lub o tem jest mowa". Był to niezbity dowód dla przekonania, które już dawno przedtem żywiłem, że wielkie obrazy — to zupełnie nieodpowiednie środki do prawdziwej nauki poglądowej i że w nauce prowadzonej na podstawie tych obrazów nie tyle chodzi o wyrażenie poglądu ucznia, jak przedewszystkiem o pamięciowe powtórzenie słów wypowiedzianych podczas opisywania obrazu przez nauczyciela lub uczniów siedzących w pierwszych ławkach. Jak z jednej strony obrazy ścienne pożyteczne są jako środki uplastyczniające, gdy chodzi np. o objaśnienie wykładu, tak znowu z drugiej strony nie mogą mieć one żadnego zastosowania, jako materjał poglądowy, z któregoby uczniowie sami wypracowywali sobie materjał naukowy. Tablice te bowiem są albo małe i nieporęczne, a wtedy już z średnich ławek nie można szczegółów dokładnie spostrzegać, albo też bardzo duże, tak, że z trudem tylko można się niemi posługiwać a uczniowie z pierwszych ławek nie mogą ogarnąć całości. Jeżeli umieścimy pocztówkę w zwyczajnej odległości widzenia, mniejwięcej na 30 cm od oczu, spostrzeżemy, jaką powierzchnię zakrywa pocztówka na ścianie oddalonej o 4—5 m. Odległość ta powinna odpowiadać połowie długości izby szkolnej. Stajemy zdumieni, zobaczywszy, jak wielką powierzchnię ściany zakrywa pocztówka dla naszego oka. Te same zaś rozmiary, co zakryta płaszczyzna, musi posiadać obraz, ażeby przedstawione na nim przedmioty były tak wielkie, jak na pocztówce w zwyczajnej odległości widzenia.

Zmysł kinestetyczny i zmysł dotyku a widzenie.

Lecz tablice poglądowe są także ze stanowiska fizjologiczno-psychologicznego nieodpowiednie, ponieważ oczy

nasze w małym tylko stopniu przystosowane są do tego, by przez dłuższy czas obserwować punkt jakiś odległy; mają nas one raczej w jak najkrótszym czasie zaznajomić z otoczeniem naszem, muszą więc ustawicznie przebiegać z jednego punktu na drugi. Możemy śmiało przyjąć, że ktoś, kto dłuższy czas wpatruje się w jakiś punkt odległy, wcale go nie widzi, lecz albo patrzy tylko martwo i nie myśli o niczem, albo też myśli o czemś zupełnie innem, a nie o tem, na co patrzy [1]).

Także z wyłącznie mechanicznego punktu widzenia jest rzeczą bardzo trudną przez dłuższy czas obserwować dokładnie dany punkt, znajdujący się w pewnej odległości, ponieważ najmniejsze odchylenie osi ocznej wywołuje z oddali bardzo znaczne wahania pola widzenia.

Zupełnie inaczej widzimy przedmioty, leżące w pobliżu; dlatego też do lepszych dojdziemy wyników, jeśli w nauce nie będziemy posługiwali się wielkiemi tablicami poglądowemi, lecz każdemu uczniowi lub co drugiemu damy do rąk mały obrazek; wtedy w jednakowy sposób będą go widzieli równocześnie wszyscy uczniowie. Przemawia za tem zresztą i ten wzgląd jeszcze, że wyższe zainteresowanie budzi w uczniu obraz, trzymany przezeń w ręku, ponieważ uczeń doznaje wówczas w większej mierze wrażenia, iż obraz do niego należy, jest jego własnością, niż się to dzieje wtedy, gdy obraz wisi na ścianie. Lepsze od obrazów są modele albo wprost okazy przyrodnicze. Ale modelów należy używać prze-

---

[1]) Niedawno uzyskałem w innej dziedzinie dowód na to, że przez długo trwające wpatrywanie się w jeden punkt, powstaje coś w rodzaju snu w hipnozie. Pewien autor, którego nazwisko wypadło mi niestety z pamięci, ogłosił rozprawę p. t. „Spanie w kościele“ („Schlafen in der Kirche“), gdzie wykazuje, że te właśnie osoby narażone są na zaśnięcie, które z rzeczywistego, wewnętrznego popędu chodzą do kościoła. Nie chcąc bowiem stracić ani słowa z kazania księdza, wpatrują się one nieprzerwanie w kapłana tak, że po krótkim czasie ogarnia je nieprzeparta (czyżby hipnotyczna?) śpiączka. Zupełnie tak samo ma się rzecz z dziećmi, gdy przez czas dłuższy mają patrzeć na obraz.

zornie; łatwo bowiem mogą z środków pomocniczych do nauki poglądowej przeistoczyć się w zakazaną pomoc. Przypomnę np. aparat z ociosanych prętów drewnianych, połączonych zapomocą mosiężnych nitów, który służy do zobrazowania uczniom zasad przystawania trójkątów. Czyż możnaby twierdzić na serjo, że uczniowie rzeczywiście dokonują jakiejś własnej pracy duchowej, gdy demonstruje im owe zasady zapomocą tego aparatu? Jakżeż różny zgoła osiągniemy wynik nauki, skoro uczniowie sami narysują sobie trójkąty, gdy je wytną i złożą razem!

Wyłączne patrzenie może wyjątkowo tylko dać rzeczywisty pogląd. Wystarczy, jeśli wskażę na następujący przykład: Każmy człowiekowi dorosłemu narysować z pamięci krzywiznę łyżki, a spostrzeżemy, że rzadko kto to potrafi. Albo też zapytajmy ludzi, którym jeszcze na ten szczegół nie zwrócono uwagi, jak wygląda na ich zegarze czwórka, a przekonamy się, że tylko nieliczni wiedzą, że oznaczona jest jako IIII, nie zaś jako IV. Każdy posługujący się mikroskopem wie, że wtedy dopiero zacznie widzieć dokładnie, gdy narysuje to, co widzi. „Ołówek kieruje okiem“, tak określił to zjawisko pewien znakomity botanik. Wszystkie te spostrzenia pouczają nas o tem, że, jeśli chcemy widzieć dokładnie, to równocześnie z okiem zająć musimy także naszą rękę. Że w rzeczywistości przez ćwiczenie zmysłu dotyku i zmysłu mięśniowego uczymy się prawdziwego widzenia, na to naprowadza nas każde małe dziecko, gdy pragnie w rączki swe chwycić przedmioty odległe, ba! nawet księżyc. I następujące także doświadczenie z pewną klasą wstępną uczynione jest dla nas bardzo pouczające. Uczniowie mieli w plastelinie odtworzyć czereśnię. Ani jeden uczeń nie wykonał dobrze swego zadania. Polecono im więc jeszcze raz porównać dokładnie czereśnię prawdziwą z czereśnią wyrobioną w plastelinie, i oto znowu żaden z uczniów nie wykrył błędu. Wtedy kazano im zamknąć oczy i dotknąć palcami czereśni prawdziwej i czereśni odtworzonej.

Natychmiast wszyscy — prawie bez wyjątku — spostrzegli, że czereśnia nie jest wszędzie równomiernie okrągła, lecz że z jednej strony jest spłaszczona. Tak więc wyszła tu na jaw wyższość dotyku nad wyłącznem patrzeniem.

W oczach, które bezsprzecznie dostarczają największej ilości wrażeń w naszem życiu, musi dopiero dotyk wykształcić zdolność widzenia dokładnego. Już mowa nasza poucza nas o tem zjawisku: oto jeśli chcemy wyrazić, że ktoś rzecz jakąś poznał gruntownie, nie mówimy, że ją spostrzegł, ujrzał, obejrzał lub że ma o niej wyobrażenie, lecz powiadamy, że ją pojął lub uchwycił[1]). Oba te wyrażenia są o wiele silniejsze, niż cztery poprzednie, dotyczące wrażeń wzrokowych.

Gdy więc chcemy w dzieciach wywołać prawdziwy pogląd na rzecz, musimy stale zniewalać je do tego, by same działały. Przy opisywaniu słowami nie możemy w większej klasie mieć nadzoru nad samodzielnością wszystkich uczniów. Chociażby wszystkie dzieci wpatrywały się w jeden punkt (co zresztą biednym dzieciakom sprawia mękę niewypowiedzianą), nie moglibyśmy jeszcze być pewni, czy choćby jedno z nich — poza pytanem właśnie — zajmuje się lekcją i czy wzroku swego używa w sposób właściwy, a nawet jeśli idzie o dziecko pytane, to często i w tym także wypadku nie można stwierdzić z zupełną pewnością, czy słowa jego są odbiciem własnego poglądu, czy też są tylko czysto pamięciowe. Dopiero dzięki czynnej pracy dziecka t. j. oddawaniu przez nie przedmiotów w formie plastycznej lub zapomocą rysunku zdobywamy pewność, że uczeń jest rzeczywiście samodzielny. Tu bowiem nietylko nauczyciel, lecz także uczeń może osądzić dzieło przes siebie wykonane, porównując je z rzeczywistością. O ile czynna taka praca przewyższa pracę wyłącznie bierną, niech za przykład posłuży słynny che-

[1]) W niemieckim oryginale *begriff* (zrozumiał) od *greifen*, chwytać, ujmować. (Uw. tłum.).

mik Ramsay, który opowiada o sobie, że byłoby dlań rzeczą trudną zrozumieć najprostsze nawet doświadczenie, gdyby go sam nie powtórzył.

Praca twórcza a uwaga.

Praca czynna (twórcza) posiada inną jeszcze ważną zaletę, dającą jej pierwszeństwo przed czynnością recepływną; oto podczas wykonywania pracy czynnej nie zmusza się ucznia do uwagi przez nakaz zewnętrzny, który zawsze pochłania tyle nerwów i energji nauczyciela. Dzięki samodzielnej czynności budzi się w uczniach uwaga raczej od wewnątrz przy znacznie mniejszym stopniu natężenia, z powodu przyjemności zaś, jaką mu sprawia samo tworzenie, tudzież radości, jaką mu sprawia dzieło dokonane, rodzą się w nim coraz to nowe uczucia zadowolenia, które mają największą zdolność utrzymywania nerwów dziecka w ciągłej świeżości. To samo doświadczenie zrobił dr. Starcke[1]); mówi on o niem w sprawozdaniu z pierwszego roku istnienia swej szkoły: „Nie jest zadaniem nauczyciela wzywać ucznia do uwagi, lecz raczej obowiązkiem samej szkoły jest pracę tak prowadzić, by uczniowie w jak najwyższym stopniu brali czynny udział w pracy a jak najmniej zdani byli na uważanie bierne“ [2]).

Rozważania następne pouczą nas, ile to pracy nawet mali uczniowie mogą wykonać na podstawie samodzielnego zastanowienia się. Jest to doświadczenie, które czynimy codziennie, widząc, jak zupełnie inaczej wytęża się umysł dziecka, gdy uczy się myśleć, niż wtedy, gdy stara się tylko zapamiętywać. W pierwszym wypadku odnosi się wrażenie, jakoby wszystko koncentrowało się w przenikliwem spojrzeniu, usiłującem wytworzyć sobie dokładny obraz tego, o czem jest mowa; w drugim zaś wypadku zdaje się, że oczy zachodzą mgłą a ogólna świadomość zanika, ustępując miejsca

[1]) Kierownik szkoły t. zw. „Towarzystwa duńskiego“ w Kopenhadze.
[2]) Raczej „czynne“ — wedle terminologji psychologicznej. (Uw. tłum.).

Biblioteka ... Pedag. im. F. Oss...

procesom wyłącznie mechanicznym. Mowa tu naturalnie o biegunowo różnych przyzwyczajeniach umysłowych, niezależnie od sumy i wagi wiadomości, które dziecko ma sobie przyswoić.

Wczesne przyzwyczajenie się do właściwej modły pracy.

Ale właśnie dlatego, że chodzi tu o przyzwyczajenia, najwcześniejsza nauka jest tak niesłychanie ważna. Podobnie jak na całe życie może dziecko nabawić się zeza, jeżeli pierwsze jego poruszenia oczyma opacznie wprawiły się w swą czynność, tak też pierwsze jego wyobrażenia mogą łatwo wypaczyć się z powodu nieodpowiedniego kształcenia w pierwszym roku nauki. Kosztowało to też osobnego a znacznego trudu, by zwalczyć nałóg przyswajania pamięciowego u tych uczniów, którzy przedtem uczyli się w odmienny sposób[1]), gdy tymczasem uczniowie najniższej klasy w krótkim czasie przyzwyczajają się do pracy poglądowej. Łatwiej bowiem uzupełnić brak niektórych wiadomości, niż zagoić ranę, powstałą wskutek zerwania z dawnem przyzwyczajeniem do pracy.

Całoroczne doświadczenie znowu mnie o tem przekonało gruntownie, że słuszną jest rzeczą już w pierwszych latach nauki kłaść podwaliny pod przyzwyczajenia do pracy; w ten sposób można później z tem większą szybkością przyswoić uczniom wiedzę.

---

[1]) Ubolewania te pojmie przyrodnik, który usiłuje nakłonić uczniów do samodzielnego patrzenia. Brak wiadomości usprawiedliwiają stale uczniowie stereotypowem: „Tego niema w książce“, a czynią to także, gdy mowa o rzeczach, któreby mogli zauważyć własnemi zmysłami przy małej uwadze i przy odrobinie dobrej woli. Niestety, przyzwyczajono ich przedtem tylko do reprodukowania wiadomości, a nie do samodzielności w pracy. Trzeba potem bardzo wielkiej cierpliwości i wytrwałości, aby przyzwyczaić ich do samodzielnej obserwacji.

II.

Samodzielna praca w wieku przedszkolnym.

Pod koniec cytatu w rozdziale pierwszym podkreśliłem znaczenie, jakie posiada przyzwyczajenie do samodzielności, kształcone już od lat najwcześniejszych. Lecz nie należy z rozwojem tego przyzwyczajenia czekać aż do czasu wstąpienia dziecka do szkoły. Niestety jednak aż nadto często możemy zauważyć, ile w tym kierunku zaniedbano już w okresie przedszkolnym, jak niesamodzielnemi stały się dzieci, nad których każdym krokiem i każdem poruszeniem czuwa guwernantka albo zbyt gorliwi i trwożni rodzice[1]); są to dzieci, którym nie pozwolono nigdy nawet w żadnej drobnostce okazać swej samodzielności. Pragnę przeto udzielić kilku wskazówek dla tego okresu.

Jeśli mnie ktoś zapyta: „W którym roku rozpocząć należy kształcenie samodzielności u dziecka?“, odpowiem na to: „Od dnia narodzin dziecka“. Bezwątpienia, nic w tym pierwszym okresie nie można uczynić ponadto, jak pozostawić je w zupełnym spokoju. Dla małego dziecka jest spokojne leżenie stanem najbardziej pożądanym. Uczy się ono wtedy używać rączek swych i oczu i musi dokonywać tylu odkryć, że się wogóle nigdy nie nudzi; wkrótce też będzie można spostrzec, z jak nadzwyczajną dokładnością

---

[1]) Przychodzi mi na myśl trafne wyrażenie, które w jakiejś książce znalazłem: „Dziwne to i znamienne, że rodzice nigdy nie chcą dzieciom pozwolić na to, by same przez własną szkodę stawały się „mądremi“.

będzie dziecko umiało orjentować się w swem otoczeniu, jeśli je pozostawimy samemu sobie, — jak zauważy każdą zmianę w otoczeniu i nawet niemile ją odczuje. Dziecko tak jest zajęte tą nauką, że zaprawdę zbyteczne to zgoła obnosić je na rękach, kołysać i zabawiać na wszystkie sposoby. W ten sposób bowiem przyzwyczajamy je, by inni je zabawiali, zamiast, by samo się bawiło — i w ten też sposób wskutek ciągłego niezadowolenia stanie się ono wkońcu ciężarem dla siebie samego i dla rodziców. Oczywiście nie zmierzam do tego, jakoby rodzina miała się o dziecko wcale nie troszczyć, pragnę tylko stanowczo przestrzec przed zbytnią gorliwością pod tym względem. Pierwszą zabawkę stanowią dla dziecka jego własne rączki, później, gdy się już nauczy chwytać, ileż przyjemności sprawi mu mała kołatka! Skoro dziecko zacznie się zwolna podnosić, nie wymagajmy od niego, by leżało cichutko w łóżeczku. Należy je położyć na podłodze okrytej dywanem, gdzie w bardzo krótkim czasie nauczy się chodzić na czworakach, a gdy już stanie się niebezpiecznem dla zwisających pokryw i t. d., wtedy najlepiej będzie przenieść je do kąta (stajenki), w którym ściany należy wyścielić nieco poduszkami a podłogę pokryć dywanem[1]). Tu bez wszelkiej obcej pomocy będzie dziecko starało się wyprostować zupełnie. Można je też bezpiecznie pozostawić tu sobie samemu przez całe godziny; będzie się czuło doskonale, jeśli mu tylko dla rozrywki damy jakieś zabawki.

Zabawki.

Lecz pod tym względem należy być ostrożnym. Nic bowiem nie zasługuje na większe potępienie, jak kiedy dzieci

[1]) Chodzi tu o pobyt dziecka w pokoju. Na wolnem powietrzu, gdzie oczywiście dziecko winno jak najczęściej przebywać, niema dla niego milszej zabawki nad kupę piasku. Dla zarządów miejskich pilne to zadanie dbać o liczne place zabawowe dla dzieci, zaopatrzone w piasek. — Kto ma ogródek, niech nie zaniedba dać dziecku kawałka ziemi — choćby najmniejszego — do samodzielnej uprawy.

posiadają zbyt wiele zabawek albo zabawki zbyt skomplikowane; najlepszą jest zabawka całkiem prosta, a więc jak najpospolitsza lalka (także dla chłopców), kilka trwałych klocków do budowania i inne zabawki tego rodzaju; przedstawiają one dla dziecka o wiele większą wartość, niż wszystkie owe drogie, skomplikowane czy nawet mechanicznie poruszające się zabawki. Klocki do budowania np. — to dla dziecka raz lalka, innym razem znowu dom, kilka klocków uszeregowanych — to kolej żelazna i t. d., i t. d. Dziecko pragnie w zabawie puścić wodze swej twórczej fantazji. Że tak się rzecz ma w rzeczywistości, że dziecko samo dąży do samodzielnej czynności i nie znosi ciągłego nadzoru, okazuje się najlepiej w zachowaniu się jego wobec skomplikowanej, mechanicznie poruszanej zabawki: oto po pierwszym, szybko przemijającym wybuchu radości dziecko wtedy dopiero zabawkę tę polubi, gdy ją zniszczy a poszczególne jej części będzie mogło użyć do wszystkiego, do czego zechce. Niechaj to dla nas będzie znakiem ostrzegawczym w postępowaniu z dzieckiem. Jeden z najlepszych i najtańszych sposobów zajęcia dziecka stanowi kawałek papieru. Już dla malutkiego dziecka, które dopiero co nauczyło się władać rączkami, niema milszej rozrywki, jak zmiąć papier a następnie porozrywać go na jak najdrobniejsze strzępki, — w ten sposób Bóg wie, jak długo może się ono zabawiać. Później należy dać dziecku — bez zbytniej obawy — nożyczki do cięcia papieru; — wszak można na początek wziąć nożyczki z zaokrąglonem ostrzem. Niema obawy, by się dziecko skaleczyło, ponieważ mniej niebezpiecznem jest dać dziecku nożyczki do zabawy, przy której nauczyć się ono może obchodzenia się z niemi — dziecko samo spostrzeże, że nożyczki mogą ukłuć i później tem pilniej będzie się miało na baczności, — niż, gdy trwożliwie poza plecyma matki weźmie samo nożyczki i będzie ich używało. Zdumiewamy się, widząc, ile to przedmiotów małe już dziecko umie stworzyć z papieru przy pomocy nożyczek, jak z kawałka gazety powstaje dom z oknami

i drzwiami do otwierania — i wiele innych rzeczy. A teraz zważmy, ile także duchowej pracy wkłada dziecko w swą czynność i w jaki ogrom doświadczeń wzbogaca się dzięki tego rodzaju zabawie.

Zajęcia w gospodarstwie domowem.

Zkolei należy dać dziecku sposobność do uczestniczenia w gospodarstwie domowem. Wszystkie dzieci odczuwają potrzebę pomagania matce w kuchni i w pokoju. To też, gdzie tylko można, należy wyznaczać dzieciom pracę, którą zdołają wykonać nikłemi swemi siłami; zadowolenie po dokonaniu pracy stanie się dla dzieci źródłem prawdziwej radości i zaufania we własne siły. Niestety, nie postępujemy w ten sposób i często prośbom dzieci odmawiamy z ironją: „No, ty to właśnie potrafisz!“ — Czyż można dziwić się potem, że takie dzieci na zawsze tracą wiarę w swe siły? Gdzie tylko nie grozi niebezpieczeństwo, pozwólmy dzieciom popróbować; same dadzą spokój, gdy praca będzie przerastała ich siły. A jeśli już nie można zatrudnić ich pracą prawdziwą, należy przynajmniej wyobraźnię ich przyzwać w pomoc: pozwólmy im w zabawie naśladować pracę, — i tem się zadowolą. Wyobraźnia ich stwarza z garści piasku i małej miseczki najpiękniejsze, najsmaczniejsze ciasteczka. Nie powstanie też nigdy obawa, by tak wychowane dziecko zadać mogło zawstydzające pytanie: „Mamusiu, w co się teraz mamy bawić?“ Będzie ono zawsze samo wiedziało, w co się ma bawić, a matka spostrzeże rychło, że dzieci, przyzwyczajone w ten sposób same sobą się zajmować, nigdy nie będą miały czasu zachowywać się niegrzecznie. T. zw. wybryki dziecięce nie są niczem innem, jak w przeważnej części niezaspokojonym popędem do pracy.

Należy jednak i w innym także kierunku pogłębiać zaufanie dzieci do sił własnych: oto, gdy poczynią już dostateczne postępy w bieganiu tak, że mogą towarzyszyć rodzi-

com na ulicy, nie należy ich ustawicznie prowadzić za rączkę, chyba wyjątkowo w miejscach niebezpiecznych, — lecz należy pozwolić im iść o własnych siłach. Nawet, gdy proszą, nie użyczajmy im natychmiast pomocy. Należy naprzód zobaczyć, czy dzieci same nie mogą dokonać tego, o co proszą, a następnie, stosownie do okoliczności, przy odpowiedniej pomocy lub pouczeniu pokierować niemi. Musimy bezwłocznie tej tak często słyszanej odpowiedzi: „Tego nie potrafię“, przeciwstawić słowa: „Nie mówi się: tego nie potrafię, lecz: spróbuję, odważę się“. Jak doskonałą wskazówkę daje nam pod tym względem Schiller w „Wilhelmie Tellu“! Mały Walter przychodzi do ojca ze skargą i prośbą: „Cięciwa pękła, napraw mi ją, ojcze“. Ten jednak odpowiada: „O nie, prawdziwy strzelec radzi sobie sam!“ Tak powinni myśleć i postępować wszyscy rodzice, a wtedy często lepiej działoby się z naszemi dziećmi. Przedewszystkiem winni rodzice unikać tego, by przedwcześnie uczyć dzieci czytania, pisania i rachunków a przez to uprzedzać działalność szkoły. Tyle o przedszkolnem wychowaniu dzieci w duchu samodzielności.

Przejście z domu do szkoły.

Jakiż więc należy zbudować pomost w trudnym okresie, w którym dzieci przechodzą z domu do szkoły? Sądzę, że dzieci same dadzą odpowiedź na powyższe pytanie. Zwróćmy tylko uwagę na szą na jeden szczegół a mianowicie na to, jak u dzieci w tym wieku nie spoczywają nigdy usta ich i ręce. Musimy zatem stworzyć ujście dla tych dwóch źródeł a uzyskamy nierozerwalne ogniwo, łączące dom ze szkołą. My zaś tymczasem — jakżeż postępujemy? Oto zmuszamy dzieci do spokojnego siedzenia na jednem miejscu z rękoma na stół złożonemi, nie myśląc zgoła o tem, ile w ten sposób przysparzamy im męki duchowej i cielesnej. Przytem siedzenie z założonemi rękoma, zapomocą którego uzyskać chcemy

powierzchowną uwagę, jest jednym z najbardziej szkodliwych dla zdrowia czynników, — przyczynia się bowiem do sztucznego zwężenia klatki piersiowej, która powinna się właśnie rozszerzać, by płucom w miarę ich rozwoju użyczać miejsca. A jakaż to męka dla dzieci, gdy przez długie godziny muszą w milczeniu przysłuchiwać się lekcji — one, dla których cały świat jest jedną wielką zagadką, które same są niejako żywemi znakami zapytania.

Pierwsze początki nauki.

a) Pytania stawiane przez dzieci.

W bardzo wymowny sposób wyraża swe przekonania dyrektor Frideriksen z Ordrup w programie pracy, ogłoszonym przezemnie w „Archiwum pedagogicznem“ [1]). Powiada on: „Gdy mowa o pytaniach i odpowiedziach, jakiż właściwie zachodzi stosunek, skoro świadomy spotka się z nieświadomym? — Taki, że ten ostatni pyta się o to, czego nie wie, a drugi odpowiada.

Jakiż tedy winien być naturalny stosunek między nauczycielem a uczniem? — Taki, by uczeń stawiał pytania, nauczyciel zaś odpowiadał.

Nie przeoczajmy jednak wewnętrznego znaczenia tych myśli, gdyż inaczej łatwo będzie można wykazać, że zostaną tylko puste słowa bez właściwej treści. Każda nauka powinna dążyć do tego, by naprowadzać uczniów na pytania, ilekroć bowiem skostnieje w rutynę i przejdzie pod jarzmo niezmiennych reguł i metod, zawsze występuje jeden i ten sam błąd zasadniczy, objawiający się w tem, że zapomina się, iż w gruncie rzeczy dzieci winny stawiać pytania a nauczyciel dawać odpowiedzi, — nie zaś przeciwnie. Istota sztuki nauczania polega na tem, by nakłonić dziecko do stawiania pytań i duszę dziecięcą wyprowadzić w daleki świat ducha, zmusić ją

[1]) „Pädagogisches Archiv“, rocznik 42, zeszyt 11.

do dziwienia się i w ten sposób pobudzić dziecko do pytań".

Wobec panującego dziś systemu nauczania w klasach niższych oraz zbyt gwałtownego przejścia z wychowania domowego do szkoły nie możemy dziwić się temu, że dzieci onieśmielają się i że tak często słyszy się narzekania: „Od czasu, jak dziecko moje uczęszcza do szkoły, oduczyło się zupełnie zadawania pytań!"

b) Praca ręczna.

Jaskrawy obraz tego, w jaki sposób nie powinno się prowadzić nauki początkowej, maluje Henck w czasopiśmie „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Pathologie", r. 1900, zeszyt 6, str. 441.

„Ani z psychologicznego ani też z fizycznego punktu patrzenia na rozwój dziecka — nie można uzasadnić lub wyjaśnić nauki, w której jako środka pomocniczego nie używa się najdoskonalszej części ciała ludzkiego t. j. ręki, jakby tego należało oczekiwać stosownie do natury człowieka, jako istoty twórczej. A właśnie skłonność dziecka do częstego i ochoczego używania swych rąk i myśl o tem, że człowiek bez rąk nie mógłby dokonać żadnego wielkiego dzieła, powinny służyć nam tu za wskaźnik nader wymowny. Dzisiejsza metoda nasza usiłuje zapomocą mniej lub więcej surowych środków doprowadzić ręce do absolutnego spokoju. „Ręce ich złożone spoczywają przed niemi na ławce. Ilekroć dzieci zechcą odpowiedzieć lub wogóle głos zabrać, winny podnosić prawą rękę, wszelkie zaś inne poruszenia są im wzbronione. Idzie o to przedewszystkiem, by podczas nauki ani na chwilę nie tracić z oczu zewnętrznego porządku, ...stanowi on bowiem połowę nauki" (Wiedemann). Tak opiewają przepisy, a przestrzega się ich mniej lub więcej sumiennie podczas nauczania wszystkich prawie przedmiotów w klasie elementarnej".

Lecz czyż naprawdę jest rzeczą konieczną zrywać tak

gwałtownie z przyzwyczajeniami dziecka? Czyż już zgóry musimy w ten sposób urządzać naukę, jak gdyby oczy nasze, jak się ktoś kiedyś wyraził, służyć miały tylko do tego, by widzieć czarne litery a czasem także latarniane słupy i żeby łbem o nie nie uderzyć, ręce zaś nasze po to tylko istniały, by odmalowywać niezrozumiałe wykrętasy? Mojem zdaniem, można na jedno i drugie śmiało odpowiedzieć przeczeniem. Przeciwnie, nietylko że niema potrzeby tak postępować, lecz należy tego stanowczo unikać, a unikniemy tego łatwo, jeśli odwołamy się do właściwego każdemu dziecku popędu do czynności.

Kształtowanie plastyczne.

Możliwość pracy twórczej istnieje w pierwszym rzędzie dla rąk. Nie zacieśniajmy nauki poglądowej wyłącznie do patrzenia na obrazy, lecz pozwólmy dzieciom znane im przedmioty odtwarzać plastycznie i zapomocą rysunku, a zawsze będą z ochotą i zamiłowaniem zabierały się do pracy. Rzecz jasna, że, jeśli chodzi o kolejność stosowania, to kształcenie plastyczne, jako posługujące się materją a tem samem konkretniejsze i prostsze, wyprzedzać musi rysunek, ograniczający się do powierzchni a więc wkraczający już w dziedzinę abstrakcji. Jakąż radość odczuwa dziecko, gdy widzi powstający w rękach swych — rzeczywisty wytwór swej pracy. I usta także odgrywają przytem ważną rolę, bo pytaniom niema wtedy końca. Naturalnie znika natenczas cisza niezmącona, jaka zazwyczaj panuje w klasach. Niekiedy nawet ożywienie przekracza miarę; kto jednak widział, z jak wielkiem zamiłowaniem przykładają się dzieci do pracy i jak dalekim jest od nich zamiar przeszkadzania lekcji, ten wkrótce pogodzi się z tym pozornym brakiem karności i dostrzeże, że w tak ożywionej klasie tkwi więcej wewnętrznej karności, niżby ją przez czysto zewnętrzne zarządzenia dyscyplinarne można uzyskać. Ponieważ zaś w pracach tych nie potrzeba stosować zbyt ostrej krytyki, jak to się dzieje

przy odmalowywaniu znaków pisma, jeśli pismo ma być porządnem, przeto dziecko nie doznaje tylu rozczarowań. Dzięki temu zaś wytwarza się między dzieckiem a nauczycielem stosunek o wiele serdeczniejszy, oparty na obopólnem zaufaniu.

Lecz może ktoś zapyta, skąd wziąć czas na tego rodzaju „naukę pracy“? — A więc najpierw mamy do rozporządzenia pewną ilość godzin przeznaczanych dotychczas na naukę poglądową. Ponieważ dalej wyobraźnia staje się intensywniejszą, a dar spostrzegawczy u dziecka o wiele bardziej się rozwija, niż przy wyłącznem posługiwaniu się słowami, ponieważ nadto samo tworzenie zmusza każdego ucznia do współpracy, a więc wszyscy uczniowie biorą czynny udział w nauce, przeto zyskuje się na czasie, ile że niejednokrotnie odpada potrzeba powtarzania. Następnie można początki nauki pisania przesunąć na czas znacznie późniejszy bez jakiejkolwiek szkody, płynącej stąd dla toku nauki. Powody takiego postępowania rozpatrzymy raz jeszcze w dalszym ciągu tej rozprawy. Oczywiście, że z początku będzie to trochę szło ociężale; ale prowadząc naukę w ten sposób, że zajęcia dziecka nawiązywać będziemy do zabawy, zobaczymy wkrótce, jak „w bawiącem się dziecku budzi się pojętny uczeń“, który później tem sprawniej podoła zadaniom szkolnym. Nie przedstawiało to też dla nas żadnych trudności, ażeby mimo przesunięcia nauki pisania na plan dalszy i powolniejszego z początku tempa nauczania bardzo wygodnie i bez oglądania się na pomoc domową przerobić w przeciągu trzech lat następnych materjał, wymagany przy egzaminie wstępnym do gimnazjum. Również doświadczenia, poczynione w klasach pomocniczych, wykazały, że posługując się naszym systemem dopomóc można nawet dzieciom zacofanym pod względem duchowym — w o ileż wyższej zatem mierze tyczy się to dzieci normalnie rozwiniętych.

Obecnie chciałbym nieco dokładniej opisać, w jaki spo-

sób odbywa się nauka w naszej szkole. Pierwszy okres poświęcamy kształceniu zmysłów i rozbudzaniu uwagi, która rodzić się powinna z wewnętrznego zainteresowania, a nie z zewnętrznego nakazu. Staramy się przedewszystkiem o to, by dzieci oswoić nieco z szkołą i przyzwyczaić je do swobodnego mówienia, a to w ten sposób, że zaczepiamy o krąg ich dotychczasowych doświadczeń i nakłaniamy je do opowiadania. Nawiązujemy zaś do tego materjału dotychczasowych doświadczeń dziecięcych przez małą opowiastkę, wierszyk lub krótką piosenkę, bezpośrednio zaś potem każemy dzieciom odtwarzać znane im przedmioty w glinie lub plastelinie, zapomocą pręcików lub rysunku.

Widzieliśmy powyżej, że do wyćwiczenia ręki i oka, a więc do wyrobienia rzeczywistego poglądu niema odpowiedniejszego środka nad takie odtwarzanie plastyczne oraz płaszczyznowe. A ileż radości sprawia dzieciom to manipulowanie i produkowanie, jak podniecająco działa tu wzajemna emulacja! Dzieci ustawicznie porównują, czy przedmiot ich odpowiada rzeczywistości, ażeby w ten sposób dzieło swe coraz bardziej doskonalić! W ten sposób uczą się dokładnie widzieć i zaostrzają zmysły swe do takiego stopnia, jakiegoby żadną inną drogą nie można osiągnąć. Jak zdumiewające dzięki kształtowaniu plastycznemu są już po upływie krótkiego czasu postępy dzieci w spostrzeganiu, wykazuje tabl. III, przedstawiająca wykonane przez tego samego ucznia obrazki muchy i koguta — początkowe oraz późniejsze. Ktoś niewtajemniczony z pewnością nie odgadłby znaczenia pierwszego obrazka. (Wiek uczniów lat 7—8). Także automobil (tabl. III) wskazuje, do jakiej dokładności mogą dojść już 8-letnie dzieci. Rozumie się, że przy tych ćwiczeniach chodzi nie o „modelowanie“, lecz tylko o kształtowanie plastyczne. Modelowanie, wymagające wiernego naśladowania przedmiotu, oraz trwałej i naprężonej uwagi, której nie można żądać od małych dzieci, należy zarzucić na najniższym stopniu nauczania. W grę wchodzi zatem jedynie „kształto-

wanie plastyczne“ t. zn. nie przedstawianie formy poszczególnej, lecz typu takiego, jaki istnieje jako wspomnienie w wyobraźni dziecka. Że w rzeczywistości idzie tu o takie właśnie obrazy odtwórcze, niech posłużą za świadectwo rozmaite lichtarze na tabl. I.

Do kształtowania plastycznego używamy zwyczajnie plasteliny, ponieważ kosztuje ona taniej, niż glina, i lepiej daje się ugniatać; i ze względu na czystość także należy polecać raczej plastelinę, niż glinę. Rzecz jasna, że przy używaniu któregokolwiek z obu materjałów powinny dzieci po nauce umyć ręce; przy plastelinie wystarczy, jeśli wytrą je dobrze ścierką. Nie zauważyliśmy też nigdy śladów szkodliwego oddziaływania plasteliny na zdrowie, jak się to nieraz niesłusznie zarzuca. Do kształtowania plastycznego wystarczy uczniowi około 75—100 g. Jako podkładki używaliśmy pierwotnie tabliczek z łupku, które okazały się jednak niepraktycznemi, gdyż tłukły się i sprawiały hałas, spadając na podłogę. Używamy obecnie płytek z linoleum wielkości 25 × 15 cm. Takich resztek linoleowych dostać można w dowolnej ilości w fabrykach za bezcen lub zupełnie darmo, należy je tylko odpowiednio przykroić. Aby zapobiec brukaniu odzieży, noszą dzieci w czasie nauki fartuszki z rękawkami, a po nauce przechowują je w szkole na wiszadłach.

Niema też najmniejszego kłopotu z wyborem przedmiotów, które dzieci mają odtwarzać; wszak szczególnego znaczenia nabiera tu zdanie: „Sięgnijcie tylko w pełne życie ludzkie; ciekawem ono wszędzie, gdzie sięgniecie“. Dla tych jednak, co z pewną trwogą przystępują do pracy, podaję spis alfabetyczny przedmiotów odtworzonych w roku ostatnim:

Bocian, bucik, chatka wieśniacza, chorągiew, ciastka, czereśnia, czółno, drzewo (bez liści), flaszka, garnki, gniazdko ptasie, gruszka, grzyb, jabłko, jaje, jeż, kapelusz, klucze, kolej żelazna, koń, kotwica, krążek, lada sklepowa z towarami, lichtarz ze świecą, lis, liście, łańcuch, marchew, miska,

mysz, niedźwiedź, noga kurza, okręty, orzech włoski, piec, pieczywo, pieniądz, pies, pióro gęsie, pompa, rogi sarnie, ryba, sanki, sowa, sześcian, taczka, tulipan, wazonek z palmą, węgorz, winogrona, wóz, zabawki, zegarek, żłób. Do zrobienia niektórych przedmiotów np. bociana lub okrętów potrzeba także pręcików. Czasem zanoszą dzieci swoje „arcydzieła“ jako podarki do domu, tak np. na Boże Narodzenie — gromadkę grzybów lub tackę, na której wzdłuż brzegu biegnie mysz; na Wielkanoc pień drzewa z gniazdkiem w dziuple, do którego wkłada się cukierki; na Zielone Święta flakon z różą etc. W takich razach każemy dzieciom przedmioty wyrobić z gliny, a gdy są suche, napoić farbami wodnemi. Powleczone następnie lakiem wyglądają ładnie i wykwintnie, i przypominają poniekąd wyroby z majoliki. Ale są to rzeczy wykraczające już właściwie poza obręb nauki, powinno się je też wykonywać jedynie w wypadkach nadzwyczajnych.

Nie tylko poszczególne przedmioty mogą dzieci odtwarzać plastycznie lub rysować, lecz całe grupy np. podwórze z kurami, strych, „co widzimy na rogu ulicy“ i t. p. Takie właśnie grupy, „kompozycje“ dostarczają wielu tematów do wspólnych pogadanek.

Rysunek.

Z kształtowaniem plastycznem łączy się postrzeganie konturów, które z początku zaznacza się zapomocą większych lub mniejszych pręcików, poczem prowadzi się wzdłuż nich zwykłe proste kreski i zabarwia ołówkami różnokolorowemi. Te figury, złożone z prostych kresek, nie są bynajmniej dla dzieci figurami geometrycznemi, wyobraźnia ich przekształca je w żywe obrazy o pięknych, falistych linjach. Na pierwszym obrazie na tabl. IV występuje jeszcze w całej pełni niedoskonałość pierwszych ćwiczeń; nikt chyba nie wpadłby na myśl, że te bohomazy mają przedstawiać obok narysowaną (lecz później) rzodkiew. I czyż mamy prawo żądać od dzieci, których ręka i oko są jeszcze tak niewyćwiczone,

by odmalowywały trudne znaki pisarskie! Do jakiej biegłości jednak dochodzi ręka i oko już po upływie kilku tygodni lub miesięcy, o tem poucza nas znajdujący się na tablicy obraz tego samego ucznia. — Nie należy — oczywiście — poprzestawać na tych najłatwiejszych zarysach prostolinijnych, lecz stopniowo przechodzić do rzeczy trudniejszych. Uczniowie odrysowują bądźto małe obrazki, które nauczyciel rysuje na tablicy [1]), bądź też daje im się wolne tematy, w których mogą rozwinąć swą umiejętność i fantazję. Rzecz oczywista, że w wszystkich tych pracach wielką rolę odgrywa ołówek różnokolorowy.

Rysowanie przez nauczyciela wzorów na tablicy nie powinno iść za daleko, a to dlatego, by uczniowie — zamiast wprawiać się do samodzielnego rysowania pamięciowego — nie przyzwyczaili się raczej do mechanicznego odrysowywania. Z drugiej strony śmiało możemy twierdzić, że nauczyciel przysporzy uczniom swym wiele radości, jeśli dla ilustracji omawianych tematów narysuje mały obrazek na tablicy. Radzę, by naprzód sami uczniowie próbowali sił swoich w przedstawieniu jakiegoś przedmiotu lub sceny a dopiero potem nauczyciel narysował na tablicy doskonalszy obrazek.

Nasze klasy są do wysokości 1—2 *m* prawie całkowicie pokryte tablicami z linoleum. Możemy jak najusilniej zalecić takie tablice z ciemno zielonego linoleum, które nakleja się zapomocą szelaku na ścianę, dobrze wyścieloną filcem. Zaletę tych tablic stanowi to, że nietylko wiele jest na nich miejsca na obrazy, które przez dłuższy czas mogą na nich pozostać, ale nadto, że dzięki nim większa ilość uczniów równocześnie może być zatrudniona. Przytem linoleum posiada i tę własność, że nawet dzieci o palcach zupełnie jeszcze niewyrobionych mogą na niem łatwo kreślić kredą.

---

[1]) Nie wymaga się od nauczyciela niezwykłej biegłości w rysowaniu, trzeba tylko trochę ochoty i dobrej woli! Polecam bardzo dobre podręczniki van Dick'a: „Jak nauczyć się rysunku?“ („Wie lerne ich zeichnen?“) i Röslera: „Malarz biegły“ („Der Schnellmaler“).

Szczególną rolę w ćwiczeniach rysunkowych odgrywa figura typowa, jaką widzimy na tablicy V. Figurę tę przezwali chłopcy „Jaś Kreska“. Przedstawia się ją w najróżnorodniejszych sytuacjach życiowych; nadarzasię więc sposobność do okazania uczniom, jaką postawę przybiera ciało ludzkie stosownie do położenia i ruchu. Później kreski zmieniają się w płaszczyznę tak, że w miejsce sylwetek wstępują rzeczywiste postaci. Chłopcy powiadają wtedy: „Jaś Kreska się ubiera“.

Że równolegle z kształceniem zmysłów zapomocą kształtowania plastycznego i rysowania idzie wzbogacenie zakresu pojęć, że wogóle nadzwyczajnie rozwijają się przytem duchowe zdolności dziecka — o tem dość będzie wspomnieć tylko.

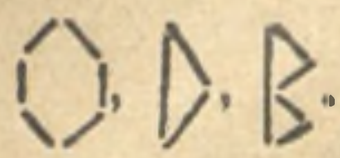
Wymawianie głosek. Pierwsza nauka czytania[1]). Układanie pręcików.

Ćwiczeniom wzrokowym zaczyna wkrótce towarzyszyć ćwiczenie ucha. Wielką wagę kładzie się na wyraźne wymawianie i na związane z tem wyraźne słyszenie; zczasem poczynają dzieci wyławiać uchem samogłoski, szczególnie w słowach się uwydatniające, a następnie spółgłoski. Skoro w ten sposób uczniowie oswoili się nieco z pamięciowem rozkładaniem słów na głoski, przystępujemy do przedstawienia głosek pod postacią liter.

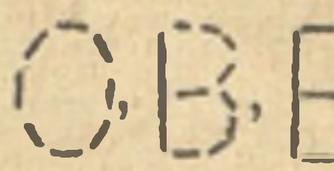
Tu znowu odstępujemy całkowicie od ogólnie przyjętej metody. Jesteśmy zdania, że pisane litery najzupełniej nie nadają się na początkowym stopniu nauki. Im litery prostsze, tem lepsze; najprostsze zaś są wielkie drukowane litery alfabetu łacińskiego, które zestawić można z kilku pręcików i które mają tę wyższość jeszcze, że dziecko spotyka je na każdym kroku np. na szyldach sklepowych i t. d. Nasze

[1]) Por. prace M. Falskiego: „Nauka czytania i pisania i czytania“, „Elementarz powiastkowy“, „Wskazówki dla nauczyciela“, artykuły w „Ruchu Pedagogicznym (r. 1913) oraz „Higjenę czytania“ (w Higjenie szkolnej“); ponadto St. Szobera: „Zasady nauczania języka polskiego“ (Lwów—Warszawa 1921). (Uw. tłum.).

dzieciaki zaczynają też po kilku lekcjach studjować na ulicach napisy na szyldach i niezmiernie się cieszą, jeśli spotkają tam „swoją znajomą“ literę. Zakręty liter przedstawia się również zapomocą pręcików — i to zrazu tylko zapomocą pręcików nachylonych do siebie pod pewnym kątem:



Rychło dzieci same dochodzą do przekonania, że zakręty należy uzupełnić i wtedy składają litery z drobnych pręcików lub z pręcików dłuższych, dających się kilkakrotnie załamać:



Każdemu nowemu odkryciu na tem polu towarzyszy ogromna radość. Tak złożone litery wpisują dzieci ołówkiem do zeszytu; są to ich pierwsze ćwiczenia pisemne[1]). Naturalnie, że to równocześnie przez wszystkich uczniów dokonywane składanie liter z pręcików nie ogranicza się tylko poszczególnych liter, lecz rozszerza się następnie na składanie liter, pozostających z sobą w stałych związkach, a więc całych wyrazów. Dzieci w krótkim czasie nabywają znacznej wprawy w tem składaniu.

Tabliczki z literami[2]).

Kiedy w ten sposób przerobiono z dziećmi przeważną ilość liter — oczywista, że opuszczamy litery takie jak *Q*, *X* etc. — i można zacząć już składanie zdań całych, przechodzimy do innego materjału. Do tego celu używamy specjalnie drukowanych tabliczek. Obraliśmy najodpowiedniejszy zdaniem naszem alfabet t. j.: „5 Cicero cienkie, tłuste groteski“. Litery te uważamy za najstosowniejsze, ponieważ nie wykazują one żadnej różnicy w cieniowaniu kresek, są więc bardzo proste i bardzo wyraźne, a zatem nie wymagają



---

[1]) Właściwie — raczej ćwiczenia w rysunkach.

[2]) U nas „alfabet ruchomy“ stosowali i zalecali już K. Wolski i Estkowski. (Uw. tłum.).

umieszczania ich zbyt blisko oczu. Litery drukuje się na kartonie, potem lakieruje, by ich nie zamazać, i zkolei rozcina się je tak [1]), by można je wygodnie w rzędzie obok siebie ułożyć. Przechowuje się litery w „zecerskiej“ kaszcie z przedziałkami, którą otrzymuje każdy uczeń. Kaszty te sporządzono z próżnych pudełek od zapałek, które kazaliśmy dzieciom przynieść z domu; dzieciaki udały się z prośbą do wszystkich ciotek i wujków, i tak w przeciągu kilku tygodni zebraliśmy ok. 1500 pudełek. Następnie introligator nakleił kaszty po 5 × 6 na grubą tekturę i obciągnął je kalką (tabl. VI). Rozdawanie i zbieranie tych kasetek mało zabiera czasu.

Zapomocą tabliczek z literami przeprowadza się rozmaite ćwiczenia: 1) składanie wyrazów a potem zdań — ze słuchu, czyli rodzaj małych dyktatów; przejawia się tu znowu wyższość nad ćwiczeniami pisanemi, ponieważ przy pomocy tabliczek z literami możemy odrazu rozróżnić wyrazy, zaczynające się od wielkich i małych liter; unikamy więc rozpowszechnionego błędu, objawiającego się w tem, że zaczyna się małemi literami wyrazy, które należy pisać dużemi; 2) składanie podawanych liter i odczytywanie otrzymanych w ten sposób wyrazów; 3) zmiana wyrazów na podstawie słuchu np. „dół“ w „wół“ — i wkońcu 4) zmiana pewnych liter w zestawionych już wyrazach oraz odczytywanie nowopowstałych wyrazów. — Chociaż więc nie zaczynamy od nauki pisania, rzeczywiście jednak mamy już naukę równoczesnego pisania i czytania; istota bowiem tej nauki nie leży w odmalowywaniu liter, lecz w tem, że ze słów wyławia się uchem głoski i z liter składa się wyrazy. Jedno i drugie możemy w różnych odmianach uzyskać, posługując się tabliczkami.

Dlatego też to składanie liter z kaszty zecerskiej sprawia uczniom bardzo wielką uciechę [2]). Ilekroć po nauce teo-

---

[1]) Należy zwrócić baczną uwagę na staranne rozcinanie liter.

[2]) Można zresztą odrazu zacząć od pisma kątowego bez poprzedniego posługiwania się pręcikami.

retycznej ma się wydobyć kaszty, powstaje „okrutna“ radość. Jak żywo dzieci interesują się swą pracą, chociaż bynajmniej nie zachowują się przytem spokojnie, lecz przeciwnie nader żwawo się poruszają, zaświadczyło dowodnie zdanie jednego z pedagogów, który przysłuchiwał się nauce w naszym zakładzie. Ujrzawszy dzieci, zajęte układaniem tabliczek z literami, wypowiedział z radością następujące słowa uznania: „Ależ widzę, że to zbyteczne zgoła, by dzieci siedziały spokojnie; jeśli się nawet obrócą, to nic nie szkodzi, zaraz widać, że wymaga tego jedynie zainteresowanie się pracą!“

I w dalszym ciągu nauczania nie należy zaniedbywać składania liter. Przedewszystkiem tabliczki te stanowią przygotowanie do dyktatów ortograficznych, później zaś na większą skalę stają się pomocne w ćwiczeniach gramatycznych (deklinacja, konjugacja). Przez zmiany końcówek w ułożonych wyrazach wystąpi dla uczniów jasno różnica między tematem, który zawsze spoczywa niezmieniony, a zmieniającemi się końcówkami. Z początkiem bieżącego roku szkolnego zastosowaliśmy też tabliczki do nauki początków języka łacińskiego; nauczyciel łaciny wyrażał się z zadowoleniem o tej innowacji.

Czy tracimy czas wskutek tabliczek do czytania?

Czy jednak wyżej przedstawiony system nie pociąga za sobą olbrzymiej straty czasu? Czy składanie wyrazów nie wymaga wiele czasu? Ostatnia uwaga jest niewątpliwie słuszna — choć znowu składanie nie trwa tak długo, jak — szczególnie w początkach nauki pisania — odmalowywanie liter, pierwsza jednak uwaga pozbawiona jest słuszności: albowiem przez zaniechanie powtarzań zyskuje się podwójnie i trzykrotnie na czasie, który przy składaniu liter poświęciło się na czytanie: oto po pierwsze wyraz złożony obserwuje dziecko dłużej i z większem zainteresowaniem,

a powtóre mamy tu zupełną pewność, że każdy uczeń musi brać udział w pracy, chociażby mu to nie sprawiało przyjemności, gdy tymczasem przy odczytywaniu z elementarza długich szeregów wyrazów mamy kontrolę wyłącznie nad tym uczniem, który „właśnie“ odpowiada lekcję. Ten jeden, głośno czytający uczeń [1]), jest w ogólności jedynym „czynnym“ uczniem, wszyscy inni mogą co najwyżej „współczytać“ po cichu; i tak u przeważającej liczby uczniów czynność ich ogranicza się do tego, że wyraz tylko oglądają, ale nad odczytaniem go nie pracują. Nauczyciel nie posiada żadnej rękojmi, czy uczniowie biorą rzeczywiście udział w pracy. Do tego dołącza się fakt, że dzieci — dzięki swej doskonałej pamięci — w bardzo krótkim czasie umieją na pamięć szeregi wyrazów, które później tylko na podstawie pamięci lokalnej odczytują. To wszystko zaś nie może mieć miejsca zgoła przy tworzeniu wyrazów przez składanie liter, bo, gdyby nawet uczeń podpatrzył swego sąsiada, to i tak jeszcze więcej odniesie korzyści przez składanie, niż przez powtarzanie wyrazów. Każdy uczeń musi stale być czynnym, przez co wszystko o wiele dokładniej wbija mu się w pamięć. Dzięki też nowemu systemowi unika się częstego przy pisaniu zjawiska, że wyraz błędnie napisany pozostaje przez dłuższy czas widocznym dla ucznia a tem samem utrwala się w jego pamięci. Skoro uczeń zrobił jakiś błąd, natychmiast błąd ten poprawia, na dobry zaś kształt wyrazu może dłuższy czas patrzeć. W tem tkwi rozwikłanie zagadki, jak mimo użycia dłuższego okresu czasu na udzielenie wiadomości wstępnych uczniowie tak szybkie na dalszych stopniach nauki czynią postępy.

---

[1]) I w nauce chóralnej ma się rzecz podobnie, ponieważ w właściwej pracy bierze udział kilku dobrych uczniów, a reszta mechanicznie powtarza.

Nauka czytania.

W następnem stadjum podaje się uczniom materjał ciągły i to, zanim jeszcze uczniowie poznają wszystkie związki głoskowe; opierając się bowiem na przerobionym do tej pory materjale, dobiera się takich wyrazów, w których — o ile możności — występują tylko litery już przez uczniów poznane. Opracowany materjał przedrukowuje się w szkole na małej drukarence podręcznej [1]), każdy zaś uczeń otrzymuje po jednym egzemplarzu. Nad każdym ustępem pozostawia się wolne miejsce, które uczeń ma ozdobić małym obrazkiem. Obraliśmy wielkość liter: „szeroką chudą groteskę“ (m M). *Litery te odznaczają się nadzwyczajną wyrazistością* i zapobiegają temu, by uczeń zbyt blisko oczu umieszczał książkę; nie wątpię ani na chwilę, że każdy okulista byłby zadowolony z naszego druku.

Elementarz.

Poszczególne kartki wkłada się następnie do teczki i w ten sposób zdobywa uczeń własnoręcznie skonstruowaną małą czytankę, która naturalnie jest dlań o wiele większem źródłem radości, niż kupiony w sklepie elementarz. Po czterech miesiącach, zanim jeszcze przerobi się wszystkie połą-

---

[1]) Przy tej sposobności pokazuje się uczniom drukarenkę i objaśnia im się sztukę drukarską, aby się dowiedzieli, w jaki sposób powstają książki, z któremi od tej pory tyle mieć będą do czynienia. Taka drukarnia, już choćby jako środek pomocniczy nauki poglądowej, powinna się znajdować w każdej szkole; posiada ona o wiele większe dla uczniów znaczenie, niż niejedno, co im się pokazuje; dziecko bowiem z niczem się od tej pory częściej nie styka, jak z wytworami sztuki drukarskiej. Składanie nie sprawia żadnych trudności; przedtem czynili to po części sami nauczyciele, teraz załatwia to służący szkolny; także starszych uczniów bierze się niekiedy do pomocy.

Taka jednak drukarnia nie jest niezbędnie konieczna, jest tylko bardzo polecenia godna. Jeśli jej niema, należy bezpośrednio od składania tabliczek przejść do czytania ciągłych ustępów z elementarza.

czenia liter, przystępujemy do czytania elementarza; bierzemy wówczas pod uwagę tylko część drugą, zawierającą ustępy, pominąć zaś możemy nudne szeregi wyrazów w części pierwszej.

Nauka rachunków.

Od samego początku równorzędnie z ćwiczeniami w składaniu wyrazów odbywają się ćwiczenia praktyczne w rachunkach, przyczem naprzód uczy się rachowania zapomocą pręcików. Jeden pręcik wyobraża drąg |, dyszel — albo drabinę /, z dwóch pręcików tworzy się stół ⊤, dach /\, wędkę /|, i t. d., z trzech powstaje krzesło ⊢, wanna __/, stół o dwóch nogach ⊤⊤ i t. d., i t. d. Podczas tych ćwiczeń nasuwają się pytania: „Ile pręcików muszę dodać lub odjąć, ażeby z nich tę lub ową rzecz zrobić?“. „Ilu pręcików muszę użyć, aby przedstawić dany przedmiot?“, albo kładzie się pewną ilość pręcików, oznaczonych np. jako ryby, od których kilka odpływa lub do których kilka zwabionych zbliża się. Innym razem pręciki przedstawiają konie; jedne spłoszyły się i uciekają, pozostaje tylko mała ich liczba. Stawia się więc pytania, ile na początku było zwierząt, ile odpłynęło lub uciekło, a ile się zbliżyło, i ile ich było razem. Tą drogą na przykładach praktycznych pod postacią nadzwyczajnie dla dziecka zajmującej i miłej zabawy uczy się ono rachunków t. zn. najprostszego dodawania i odejmowania. W ten sposób też pojęcia liczb silnie utwierdzają mu się w pamięci. Jeśli wychodzi się poza zakres liczby 5, maluje się część pręcików czerwonym atramentem tak, że pręciki wykraczające poza liczbę 5 natychmiast się wyróżniają; podobnie postąpić należy z liczbami powyżej 10. Dziesiątki i piątki można w dalszym toku nauki rachunków przedstawić jako wiązkę pręcików, związanych nitką lub sklejonych gumą. Oczywista, że jak najszersze zastosowanie otrzymują w naszej nauce rachunków palce, ten najnaturalniejszy i najpraktyczniejszy — ponieważ zawsze obecny — przyrząd do rachowania. Gdy

przed laty zabraniano surowo liczyć na palcach (nie wiem, jak dziś na ten zakaz zapatruje się większość nauczycieli), to my możemy tyle tylko powiedzieć na podstawie naszego doświadczenia, że jest to znakomity środek pomocniczy dla uczniów. W każdym razie lepiej, jeśli uczeń na palcach wyrachuje sobie zadanie, którego nie zdoła wykonać pamięciowo, niż, jeżeli z powodu swej niewiedzy zupełnie w nauce nie bierze udziału. Skoro już pamięciowo potrafi biegle rozwiązywać zadania, sam zaniecha używania palców. Bezwątpienia o wiele większą korzyść odniesie uczeń, samodzielnie składając zadania z pręcików lub posługując się palcami, niż, gdy nauczyciel lub jeden z uczniów przed całą klasą wykona to za niego na wielkiem liczydle, którego jednak z innych względów nie należy zupełnie wykluczać; nadarzą się bowiem liczne sposobności, gdzie zachowa ono pełną swą użyteczność np. przy powtarzaniach. W każdym razie musimy zawsze mieć na oku, że przy posługiwaniu się liczydłem tylko jeden jest rzeczywiście zajęty pracą, podczas gdy reszta uczniów co najwyżej myślowo bierze w niej udział, nad którym brak nam jednak całkowicie kontroli. Zasadniczym zaś postulatem wszelkiej nauki winien być postulat współpracy wszystkich uczniów. Z ćwiczeniami w pisaniu i składaniu cyfr czekamy do chwili, aż uczniowie zapomocą konkretnych przykładów gruntownie przyswoją sobie pojęcia liczb.

Uczenie zapomocą pręcików obejmuje nietylko dodawanie i odejmowanie, lecz nadaje się też doskonale do nauki mnożenia i dzielenia, gdyż uczeń może albo liczyć całemi wiązkami, przedstawiającemi dziesiątki, albo rozkładać je na części. Zamiast wiązek pręcików można użyć pudełek od zapałek, wypełnionych małemi kuleczkami z gliny lub plasteliny.

Nauka pisania.

Jeśli przez kształtowanie plastyczne, przez składanie pręcików, przez czytanie i rysunki wyćwiczą się już oczy i ręce dzieci w nauce poglądowej i w nauce rachunków, i gdy wzmocnią się mięśnie ich rąk, wtedy dopiero pora przejść do właściwego pisania[1]) i to odrazu do pisania piórem i atramentem. Po takich ćwiczeniach wstępnych nauka pisania postępuje naprzód niesłychanie szybko, chociaż przestrzegamy skrupulatnie, by dzieci nie pisały w domu, poczyniliśmy bowiem w tym kierunku jak najgorsze doświadczenia. Nie dziw jednak, że postępy są tak znaczne, gdyż uczniowie umieją już właściwie pisać w chwili, gdy rozpoczyna się nauka pisania.

Co przemawia za późniejszem rozpoczynaniem nauki pisania?

Bo i czegoż wymaga sztuka pisania? Po pierwsze pewnej sprawności oka i ręki, a po drugie znajomości kształtów liter: jedno i drugie zaś dzieci już sobie przyswoiły. Ręka i oko wprawiły się w najróżnorodniejszych ćwiczeniach, kształty liter zaś znają uczniowie z alfabetu drukowanego, w którym od tak długiego czasu się ćwiczą i w którym tylko gdzieniegdzie u góry i u dołu należy litery zaokrąglić, by otrzymać alfabet pisany. Tem się to tłumaczy, że zastosowana przez nas metoda pośrednia wymaga mniej czasu, niż dawna metoda bezpośrednia. Tak też z góry unikamy błędów, których przy metodzie bezpośredniej nie można uniknąć, i którym potem wiele potrzeba poświęcić czasu, aby je naprawić. Jeśli bowiem odrazu zaczyna się od nauki pisania, to uczniowie albo kreślą rysikiem na tabliczce i sztucznie przyzwyczajają się do „ciężkiej ręki“ w pisaniu, od czego później niezmiernie trudno ich odzwyczaić, albo

---

[1]) Powyżej wspomniałem, że dzieci „odmalowują“ wielkie drukowane litery, ułożone z pręcików.

też wkłada im się odrazu do rąk pióro, co uważam za największą męczarnię, jaką można wymyśleć.

Ręka dziecka jest jeszcze tak słaba i niezgrabna, że zdoła zaledwie pręt jakiś ująć odpowiednio. I temu dziecku daje się do ręki przyrząd, który tylko w specjalnem położeniu należy trzymać i który ponadto zanurzać trzeba w czarnym, tak łatwo plamiącym płynie; że czynność ta nie wywołuje zbyt wesołego nastroju, to rzecz pewna; zapytajmy tylko rodziców, ile męki i utrapienia przeżywają z dziećmi w domu, jeśli dzieci odrazu zaczęły w szkole od pisania piórem. Ten sposób uczenia tem mniejszą jeszcze posiada wartość, że dzieci w nauce pisania piórem dopiero po bardzo, bardzo długim czasie dochodzą do właściwego pisma, t. zn. do pisma, które potrafią zastosować praktycznie. Z początku bowiem są to tylko kreski [1]), które dzieci muszą mozolnie malować strona za stroną, nie mając jeszcze należytego pojęcia o tem, co właściwie z temi tworami mają począć. Zupełnie inaczej sprawa się przedstawia, jeśli przedtem już robiły ćwiczenia w układaniu tabliczek z liter; wtedy bowiem istota pisania staje się dla nich zrozumialszą i budzi w nich głębsze zainteresowanie.

Nauka pisania: lekka ręka.

Wielka niedogodność, pociągająca za soba dużą stratę czasu, mieści się dalej w tem, że dzieci przy zbyt wczesnem rozpoczynaniu nauki pisania malują z początku z powodu swej nieudolności wiele liter błędnie. Uczniowie popełniają błędy, od których później trzeba ich odzwyczajać, a jest przecie rzeczą ogólnie znaną, że to odzwyczajanie piętrzy się od trudności znacznie większych, niż właściwe przyzwyczajenie, które wyrobić można, zaczynając naukę pisa-

[1]) Podniosę jeszcze i tę okoliczność, że chodzi tu zazwyczaj tylko o proste kreski o wiele trudniejsze do zastosowania, zwłaszcza przy zakrętach i łukach liter, niż kreski okrągłe, któremi posługuje się dziecko w rysowaniu.

nia dopiero po wyćwiczeniu ręki i oka. Ponieważ w wypadku ostatnim zachodzi większe prawdopodobieństwo, że uczniowie już od początku będą trafnie pisali litery, przeto oszczędza się na czasie, potrzebnym do uzyskania wprawy. Wyćwiczenie ręki w rysunkach i kształtowaniu plastycznem przed rozpoczęciem nauki pisania posiada nadto jeszcze jedną zaletę — a mianowicie tę, że nauczyciel może o wiele mniej być w ocenie surowym, a natomiast więcej chwalić i dodawać dzieciom otuchy, gdy tymczasem przy nauce pisania musi zważać na jak najpoprawniejszą formę, bo inaczej nigdy nie doprowadzi do dobrego pisma.

Poprzedzając więc trudną naukę pisania łatwiejszą nauką rysunków, trzymamy się tej samej zasady, którą kierujemy się obecnie w nauce rysunków Albowiem i tu przed rysowaniem z natury stosujemy rysowanie przedmiotów z pamięci, ponieważ nie wymaga ono takiej dokładności, jak pierwsze, a tak i słabsi uczniowie mogą czynić w niem postępy — zamiast cofać się z powodu ustawicznej nagany.

I inny jeszcze wzgląd przemawia za wyższością podanych tu ćwiczeń nad ćwiczeniami w pisaniu. Z fizjologicznego punktu widzenia musi się przedewszystkiem wymagać, by ćwiczenia grubszych mięśni rąk i ramion zjawiały się przed wyrobieniem o wiele delikatniejszych mięśni palców. Pisanie, wymagające właśnie od muskulatury palców tak nadzwyczajnie precyzyjnej pracy, bynajmniej nie czyni zadość temu żądaniu, owszem pozostaje z niem w rażącej sprzeczności. Stąd płynie niepocieszające zjawisko, że u naszych dzieci szkolnych rozwój muskulatury ramion pozostaje niestety naogół daleko poza normą. Tymczasem rysowanie z pamięci sprzyja więcej temu rozwojowi, gdyż nie wymaga dokładności, skutkiem czego powoli mogą zaprawiać się mięśnie palców. Kształtowanie zaś plastyczne, jakoteż ćwiczenia zapomocą pręcików i układanie tabliczek z literami, pociągają za sobą ciągły ruch ramion

i wzmacniają je, przyczem kształtowanie plastyczne szczególnie dodatnio wpływa na muskulaturę ręki.

Ogrome znaczenie posiada dla pisania „lekkość“ ręki. Staramy się ją wyrobić, każąc dzieciom pisać bez nacisku piórem elastycznem i ostrem.

Nauka pisania: pismo prostopadłe. Sposób trzymania rączki.

Posługujemy się w nauce pisania pismem prostem, pionowem (prostopadłem), nie zaś pochyłem (ukośnem) — przy prostem położeniu zeszytu. Okazało się bowiem, że przy tym rodzaju pisma uczniowie bez napominań ze strony nauczyciela siedzą zupełnie prosto, czego — wedle naszych doświadczeń — mimo ciągłych napominań nie można było uzyskać przy stosowaniu pisma pochyłego.

Szczególną uwagę należy przy piśmie prostopadłem zwracać na sposób trzymania rączki. Jeśli w wyjątkowych wypadkach, w których zastosowano pismo prostopadłe, porzucono je po jakimś czasie, stało się to, jak sądzę, wskutek trzymania rączki na sposób trzymania jej przy piśmie pochyłem [1]). Pismo prostopadłe jest *jednak niemożliwe przy takiem trzymaniu rączki. Niechaj mi więc będzie wolno bliżej* nieco zająć się ważną kwestją sposobu trzymania rączki, chociaż pozostaje ona z właściwym tematem w luźnym tylko stosunku.

W pracy, która, dłużej trwając, tak bardzo natęża, jak pisanie, jest rzeczą niezmiernej wagi stosować zasadę przyrody i techniki — mianowicie, by przy możliwie jak najmniejszym nakładzie sił wykonać jak największą pracę. Z zasadą tą nie zgadza się wcale stosowany dawniej ogólnie sposób

---

[1]) Przed kilku dniami czytałem, że Francuska Liga wystawy pisma narodowego oświadczyła się przeciw stosowaniu pisma pionowego; na podstawie pewnego szczegółu, podanego w krótkim referacie, doszedłem do wniosku, że winę ponosi dawny sposób trzymania rączki.

trzymania rączki, przy którym ręka była przedłużeniem przedramienia, rączka zaś znajdowała się między wyprostowanemi palcami (t. j. kciukiem, palcem wskazującym i palcem środnim). Już owa naprężona pozycja ręki i palców wymagała długiego i znacznego wydatku sił, który musiał być tem większy, że przy kreśleniu każdej poszczególnej litery poruszały się nietylko palce, lecz także całe ramię. Nic dziwnego, że u osób, piszących wiele, wskutek takiej forsownej pozycji i zbytniego naprężenia muskułów pojawiał się stale skurcz ręki. Mniemam też, że coraz częstsze narzekania na brzydkie pismo są wynikiem nieodpowiedniego trzymania rączki. Bezwątpienia, można i przy tym sposobie trzymania rączki pisać pięknie a nawet kaligraficznie, forsowna jednak pozycja ręki i palców oraz poruszanie się całego ramienia stanowią przy szybkiem pisaniu przeszkodę w równomiernem prowadzeniu linji. Ponadto z higjenicznego punktu widzenia ten sposób trzymania pióra kryje w sobie poważną usterkę. Ponieważ bowiem ręka zasłania dla oka koniec pióra, rodzi się bez względu na to, czy jest to pismo pionowe czy pochyłe, konieczność patrzenia z boku, aby oczyma móc podążać za pismem.

O wiele lepszym jest sposób trzymania ołówka przy rysowaniu. Tu punkt wyjścia stanowi niewymuszone, spokojne położenie ręki. W pozycji tej ręka spoczywa na zewnętrznym swym brzegu, palce zaś są zgięte i nawpół zaciśnięte w kułak. Jeśli włożymy rączkę tak, że oprze się na końcowym członku palca średniego, z drugiej zaś strony przytrzymywać ją będą głównie kciuk i palec wskazujący, a górny jej koniec znajdzie się między kciukiem i palcem środnim, otrzymamy sposób trzymania ołówka przy rysowaniu, któremu nic zarzucić nie można ani ze stanowiska higjenicznego ani ze stanowiska ekonomji sił.

Bezwątpienia, dla rysowania jest ten sposób trzymania stanowczo najlepszy. Niezupełnie tak samo przedstawia się sprawa z pisaniem. Rysując, muszę kreślić linje w rozma-

ityсh kierunkach, jest to zatem bardzo korzystne, że przy powyżej opisanym sposobie trzymania łatwo można zmieniać kierunek ołówka, może on bowiem zmieniać swój punkt oparcia na przestrzeni między kciukiem i palcem wskazującym, między pierwszym i drugim członkiem palca wskazującego. Ruchliwość ta staje się wadą, kiedy chodzi o równomierność pisma. Jeśli technicznie mamy wykonać pewną ilość zupełnie równych sobie przedmiotów, nie czynimy tego ręcznie, lecz, o ile szablonowa praca jest wykluczona, posługujemy się maszyną, ponieważ tą tylko drogą można uzyskać równość produktów. To samo odnosi się do pisania. Gdy poszczególne litery mają być równomierne, uzyskamy to najłatwiej, wprawiając rączkę w stały „maszynowy“ ruch; urzeczywistnimy to zaś, kładąc rączkę między palec wskazujący i palec średni, nie zaś między kciuk i palec wskazujący (tabl. VIII).

W tem położeniu może się rączka tylko w jednym poruszać kierunku. Do zalet, które ten sposób trzymania rączki posiada na równi z trzymaniem ołówka przy rysowaniu, a mianowicie: *a)* możność widzenia końca (noska) pióra przy równoczesnej prostej postawie ciała (zmniejszona skłonność do siedzenia pochyło), *b)* stosunkowo małe naprężenie muskułów (spokojna pozycja ręki, ruch przy pisaniu ograniczony głównie do muskułów palców), dołącza się i ta korzyść jeszcze, że położenie to zapewnia automatycznie prawie całkowitą równoległość liter. Przytem bez specjalnego uczenia się można odpowiednio do położenia papieru pisać wedle upodobania prosto albo pochyło, w stronę lewą lub prawą.

Nauka pisania: pojedyńcze czy podwójne linje?

Zaczynamy naukę pisania dopiero po upływie siedmiu do ośmiu miesięcy[1]). W krótkim czasie przerabiamy z dzie-

[1]) Mojem zdaniem, nie przyniosłoby to żadnej szkody i żadnego uszczerbku dla ostatecznej wprawy w pisaniu, owszem możeby ją jeszcze

ćmi cały alfabet. Zwrócę jednak szczególną uwagę na to, że pozwalamy dzieciom pisać w domu dopiero wtedy, gdy opanowały doskonale wszystkie litery — i wówczas jeszcze czynimy to z wielką ostrożnością; przekonaliśmy się bowiem niejednokrotnie, że kiepska pomoc domowa opóźniała tylko wyniki naszej pracy. Zrobiliśmy też próbę z pisaniem odrazu na pojedyńczych linjach. Po ośmiu pierwszych dniach zbudziła się w nas obawa, czy też nie popełniliśmy kroku nierozważnego; później jednak niespodzianie nastąpiła zmiana na lepsze. Trudność dla uczniów leżała naturalnie w ocenie wysokości, do której sięgać powinny litery; aby trudność tę dzieciom jak najbardziej ułatwić, byłoby rzeczą wskazaną kazać im odrazu pisać nietylko litery niezaokrąglone, lecz równocześnie i niezaokrąglone i ku górze zaokrąglone np. *l, e* Uczniowie okazują z początku skłonność do pisania małych liter aż do następnej górnej linji, piszą więc litery zbyt duże, czego tą drogą można uniknąć. Byłoby może rzeczą wskazaną zaczynać od liter zaokrąglonych ku górze lub od wielkich np. *l, M*, a potem kazać im pisać litery małe. Na

---

utrwaliło, gdyby się w pierwszym roku nauki szkolnej dało zupełnie spokój nauce pisania, a czytanie rozpoczynało najwcześniej w drugiem półroczu. — Doniesiono mi, że Oddział pedagogiczny Związku nauczycielskiego w Lipsku, przekonany wywodami mej rozprawy (wyd. pierwsze), zamierza wystąpić z wnioskiem, by w każdej centralnie położonej szkole poszczególnych dzielnic miasta czytanie i pisanie usunąć prawie zupełnie z planu szkolnego w pierwszym roku nauki. Należałoby z radością przyklasnąć, gdyby próba ta została zatwierdzona.

[2]) W tem miejscu — przez nas opuszczonem — występuje autor przeciwko t. zw. pismu gotyckiemu, dowodząc bardzo trafnie i rozumnie, że: 1) pióra nasze do pisma tego pospolicie się nie nadają; 2) że sprawia to uczniom trudność — przechodzić od jednego duktu (pisma łacińskiego) do drugiego; 3) że na wyuczenie tego pisma traci się niepotrzebnie wiele czasu, którego użyćby można z większą korzyścią na cel inny; 4) że inne narody od dawna pismo to zarzuciły, dzisiejsze zaś maszyny do pisania i tak rugują pismo gotyckie, a wreszcie, że i w korespondencji kupieckiej, zwłaszcza z zagranicą, pismo to zupełnie wychodzi z użycia. Należałoby tedy uczyć raczej pisania oburęcznego. (Uw. tłum.).

ostateczny sąd w tej sprawie nie mogę się jeszcze zdobyć; po dalszych jednak próbach nabrałem przekonania, że najprędzej dojdziemy do celu, dając dzieciom aż do uzyskania przez nie pełnej wprawy papier o linjach podwójnych, później zaś w jak najkrótszym czasie przechodząc do pisania na linjach pojedyńczych. Zauważę przytem, że wielkie i małe litery staramy się o ile możności pisać w sposób podobny co do kształtu np. *a*, *a*, *m*, *m*, *u*, *u*[1])

Nauka zręczności.

Tyle o nauce w pierwszym roku szkolnym. I w latach następnych także znajdują kształtowanie plastyczne i rysunki — o ile na to pozwala plan nauki — pilne zastosowanie szczególnie w związku z lekturą. Uczniowie mogą wierszyki i opowiastki czytane ilustrować odpowiednio do treści, przez co zmusza się dzieci do plastycznego uzmysławiania sobie rzeczy i pobudza się ich wyobraźnię. Tablice II i III wskazują, że posługiwano się także innemi technikami. Na tablicy II są przedmioty, które stworzyli uczniowie, ucząc się o wsi. Tablica II przedstawia t. zw. „naklejanki“ (podobnie i „wycinanki“); są to domy wycięte z papieru a następnie naklejone na wspólnym kartonie. Gdzieindziej odtworzono rzecz plastycznie. Jako materjału użyto przeważnie pudełek od zapałek. Niektóre przedmioty, w których uczniom dopomagali rodzice, odznaczały się wprost artystycznem wykonaniem. Nie załączam reprodukcji tych przedmiotów właśnie dlatego, że nie są to prace wykonane wyłącznie przez uczniów. Pragnąłbym jednak zapytać: „Czy nie znaczy więcej ta idealna wartość dla życia dziecka i stosunku jego do rodziców, jeśli ono wraz z rodzicami wykonuje taką — mniej lub więcej dobrowolną — pracę budowania i wyplatania, niż gdy rodzice nie-

---

[1]) O nauce pisania por. pracę Józefa Czerneckiego: „Higjena pisania“ w zbiorowem dziele: „Higjena szkolna“ (Warszawa 1921). (Uw. tłum.).

chętnie pomagają mu w zadaniach szkolnych z tą jedną tylko myślą, by się tego jak najprędzej pozbyć?“ Na tab. III przedstawiona jest latarnia morska; materjał stanowią pudełka od zapałek, korek z flaszki szampana i t. d. Niektórzy uczniowie pokryli papą dom (okrągły). Ma to być domek strażnika kolejowego. Przytoczyłem tych kilka przykładów, by wykazać, jak celowo można w nauce zużyć rozmaite „odpadki“. Ponieważ „nauki pracy“ nie wprowadzono jeszcze do urzędowych planów nauczania, przeto od drugiej klasy dodaliśmy fakultatywną naukę zręczności, w której biorą jednak udział wszyscy niemal uczniowie. W drugim roku nauki szkolnej zajmujemy się robotami z papieru, w trzecim przerabia się kartoniarstwo i ćwiczenia w zastosowaniu rozmaitych „odpadków“ gospodarstwa domowego do sporządzania rozmaitych drobiazgów. Z takiemi pracami łączą się później w klasach gimnazjum realnego roboty z tektury, niektóre łatwe przedmioty z zakresu stolarki[1]) i wreszcie roboty metalurgiczne, które następnie stanowią pomost do ćwiczeń z zakresu fizyki i chemji.

---

[1]) Tak np. z starych korków można zestawić bardzo pięknie lokomotywy. Blaszki z korków służą jako koła. Używając jeszcze pudełek od zapałek, można zbudować całe pociągi kolejowe.

III.

Doświadczenia: uwagi wstępne.

Zanim zajmę się szczegółowo naszemi doświadczeniami, pragnę raz jeszcze podkreślić wyraźnie, że bynajmniej nie mamy na celu przerobienia większego materjału naukowego, niż się go wymaga w innych szkołach. Przeciwnie, żywimy nawet przekonanie, że pod niektóremi względami możnaby raczej materjał ten jeszcze bardziej ograniczyć a zato starać się więcej o rozwój sprawności i pracy czynnej. Godzimy się na zdanie, które Hilsdorff w książce swej p. t. „Czy nauka przedstawiająca jest zasadą nauczania czy przedmiotem nauki?“ („Ist der darstellende Unterricht Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach?“) wypowiada: „Nie ta szkoła, jest największą w której uczniowie otrzymują jak największy zasób wiadomości, lecz ta, w której drogą samodzielnej pracy zdobywają swe wykształcenie. To jeno jest własnością człowieka, co sam własną pracą zdobędzie i tylko ta rzecz posiada dla niego trwałą wartość którą pozyskał samodzielną pracą t. j. wytężeniem i ćwiczeniem wszystkich sił swoich.

Zaznaczam, że zupełnie nieuzasadnione jest mniemanie, które słyszy się niekiedy, jakobyśmy pracowali w szczególnie dogodnych warunkach. W klasach naszych znajduje się przeciętnie 40—50 uczniów, liczba więc wcale pokaźna. Materjał, jakiego uczniowie dostarczają, nie jest ani lepszy ani gorszy od materjału w innych szkołach. Sądzę zresztą, iż wprowadzony przez nas system nauczania tem niezbędniej jest konieczny, im liczniejsze są klasy; albowiem im wię-

cej uczniów w klasie, tem trudniej wciągnąć wszystkich do stałego udziału w nauce, opierając się jedynie na nauce słownej. Pomyślne wyniki prób, które właśnie w klasach pomocniczych dla dzieci słabo rozwiniętych poczyniono z „nauką pracy“, świadczą też dowodnie, że przedstawiony w książce tej system winien właśnie w szczególnie trudnych warunkach znaleźć zastosowanie. Czyż okoliczność ta nie przemawia za wprowadzeniem „nauki pracy“ w miejscowościach o mieszanej pod względem językowym ludności?

Doświadczenia z nauki pracy.

W naszym zakładzie uczy czterech nauczycieli, którzy tak się między sobą różnią zdolnościami i usposobieniem, że śmiało rzec mogę, iż przy odrobinie dobrej woli możnaby wszędzie prowadzić naukę wedle naszej modły. Najstarszy z nauczycieli otrzymał w seminarjum przed 25 laty zupełnie niedostateczne wykształcenie w rysunkach (metodą Stuhlmanna), od tej pory zaś aż do objęcia nauki pracy w naszym zakładzie nie zajmował się wcale rysunkami. I choć bynajmniej nie odznaczał się nadzwyczajną zręcznością, umiał jednak doskonale prowadzić naukę, jak to potwierdzają podane niżej sądy rodziców o jego właśnie klasie. Kolega, o którym mowa, dzięki zainteresowaniu się nauką doszedł własną pracą do znacznej biegłości w rysunkach i kształtowaniu plastycznem. Dzień w dzień powtarzał z radością, że spostrzega u siebie znaczny postęp w rozwoju zręczności i sprawności praktycznej, jako skutek uczenia dzieci.

By uniknąć nieporozumienia, podnoszę stale, że w rysunkach i kształtowaniu plastycznem nie zmierzamy do tworzenia dzieł o wartości artystycznej, lecz że chodzi nam o jak najprostsze rysowanie i kształtowanie typów.

Kryje się w tem nawet pewne niebezpieczeństwo, jeśli

nauczyciel zbyt dobrze rysuje, gdyż bardzo łatwo zrodzić się w nim może skłonność, by rysować za wiele, a to pozbawić może dzieci owej naiwności w przedstawianiu, w której one stają się niekiedy naszymi nauczycielami, jak się o tem przekonujemy z następującego przykładu. — Przed szkołą znajduje się grota, porosła zielskami, a przed nią basen z roślinami i złotemi rybkami. Nauczyciel narysował tę partję na tablicy. Pochwalony przez jednego z wytrawnych pegagogów, odrzekł: „Nauczyłem się rysować od dzieci. Mimo wszelkich prób nie umiałem tego narysować, aż wreszcie wpadłem na pomysł i kazałem dzieciom (6—7-letnim) narysować basen i grotę. I oto gdy zobaczyłem rysunki dzieci, zrozumiałem, w jaki sposób rzecz ująć; odtąd umiałem to naturalnie lepiej od uczniów“. A zatem trochę tylko wiary we własne siły i nieco ufności w zdolność tworzenia u dzieci a rzecz się uda. Przez to nie przeczę naturalnie, że byłoby ogromnie pożądanem, by jak najrychlej wprowadzono do seminarjów naukę pracy.

Zastrzegam się ponadto, że nie chełpimy się bynajmniej, jakobyśmy już ostatecznie rozwiązali problem nauczania. Celem rozprawki niniejszej nie jest — podać jakiś stały, schematyczny tok nauki, lecz pobudzić tylko inicjatywę do własnych prób w tym kierunku. My sami wprowadzamy jeszcze ciągle zmiany w niektórych szczegółach nauczania. Niezłomną, jak spiż, jest tylko dla nas idea rozwijania w dzieciach jak największej samodzielności i zasada przyswajania dzieciom poznania rzeczy przez szczególne — obok wiadomości słownych — zaprawianie ich do kształcenia zmysłu, dotyku i mięśni, oraz wytworzenia w nich tą drogą prawdziwego poglądu. Zaprawiać się zaś do samodzielności w pracy twórczej powinien nietylko uczeń, lecz także w jak najszerszej mierze nauczyciel.

Przejdźmy zkolei do wrażeń, odniesionych przez nauczycieli, udzielających nauki w naszej szkole. Otóż wszyscy

czterej przyznają zgodnie, że w porównaniu z dawnym sposobem prowadzenia nauki nauczanie wedle nowej metody sprawiało im — szczególnie z początku — znaczne trudności i wymagało od nich większego nakładu sił, że jednak włożona praca została hojnie wynagrodzona dzięki radości błyszczącej w oczach dzieci oraz dzięki piękniejszemu i serdeczniejszemu stosunkowi, jaki wskutek całego toku nauki wywiązał się między nimi a dziećmi. Żaden z nich nie zamieniłby nowego systemu nauczania na system dawniejszy. Na zebraniu publicznem oświadczył jeden z nauczycieli, że po wstąpieniu do szkoły prowadził lekcje przez jakiś czas nerwowo, niemal gorączkowo, że jednak z powodu niezmiernej przyjemności, jakiej doznaje, udzielając nauki pracy, czuje się obecnie mimo większych początkowo trudów znacznie *lepiej, niż* kiedykolwiek przedtem. Sprawdza się tu znane zjawisko, że przemęczenie zależy raczej od rodzaju, niż od ilości pracy; chętnie wykonywana praca, uwieńczona powodzeniem, mniej natęża, aniżeli praca wykonywana niechętnie i nikłe dająca rezultaty.

Sądy rodziców o wartości nauki pracy.

Mógłby nam ktoś uczynić zarzut, że kierujemy się uprzedzeniem w wydawaniu naszych sądów, a zarzutu tego nie możnaby tak łatwo odeprzeć. Zanim więc krótko zbiorę zalety, które — wedle naszego zapatrywania — mieszczą się w naszym systemie uczenia, podam kilka sądów, pochodzących od osób postronnych. Przed dwoma laty prosiło mnie t. zw. „Seminarjum nauki zręczności“ w Lipsku o przedstawienie poglądu mego na nowy sposób uczenia. Odpowiedziałem, że sąd mój musiałby uchodzić za stronniczy, poradziłem jednak zwrócić się do kilku pedagogów, których dzieci uczęszczały do naszej szkoły. Nadesłane przez nich sądy brzmią, jak następuje:

Schöneberg, 11 lutego 1907.

Pozwolę sobie wypowiedzieć słów parę w sprawie metody nauczania, stosowanej w 3, klasie realnego gimnazjum im. Wernera Siemensa, ponieważ syn mój od Świąt Wielkanocnych r. 1906 uczęszcza do tej szkoły, a ja — rzecz prosta — obserwuję pilnie pracę mego chłopaka i postępy, jakie czyni.

Nie przeczę, że, jak każdy nauczyciel, przyzwyczajony poczytywać za swój obowiązek, by jego uczniaki w jak najkrótszym czasie nauczyły się czytać i pisać, z początku byłem skłonny uważać nową metodę — dla krótkości tak ją będę nazywał — za zboczenie z drogi właściwej i powątpiewałem, czy klasa cel swój osiągnie. Dalsze moje spostrzeżenia doprowadziły mnie jednak do następującego na metodę tę poglądu:

1. Podczas gdy wszystkim prawie szkołom wstępnym nie bez słuszności zarzucić można, że liczą na zbyt wielką pomoc domową metoda stosowana w gimnazjum realnem im. Wernera Simensa nieomal w zupełności rezygnuje z współpracy domu i kładzie w wychowaniu dziecka podwalinę pod rozwój samodzielności.

2. Nowa metoda obudziła w uczniach bez porównania żywsze i głębsze zainteresowanie, niż zdolną była, jak uczy doświadczenie, obudzić metoda pospolicie stosowana. Wprawdzie dzieci z pierwszej klasy początkowo piszą i czytają chętnie, ale właśnie zdolniejsze z pośród nich odczuwają wkrótce, jak nudną jest ta nie mająca nic wspólnego z dziecinną zabawą nauka sylabizowania liter i tracą wszelkie zamiłowanie do nauki szkolnej. „Nowa“ metoda przedstawia się dla dzieci niezmiernie interesująco, ponieważ za podstawę obiera zabawę dziecięcą, daje im różnorodne zajęcia, pobudza ich zdolność myślenia a przez celowe ćwiczenia wstępne rozwija w nich zdolność do ujmowania i odtwarzania przedmiotów tak, że nauka czytania i pisania nie przedstawia następnie najmniejszych trudności i postępuje

szybko naprzód. Przejścia dzieci z domu rodzicielskiego do szkoły nie można skuteczniej urzeczywistnić, jak zapomocą tej właśnie metody, która obleka w realne kształty dawno już podniesiony postulat, by nauka sprawiała dzieciom radość.

Widząc olbrzymie postępy, jakie syn mój poczynił w czytaniu i pisaniu od świąt Bożego Narodzenia, nie wątpię, że dościgne on w materjale rówieśników swoich w innych szkołach; a gdyby nawet — w zakresie tych dwóch mechanicznych umiejętności — pozostać miał nieco wtyle, to małaby to była — zdaniem mojem — strata w porównaniu z przedstawionemi powyżej a tak wybitnemi korzyściami, jakie metoda ta pod innemi względami przyniosła memu chłopcu.

Metodę tę uważam za znaczny postęp w nauczaniu czytania i pisania w pierwszym roku nauki.

Podp. *S.*, *rektor*.

Schöneberg, 9 lutego 1907.

Syn mój od Świąt Wielkanocnych r. 1905 uczęszcza do szkoły przygotowawczej realnego gimnazjum im. Wernera Siemensa i pobiera naukę wedle wprowadzonej tam metody pisania i czytania. Kurs wstępny, na którym uczniowie uczą się z pręcików składać litery alfabetu łacińskiego, już od pierwszego dnia pobytu w szkole rozwija w dzieciach samodzielność i przygotowuje j· do dalsz·j samodzielnej pracy. Zapomocą kształtowania plastycznego i rysunków prowadzi się naukę poglądową intensywnie i z dobrym wynikiem, i w ten sposób, jakoteż przez pilne odmalowywanie najprostszych liter, poczyna się wcześnie kształcić w nich oko i rękę. Tą drogą dzieci „bawiąc się“, nauczyły się czytać i poznały istotę pisania wyrazów, zanim jeszcze do rąk swych dostały czytankę.

Chociaż nauka pisania rozpoczęła się dopiero w siódmym miesiącu roku szkolnego, to jednak chłopcy dzięki wspomnianym powyżej ćwiczeniom w rysowaniu i malowaniu uczy-

nili wrychle postępy tak wielkie, że niebawem opanowali poprawnie wszystkie litery.

Jako szczególną zaletę tej metody podnieść zatem należy, że uczniowie w krótkim czasie stają na własnych nogach i zaprawiają się do pracy samodzielnej.

Podp. *F.*, *rektor*.

Schöneberg, 3 lutego 1907.

Od 1 kwietnia ub. r. uczęszczał syn mój do 3 klasy przygotowawczej realnego gimnazjum im. Wernera Siemensa. Początkowo wahałem się, czy zapisać go do szkoły wstępnej, ponieważ w szerokich kołach nauczycielstwa ustaliło się mniemanie, jakoby szkoły te w przeciwieństwie do szkoły powszechnej zwalały cały ogrom pracy na dom i niedostatecznie przygotowywały do dalszej nauki. Jeden z tutejszych rektorów zwrócił mi uwagę na szkołę wstępną gimnazjum realnego im. Wernera Siemensa, a jako szczególną zaletę podkreślił, że kładzie się tu wielką wagę na kształtowanie plastyczne i rysunki. Ponieważ u dziecka mego zmysł plastyczny był bardzo słabo rozwinięty, a ręka jego była tak ociężała i niezgrabna, że nie umiał narysować ołówkiem najprostszych przedmiotów, jak np. laski, kapelusza i t. p., przeto sądziłem, że będzie to właśnie odpowiedni dlań zakład naukowy, i nie omyliłem się w swem przypuszczeniu.

Już w kilka dni po wstąpieniu dziecka do szkoły spostrzegłem, że nauka w tym zakładzie odstępowała od wszelkich dotychczasowych systemów nauczania i że nauczycielowi nie chodziło o to, by w jak najkrótszym czasie nauczyć czytania i pisania, lecz przedewszystkiem o pobudzenie uczniów do spostrzegania, myślenia, mówienia i przedstawiania. Modelowano i rysowano, a chłopak mój rwał się do nauki i z takim zapałem chodził do szkoły, iż ogarniał go zawsze ogromny smutek na myśl, że zbliża się niedziela. Wypracowań domowych, których tak się obawiałem, nie zadawano wcale; w ciągu niewielu lekcyj zapoznały się dzieci

z dużemi literami drukowanemi, których proste kształty łatwo wryć im się mogły w pamięć, a które syn mój, tak do tej pory niezręczny, odtwarzał dokładnie i starannie. Wkrótce nauczyły się dzieci z liter, znajdujących się na osobnych kartonikach, składać wyrazy, co nader skutecznie pobudzało ich samodzielność. Równocześnie zaś dzięki tym ćwiczeniom dzieci uczyły się ortografji, chociaż żadne z nich do tej pory pisać nie umiało. Podczas wspólnych naszych przechadzek syn mój studjował gorliwie napisy na szyldach sklepowych, a gdy po siedmiu miesiącach otrzymał czytankę, czytał dość biegle — bez żadnych trudności dla siebie ani męki dla nas, rodziców. Zaprawdę, niezwykle to poważny wynik pracy!

Naukę pisania — o ile sobie przypominam — rozpoczęto dopiero przy końcu listopada; i teraz dopiero przejawiły się korzyści, płynące z wyrobienia spostrzegawczości i biegłości w rysunkach. Litery kreślił chłopak mój bez żadnych trudności; wykonywał je czysto i poprawnie. Dzisiaj umie doskonale pisać. Zdaniem mojem, znakomita wyższość nowej metody polega na tem, że dzieci przystępują do nauki pisania dopiero po uprzedniem wyćwiczeniu oka i ręki. Ileż to bowiem męki przysparza nieraz dzieciom zadanie domowe, które brzmi: Napisać na jutro jedną stronę i lub e! Niejedno pilne dziecko siedzi nad taką stronicą godzinę lub dłużej i maluje bezmyślnie pocącemi się rękoma kreski do góry i nadół, samo się męcząc i dla pomagających mu rodziców stając się ciężarem.

O ile mi wiadomo, mają za kilka dni rozpocząć się ćwiczenia w odpisywaniu, które zapewne nie sprawią synowi memu zbytniego kłopotu, jak można się spodziewać po dotychczasowych doświadczeniach. W każdym razie nie popadnie on w błąd, wspólny tak wielu dzieciom, które jedną literę po drugiej odmalowują mechanicznie, nie umiejąc biegle czytać tego, co mają odpisywać.

Ze słów swoich wynika jasno, że nowej metodzie mogę

tylko z entuzjazmem przyklasnąć. Umożliwia ona przejście z wychowania domowego do szkoły, pobudza dzieci do samodzielnej pracy, rozwija w wysokim stopniu ich zmysł plastyczny i pod postacią zabawy a bez wszelkiej obcej pomocy przyswaja im umiejętności, które wedle dawnego systemu z wielkim trudem i tylko przy równoczesnej pomocy domowej mogły zdobyć. Oby w jak najbliższym czasie metodę tę wprowadzono do naszej szkoły powszechnej!

Podp. *M. P., nauczyciel szkoły miejskiej w Berlinie.*

Załączam poniżej list jednego z ojców, profesora szkoły średniej, którego syn dwa lata przebywał w naszej szkole a który, wypisując go, nadesłał list następujący:

Schöneberg-Berlin, 29 lutego 1908.

Ponieważ z końcem marca zamierzam przenieść się do...., muszę niestety od 1. IV. 1908 wypisać ze szkoły syna mego, ucznia 2 klasy przygotowawczej realnego gimnazjum im. Wernera Siemensa. Przy tej sposobności wyrażam serdeczną podziękę za rzetelne postępy, które syn mój zawdzięcza Pańskiemu zakładowi.

Ponieważ ze względu na nowość i oryginalność metody, wprowadzonej przez Pana do nauki początkowej, zdania rodziców nie będą zapewne dla Pana obojętne, przeto nie obawiam się, by mi Pan poczytał za złe, jeśli pozwolę sobie podzielić się wrażeniami, które niezwykły ten sposób uczenia wywarł na ojcu, uważnie śledzącym duchowy rozwój swego syna.

Można uważać to za niezbity pewnik pedagogiczny, że żaden zwrot w rozwoju człowieka nie wywołuje tak olbrzymiej zmiany w jego życiu zewnętrznem i wewnętrznem, jak przejście z okresu zabaw dziecięcych do szkoły. Prawdę tę uwzględnia się naogół, starając się o dobór odpowiednich nauczycieli w szkołach elementarnych, niedostateczne jed-

nak wysnuwa się z niej konsekwencje dla karności w klasie. Płynące stąd następstwa są dwojakiej natury: pod względem fizycznym dziecko cierpi z powodu narzuconej mu nienaturalnej pozycji, gdyż nagle zmusza się je, by przez 2—3 godziny siedziało cicho, jak mysz kościelna, z założonemi rękami, i ile możności nie odwracało nawet głowy; pod względem duchowym zaś cierpi przez to, że nie znajduje wcale radości w uczęszczaniu do szkoły. Dzięki temu, że w szkole Pańskiej pozostawia się chłopakom wrodzoną im naturalność i swobodę, syn mój miał zawsze w izbie szkolnej owo słońce, tak niezbędne dla rozwoju wszelakich żywin, a szczególnie młodych pędów.

Z wielkiem zaciekawieniem śledziłem postępy Pańskiej metody. Wyznam otwarcie, że z początku żywiłem pewne wątpliwości, czy ćwiczenia wstępne — lepienie z gliny i rysowanie — posiadają rzeczywiście takie znaczenie dla nauki pisania, by można było usprawiedliwić niemi aż tak znaczne przesunięcie właściwej nauki pisania na półrocze zimowe. W każdym razie jednak dla badaczy duszy dziecięcej (a tem samem mniej więcej dla wszystkich rodziców) powstawał jeden widoczny dowód rozwijającej się zręczności, jako też wzrastającego zasobu pojęć dziecka, a mianowicie nadzwyczaj miła i ciekawa książeczka rysunkowa.

Mimo tego wewnętrznego przeświadczenia jednak nie mogłem odpowiedzieć jeszcze na pytanie „fachowe“, jak daleko postąpiło dziecko w pisaniu, i czy dziecko normalne *można posyłać do takiej* szkoły zabaw (Spielschule). Lecz pomyślne wyniki pracy poparły jak najsilniej Pańskie postępowanie. Tak, jak niektóre ćwiczenia gimnastyczne, dążące do wyrobienia siły i zwinności, sprawiają nowicjuszowi nieprzezwyciężone trudności, którym jednakże wkrótce podołać umie dzięki stopniowemu rozwojowi mięśni, tak też dzięki planowemu przygotowaniu pod względem technicznym i intelektualnym ćwiczenie poszczególnych liter doprowadziło w zdumiewająco szybkiem tempie do zupełnego opanowa-

nia całej sztuki pisania. Że po za tem i dla oka miłe jest pismo prostopadłe, do którego myśmy nie przywykli, przyznaje a nawet podnosi każdy, ktokolwiek przejrzy zeszyty mego syna.

Spieraćby się można tylko o to, ile miesięcy należy poświęcić ćwiczeniom wstępnym. Obserwacja jednego dziecka nie pozwala oczywiście na uogólnianie; trudno tu wogóle ustanawiać normę powszechnie obowiązującą. W każdym razie jedno stało mi się jasnem: oto że stopniowe postępowanie Pańskiej metody przygotowawczej posiada pewną analogję do sławnej „majeutyki“ Sokratesa: nie wyrywając bowiem dziecka z jego dotychczasowego świata i nie wprowadzając go do niemiłej, obcej mu sfery, rozwija w niem statecznie i pewnie nowe zdolności, nawiązując jak najściślej do własnych duchowych sił dziecka.

W ten sposób przechodzę wreszcie do punktu trzeciego, którego jako ojciec nie mogę pominąć milczeniem. Uważam zgóry za wykluczone, by gruntowna nauka początków z chwilą, gdy zaczynają się wypracowania domowe, mogła zrezygnować z wszelkiej pomocy domowej. Ale zachodzi istotna różnica, czy szkoła wymaga tego tylko, by ojciec i matka byli doradcami dziecka i kontrolowali końcowy bilans jego nauki, czy też wprost nakłada na rodziców obowiązek współuczestniczenia w wykonywaniu zadań domowych. Znam dobrze ten usprawiedliwiony poczęści nerwowy stan podrażnienia u rodziców, na których pomoc skazuje szkoła normalne dziecko, ilekroć chodzi o wykonanie jakiegoś zadania. Największą wtedy szkodę ponosi samo dziecko, które, nie mogąc wykonać zadania, przerastającego jego siłę, nie doznaje nigdy uczucia własnej mocy a przeciwnie zaprawia się w ten sposób do niesamodzielności. Temu znanemu i powszechnemu błędowi w systemie wychowania zapobiega zupełnie sposób uczenia, przyjęty w Pańskiej szkole. Dziecko dorosło do swego zadania i czuje, że do niego dorosło. To zaś ma ten skutek, że dziecko musi polubić swój obowiązek,

i stwarza niezbędną podstawę do tak cennego wykształcenia samodzielności.

Nie śmiem jednak dłużej zabierać Panu czasu i nadużywać Jego uwagi. Z szczerem życzeniem, by metoda Pańska znalazła jak najszersze zastosowanie, na co zasługuje ze względu na zdrowy charakter i naturalność zasadniczych jej idej, raz jeszcze serdeczne składam podziękowanie.

Podp. *J. T., profesor.*

Inny ojciec pisze z racji wypisania syna swego ze szkoły:

„Z ciężkiem sercem muszę syna swego wypisać ze szkoły; od początku bowiem odczuwałem głęboką radość, widząc, że w metodzie, wprowadzonej do zakładu Pańskiego, urzeczywistnia się pragnienie, które na podstawie moich własnych doświadczeń oddawna wydawało mi się niezmiernie pożądanem i słusznem. Wprawdzie już przedtem głosiło się, że uczymy nie dla szkoły, lecz dla życia, w gruncie rzeczy jednak wszyscyśmy po większej części uczyli tylko dla szkoły...

Jakaż olbrzymia różnica między mną a dzieckiem mojem! Ja — za moich czasów — musiałem całą godzinę kreślić cienkie i grube kreski, gdy tymczasem mój Frycek bierze sobie tusz i pendzel i maluje dom, drzewo lub krajobraz. Jest on przytem małym twórcą, osądzać może swoje spostrzeżenia, kieruje się popędem do coraz dokładniejszego wykonywania swej pracy i wolny jest zupełnie od męczącej nudy, którą dziecko tak łatwo skłonne jest odczuwać. To samo tyczy się modelowania w glinie i nauki zręczności: i tu to samo zrozumienie duszy dziecięcej, dostosowywanie się do tego, co dziecko widzi i czem na swój sposób i odpowiednio do szczupłego zakresu swych pojęć się zajmuje. Mógłbym przytoczyć jeszcze wiele innych cech dodatnich nowej metody. Nie czuję się jednak powołanym do głębszego rozpatrzenia rzeczy, chciałbym tylko dać wyraz swojemu zado-

woleniu, że Frycek pobierał tak doskonałą naukę elementarną; i jeszcze jedno uważam za swój obowiązek dodać a mianowicie, że w pedagogice Pańskiej zawiera się także silny element społeczny. Kto sam potrafi oprawić książkę, ten ma też zrozumienie dla książki pięknie oprawnej a tem samem szacunek dla jej wytwórcy; a kto w młodości wespół z rówieśnikami uczył się sporządzać drobiazgi i konstruować, dla tego później obranie zawodu np. stolarza-artysty, będzie się również przedstawiało w innem świetle. Są to cele, któ rych zrealizowanie nigdy może nie posiadało takiej wagi, jak właśnie w czasach dzisiejszych...“

Dr. G. W., literat.

Na zachętę z mojej strony dyrektor Kullrich z Gera (przedtem w Schöneberg) wprowadził nasz system nauczania w swym zakładzie. Podam niektóre wyimki z opinji tego pedagoga, wydanej na postawie doświadczeń, poczynionych przezeń w pierwszym roku nauki:

„Gdy ubiegłych Świąt Wielkanocnych objąłem klasę elementarną, przystępowałem początkowo z trwogą do nowego dla mnie przedmiotu nauczania (kształtowanie plastyczne w plastelinie), zwłaszcza, że nie byłem wolny od pewnych specjalnych w tym kierunku przesądów (strata czasu, zabawa). W ciągu roku jednak znikły zupełnie moje przesądy; stałem się przyjacielem nowej metody i nauczyłem się w całej pełni oceniać jej wielkie wychowawcze znaczenie dla naszych dzieci.

Jakąż radość czytałem w oczach dzieci, gdy na dzień naprzód przypominałem im, by nie zapomniały nazajutrz przynieść z sobą plasteliny. A cóż dopiero za uciecha na godzinie modelowania! Jakie wesołe oczekiwanie tego, co się ma stworzyć, jaka radość z powodu wykonanego przez się dzieła, ile pytań, jaki ruch w klasie i jakie ożywienie! Na godzinie tej niema wiele czasu na wykład spokojny ani na żadną szkolarską pedanterję; jest to wiecznie świeża

nauka, która pozwala uczniowi swobodnie się poruszać i budzi w nim chęć działania, wznosząc też w ten sposób sklepienie, łączące dom ze szkołą i zgodnie z naturą kierując dalszym rozwojem dziecka. Doszedłem do przekonania, że ta właśnie metoda pedagogiczna stanowi podłoże wszelkiego rozwoju, sprawia prawdziwą i rzeczywistą radość uczenia się a młodzież darzy należnem jej słońcem i poczuciem szczęścia.

Wartość jej podnosi nadto wielkie znaczenie pedagogiczne, jakie posiada kształtowanie plastyczne dla wyrobienia zręczności oraz dla obudzenia i wyćwiczenia zmysłów".

Jeszcze kilka zdań — mianowicie urywki listu rektora w Charlottenburgu, który od roku stosuje podobną metodę w swym zakładzie; wykazują one dosadnie, jak żywym jest przebieg nauki, udzielanej tą metodą:

„Malcy modelują rozmaite przedmioty, które podczas czytania elementarza pojawiają się w polu ich zainteresowania. Dochodzą np. do wyrazu „grzyb". Uwaga! Kto z was, chłopcy, jadł już kiedy grzyby? Kto z was potrafi grzyb opisać? Czy umiecie grzyb taki odtworzyć plastycznie? Tak? Więc odłóżcie nabok czytankę, wyciągnąć przybory do modelowania! Wymodelujcie grzyb a potem wysoko go podnieście! No, no, jeśćby ich nie można; uważajcie!

Widzicie, (nauczyciel podczas tego sam modeluje) grzyb ma kapelusz podobny do tego, jaki nosi Karolek, ale bez krążka. (Aby go zrobić, wytoczcie naprzód, jak ja, kulę a potem wydrążcie w niej gniazdko, jak to już z dawniejszych lekcyj umiecie).

Na spodniej stronie kapelusza biegną ku środkowi rowki, które zaznaczam gwoździem. Kapelusz nasadzam na trzonek grubszy u dołu.

Tak! Zróbcie teraz jeszcze jeden grzyb i umieśćcie go na swojej podkładce ceratowej.

A teraz uważajcie! Ten z dużym kapeluszem to stary ojciec, wokoło tulą się małe jego dzieci; zdaje się, że zmarzły,

bo głęboko na uszy naciągnęły swoje czapki, jak to wy także czyniliście w zimie. Patrzcie, oto mam tutaj dwoje takich dzieci, — dwa grzybki, które postawię obok starych grzybów. Wy również postawcie takie dwa maleństwa obok ich ojca — grzyba! — Powstała gromadka grzybów. Narysujmy ją teraz!

Narysowane? Pokażcież! — Teraz włóżcie swoje grzyby do pudełka, schować linoleum, tabliczkę, węgiel i puzderko!

Wytrzeć ręce szmatką!

Wyciągnąć elementarz! — Gdzie znajduje się słowo „grzyb?“

Odwróćcie oczy od książki, spójrzcie w górę i przypomnijcie sobie raz jeszcze grzyb; wyobraźcie go sobie! — Kto z was pięknie go opisze? Kto opowie, w jaki sposób ulepiliśmy go? — Tak! a teraz zabierzemy się do dalszego czytania!

W ten sposób wiąże się kształtowanie plastyczne z rysowaniem; jest to nowy środek wyrażania się obok słowa i rysunków. Całej szkole przyświeca idea przewodnia, by w nauczaniu wszystkich przedmiotów nauczyciele mogli posługiwać się tą plastyczną metodą.

Tą drogą pogłębiają się poglądy, rodzą się nowe wyobrażenia a dawne utrwalają się ku radości nauczyciela i uczniów.

Bogato opłaca się czas, który pierwotnie zużyło się na ćwiczenia wstępne.

Mogę tylko jak najusilniej polecić ten system nauczania.

Podp. *S., rektor.*

W podobny sposób a zawsze z jak największem uznaniem wyraziło się wielu pedagogów, którzy w ciągu roku szkolnego zwiedzili nasz zakład.

Wkońcu zwrócić chciałbym uwagę na doświadczenia, poczynione w księstwie Heskiem, szczególnie w Wormacji, gdzie

radca szkolny Scherer przed kilku laty, mniej więcej równocześnie ze mną, wprowadził „naukę pracy“ — on to właśnie jest twórcą tego terminu (Werkunterricht).

Zebranie korzyści wypływających z toku nauki.

Niechaj mi wolno będzie na zakończenie wymienić pokrótce raz jeszcze korzyści, płynące z przedstawionej powyżej „nauki pracy“ [1]):

1. Ułatwia ona przejście z domu do szkoły, ponieważ nauka nawiązuje do zabaw dziecka i naturalnego w niem popędu do działania. Dzięki temu

2. rośnie u dzieci ochota i pogłębia się zamiłowanie do szkoły i do nauki, a następstwem tego jest, że

3. oszczędza się wiele obopólnego zdenerwowania; uczniowie nie zmuszają się do uwagi: uwaga ich bowiem wypływa z pracy samej.

4. Także w liczniejszych klasach nauczyciel ma ustawiczną kontrolę nad tem, czy wszyscy uczniowie biorą udział w pracy.

5. Przez ciągłe ćwiczenia w kształtowaniu plastycznem i rysunkach nie tylko rozwijają się narządy zmysłowe, lecz także duchowe kształcenie postępuje naprzód a wyobraźnia doznaje obfitych bodźców.

6. Dzięki czynnej, samodzielnej pracy utwierdza się w dzieciach od pierwszego dnia nauki szkolnej samodzielność i ufność we własne siły. Dzieci te później i w nauce teoretycznej będą chętnie opracowywały samodzielnie materjał naukowy, nie ograniczając się do przyswajania sobie wiadomości wyłącznie w sposób pamięciowy i mechaniczny.

7. Zmniejsza się zakres pracy domowej: odnośnie do dzieci mniej zdolnych maleje szczególnie w nauce począt-

---

[1]) Część tych zalet wtedy dopiero w całej pełni najaw wystąpi, gdy także „nauka zręczności“ wejdzie organicznie w plan nauki szkolnej.

ków — niebezpieczeństwo współpracy ze strony rodziców t. j. ich pomocy.

8. Jeśli dziś, gdy idzie o szkoły powszechne, podnoszą się często narzekania na naprężony stosunek między rodzicami a szkołą, to — mojem zdaniem — przyczyny głównej szukać należy w nazbyt teoretycznem prowadzeniu nauki w szkołach powszechnych, którego rodzice nie rozumieją. Przez wprowadzenie nauki pracy do szkoły ludowej, sądzę, że nastąpi znaczne polepszenie stosunku między szkołą a domem.

9. Ponieważ nie zmusza się uczniów do tego, by siedzieli ustawicznie cicho [1]), lecz uczniowie mają częstą sposobność do poruszania się — a można im na to pozwolić, gdyż sama nauka jest dla nich źródłem przyjemności, — przeto umniejsza się znacznie niebezpieczeństwo, że wskutek długiego nieruchomego siedzenia nastąpi u dzieci skrzywienie kręgosłupa.

10. Pielęgnowanie zręczności daje dorastającej młodzieży możność szukania zajęcia w domu. Zmniejsza się niebezpieczeństwo, że nuda wygna ich na ulicę lub zapędzi do knajpy.

11. Kto praktycznie doświadczył, ile zręczności i przemyślenia wymaga najprostsze nawet działanie ręczne, ten zapewne inaczej oceniać będzie czynność fizycznie pracujących ludzi, jak np. rzemieślnika, niż to się niestety do tej pory dzieje.

Można zająć rozmaite stanowisko wobec przytoczonych tu punktów, to jedno pewne, że dzieci pracują z ochotą i zamiłowaniem. One same złożyły wyraźny tego dowód w roku ubiegłym, gdy kilku nauczycieli ze szkół powszechnych chciało zobaczyć klasę przy pracy a uczniom szkoły wstępnej kazano w tym celu drugi raz popołudniu przyjść do szkoły. Kiedy pod koniec nauki powiedział na-

---

[1]) Karność nie cierpi wcale z tego powodu.

uczyciel: „Możecie już iść do domu“, ozwało się nagle jednogłośnie żałosne; „Oh!“ Okrzyk ten rozległ się tak niespodziewanie, że kilku panów wyznało, iż teraz dopiero zmieniło swe dotychczasowe sceptyczne zapatrywania.

Jeśli udało nam się bez uchybienia celowi nauki wnieść do szkoły choćby tylko radości i blasku słońca, jeśli więc spełniliśmy żądanie, które w tak wspaniałych słowach wyraził Matthias w przepięknym swym liście noworocznym — a że się to nam udało, nie ulega najmniejszej wątpliwości — sądzę, iż praca nasza napewne nie poszła na marne.

IV.

Rysowanie i kształtowanie plastyczne na wyższych stopniach.

W rozdziałach poprzednich ograniczyłem się głównie do udzielania nauki pracy w klasie najniższej, ponieważ tu najłatwiej wcielić ją można do przepisanego planu szkolnego. Mam jednak głębokie przekonanie, że zajęcia ręczne wprowadzić należy i na dalszych stopniach nauki. Oczywista zawiodłoby mnie to zbyt daleko, jeślibym chciał zasadę tę rozwinąć szczegółowo, poprzestanę więc na podaniu kilku przykładów. Wykazałem powyżej, że rysunkami posługiwać się można w nauce języka ojczystego. Równie dobrze zamiast używanych powszechnie obrazów ściennych do nauki języków obcych można użyć rysunków, które nauczyciel lub uczniowie wykonają na tablicy. Uważam dalej za rzecz samą przez się zrozumiałą, że w matematyce i w nauce przyrody łącznie z geografią stosować należy rysowanie w jak najwydatniejszej mierze. Nie powinno się tu jednak zaniedbywać także kształtowania plastycznego, które w bardzo licznych wypadkach wiedzie do wytworzenia o wiele lepszego poglądu, niż wyłączne tylko rysowanie. Co się tyczy przedmiotów przyrodniczych, chciałbym specjalnie podkreślić, że nie chodzi w nich o samo rysowanie, lecz że znowu osiągnie się o wiele piękniejsze wyniki, jeśli uczniowie nawykną do samodzielnego wykonywania rysunków na podstawie okazów przyrody lub aparatów, niż jeśli zadowolą się tem, by kopjować jedynie obrazy, rysowane przez nauczyciela na tablicy.

Samodzielna praca w nauce matematyki, przyrody i geografji.

W jakim stopniu posiada rysowanie uczniów wyższość nad przyrządami nauki poglądowej, zapomocą których nauczyciel demonstruje jedynie, i jak często w dziedzinie tej na fałszywe schodzimy tory, niechaj to obok przytoczonych powyżej przykładów wyświetli następujący przykład z dziedziny matematyki. Drewniany krążek, podzielony na szereg wycinków koła, przytrzymany jest dwiema taśmami z blachy, z których każda ma długość połowy obrotu. Jeśli wyjmiemy wycinki, rozciągniemy taśmę blaszaną i wycinki znowu złożymy, to otrzymamy w przybliżeniu formę równoległoboku. To postępowanie uprzystępnić ma uczniom obliczenie powierzchni koła. Że przy tem demonstrowaniu uczeń nie rozwija żadnej samodzielnej twórczości, jest rzeczą zrozumiałą, pomijając już to, że w uczniu powstaje zupełnie błędny pogląd, ponieważ naciągnięta taśma blaszana i zewnętrzne boki wycinków wcale nie są przystające. Inny obrót przybierze sprawa, jeżeli, opierając się na zasadniczej myśli tego aparatu, pozwolimy uczniom czynny wziąć udział w pracy. Uczniowie dzielą koło na kilka wycinków i składają je, podobnie jak w drewnianym modelu. Powstanie równoległobok, zbliżony do prostokąta; uczniowie jednak natychmiast spostrzegą, że zewnętrzne krawędzie tej figury nie przedstawiają linji prostej, lecz że składają się z całego szeregu łuków. Jeśli uczniowie zwiększą liczbę wycinków do kilkunastu a następnie do kilkudziesięciu, dojdą rychło do wniosku, że łuki coraz bardziej zbliżają się do linji prostej, że więc utwór geometryczny coraz mniej różni się od równoległoboku. Uczeń zrozumie, że w zastosowaniu praktycznem powierzchnie koła i równoległoboku nakrywają się, że jednak wykluczone to jest w teorji. W ten sposób już w nauce elementarnej uczeń uświadomi sobie pojęcie przybliżenia i wartości nieskończenie

małej a w każdym razie odniesie on dla swego wykształcenia matematycznego o wiele większą korzyść, niż jeśli nauczyciel demonstrować mu będzie twierdzenia zapomocą aparatu.

By uwydatnić znaczenie kształtowania plastycznego, wezmę przykład z nauki geografji. Jakże trudno jest u dzieci uzyskać jasność poglądu, gdy chodzi o najprostsze pojęcia z zakresu geografji matematycznej, choćby się nauczyciel jak najusilniej starał wytłumaczyć te pojęcia, posługując się globusem. Spróbujmy jednak postąpić w sposób następujący: uczniowie wytaczają z plasteliny kulę i przez środek jej wbijają drut, *który ma wyobrażać oś ziemską;* każdy więc z uczniów trzyma w ręku globus, którym może operować. W środku kuli między biegunami przymocowujemy mały kawałek papieru i zaczynamy globus obracać. I oto widzimy natychmiast, że ów kawałek papieru wydaje nam się kołem ciągłem. Inne kawałki papieru, *umieszczone* między pierwszym środkowym kawałkiem a biegunami, dają również koła, do siebie równoległe, różniące się jednak pod względem wielkości; w ten sposób otrzymujemy równoleżniki. Teraz układamy na kuli nitki, przechodzące przez oba bieguny; tak powstają południki, których cechy charakterystyczne możemy dogodnie badać. Posługując się naszą kulą, możemy także ustalić oświetlenie ziemi przy rozmaitem położeniu osi ziemskiej względem źródła światła; na wiążące się z tą kwestją pytania cała klasa natychmiast może praktycznie odpowiedzieć. Tak zyskujemy pewność, że wszyscy uczniowie biorą udział w pracy, a wskutek tego zaoszczędzenie czasu na powtórki równoważy zużyty poprzednio dłuższy okres czasu. Podobnie rozpatrujemy położenie osi ziemskiej względem słońca w rozmaitych porach roku. Do przedstawienia słońca potrzeba szpilki od kapelusza, którą ustawiamy na stole, przymocowując ją u dołu plasteliną.

Bezwątpienia, będzie to dla uczniów z wielkim pożytkiem, jeśli w formie płaskorzeźby przedstawią jakąś znaną okolicę lub odtworzą ją na podstawie swej wyobraźni.

Nauka zręczności.

Mimo że rysunki i kształtowanie plastyczne posiadają tak wielkie znaczenie, nie wystarczają jednak same, muszą bowiem wejść z niemi w związek wszystkie czynności, które obejmujemy ogólnem mianem nauki zręczności, jakoto: naklejanki, kartoniarstwo, stolarka i robota w metalu. Nie mogłem powyżej zająć się szczegółowiej temi gałęziami nauki, ponieważ nie wcielono ich jeszcze do naszych planów szkolnych; można uprawiać je tylko jako przedmioty nadobowiązkowe[1]). Częste i długie toczono o to spory, czy nauka zręczności ma stanowić zasadę czy też osobny przedmiot nauczania. Sądzę, że istnieje na to jedyna odpowiedź: ani jedno ani drugie wyłącznie, lecz zarówno jedno, jak i drugie. Widzieliśmy, że na stopniu najniższym kształtowanie plastyczne uzupełnia się rysowaniem, później można teoretycznie przeprowadzić rozdział. Nauka zręczności staje się wtedy, o ile chodzi o nabycie pewnej mechanicznej biegłości, w pierwszej linji przedmiotem nauczania. Znajomość obchodzenia się z rozmaitemi materjałami i narządami można uważać za rzecz ważną i kształcącą; skoro jednak pokonano trudności początkowe, strona mechaniczna zbytnio wysuwa się na czoło tak, że dalsze kształcenie nie nagradza odpowiednio włożonego czasu. Wówczas też nauka zręczności winna przeistoczyć się w zasadę nauczania; musi wejść w służbę całej nauki; albowiem zgodnie z twierdzeniem naszych psychologów naprawdę jasne poglądy (wyobrażenia) można uzyskać jedynie przez pracę rąk. A sposobność do tego nadarza się obficie we wszystkich przedmiotach, nawet w tak pozornie odległej dziedzinie, jak np. nauka języka łacińskiego (modele mostów na Renie, lub modele warowni rzymskich etc.).

---

[1]) U nas nauka zręczności rozpoczyna się w 2 klasie szkoły wstępnej; uprawia się ją po 2 godziny dziennie przez dni 14, aż do podjęcia ćwiczeń z zakresu fizyki i chemji.

Ćwiczenia uczniów w nauce fizyki, chemji i przyrody.

Szczególną jednak ważność posiada nauka zręczności dla matematyki (sporządzanie modelów), fizyki i chemji (konstruowanie aparatów). I tak przechodzę na dalsze, niezmiernie ważne pole samodzielnej pracy. Niestety, naukę fizyki i chemji prowadzi się u nas wciąż jeszcze głównie w sposób teoretyczny, ile że nauczyciel przeprowadza eksperymenty, uczniowie zaś przypatrują się i ewentualnie ustnie zdają sprawę z tego, na co patrzą. Ujmuje się w ten sposób uczniom przyjemność, płynącą z dokonywania prób i odkryć samodzielnych. Wprawdzie już przed laty zaczęto wprowadzać praktyczne ćwiczenia dla uczniów, ale ćwiczenia te kulały i wlokły się za nauką. Jeśli nauka fizyki i chemji ma się stać tem, czem być powinna, jeśli ma okazać w całej pełni kształcącą swą wartość, musimy postępować w porządku odwrotnym: ćwiczenia uczniów muszą wyprzedzać naukę teoretyczną (oczywiście trudniejsze eksperymenty powinien później przeprowadzać sam nauczyciel) — nie zaś po niej następować [1]). Jeśli uczeń w jakimś określonym czasie zrobił kilka doświadczeń, natenczas i dalsze partje danego zakresu będzie o wiele lepiej rozumiał, niż uczeń, który tylko patrzał, jak nauczyciel eksperymentował. Na tem właśnie polu wyprzedziły nas inne narody a przedewszystkiem Amerykanie, i oto czas najwyższy, by wstąpić w ich ślady. Oczywista, że celem takiego rozszerzenia zakresu nauki pracy będziemy musieli na wszystkich stopniach nauczania poświęcić jej więcej czasu. Skąd zatem wziąć ten czas?

---

[1]) Gorąco polecam doskonałą książkę dyrektora Dr. Dannemanna w Barmen: „Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch heuristischer Grundlage“.

Skąd wziąć czas? Przecenianie nauki języków.

W klasach niższych oszczędzi się w niektórych przedmiotach wiele czasu, uszczuplając materjał pamięciowy, jak np. w nauce religji i historji; w rachunkach można śmiało skreślić większą część nauki o ułamkach i t. p. W szkołach średnich możnaby niewątpliwie w dwojaki sposób zyskać na czasie: albo w dziedzinie przyrodniczo-fizycznej zrzec się wyczerpującego traktowania całego materjału, większy zaś nacisk położyć na poszczególne partje, inne traktując bardziej przygotowawczo, albo też (w zakładach innego typu) muszą część kosztów ponieść przedmioty humanistyczne: sądzę, że to ostatnie mogłoby stać się bez szkody dla odnośnych zakładów. Liczba bowiem godzin, poświęconych na naukę języków nawet w szkołach realnych, wynosi 3100, podczas gdy na przedmioty przyrodnicze przypada ich tylko 800. Zdaje mi się zatem, że może nastąpić tu pewna redukcja bez znacznego uszczerbku dla przewagi językowej. Jeszcze zawsze nazbyt przeceniamy znaczenie języków w szkole. Byłoby to bez krzywdy dla naszej szkoły, jeślibyśmy w niższych 6 klasach ograniczyli naukę języków tylko do jednego j ę z y k a o b o w i ą z k o w e g o, a dopiero na stopniach dalszych dodali do niego język nowy. Albowiem człowiekowi, któremu potrzeba znajomości pewnego języka do jakiegoś oznaczonego celu, nie sprawi to żadnej trudności później go sobie przyswoić. Gdybyśmy nawet chcieli zachować dotychczasową ilość udzielanych w szkole języków, oszczędzimy jeszcze bardzo wiele godzin, ucząc języka „na samym języku".

W każdym zaś razie poczucie językowo-gramatyczne kształcimy na podstawie jednego tylko języka; trudno bowiem zrozumieć, jaką nową korzyść dla swego wykształcenia odniesie uczeń, jeśli stronę językowo-gramatyczną i w innych także językach wysunie się na czoło. Języków obcych należy uczyć się jedynie dla lektury a poniekąd także dla

ustnego posługiwania się niemi. Jeśli nie będziemy od ucznia wymagali znajomości wszystkich szczegółów „wprowadzających do języka“, to zaoszczędzimy wiele czasu a nie straci na tem wcale nauka danego języka.

Powyższe roztrząsania doprowadzają nas do zagadnienia, o ile także w dziedzinie wyłącznie duchowej należy spotęgować jeszcze samodzielność w nauce. Tu również poprzestanę na kilku wskazówkach [1]). W dzisiejszym systemie nauczania języka obcego twórczość ucznia objawia się przeważnie w t. zw. extemporale t. j. w tłumaczeniu z języka ojczystego na język obcy; jest to właśnie droga najniestosowniejsza do wywołania w uczniu uczucia radości.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że takie *extemporalja* stanowią w całej wogóle nauce największe źródło zgubnego zniechęcenia zarówno u nauczyciela, jak i u ucznia. Jest przytem rzeczą problematyczną, czy tłumaczenia te są tak znakomitym probierzem duchowych zdolności ucznia; wszak nawet plany nauczania przestrzegają przed ich przecenianiem. Przekłady zaś z języka obcego na język ojczysty albo też dowolne przeróbki nie ustępują bynajmniej tamtym tłumaczeniom, mają zaś tę zaletę, że w znacznie wyższej mierze mogą obudzić w uczniu poczucie samodzielnej a tem samem milszej twórczości. W każdym razie powinno się przynajmniej z egzaminów usunąć tłumaczenia na język obcy.

Samodzielna praca w dziedzinie czysto umysłowej.

Naturalnie, że samodzielna twórczość pod względem wyłącznie duchowego rozwoju może znaleźć odpowiednie pole działania dopiero w wyższych klasach. Lecz tu rozwojowi jej staje na przeszkodzie fakt, że w klasach wyższych zebrani są uczniowie bez względu na swe specjalne zamiło-

[1]) Wiele słusznych uwag o tem znajdujemy w rozprawie Dra Neuendorffa: „Moderne pädagogische Strömungen.....“ Progr. Haspe 1907.

wania, zdolności i zawód, który zamierzają obrać. Postęp zaś ujawnić się może tylko pod warunkiem, że wprowadzimy w klasach wyższych większą swobodę ruchu. Przed niedawnym czasem przedstawił Cramer [1]) w sposób wyczerpujący rozmaite drogi, które ścielą się tu dla pedagogji, pozostaje mi więc bliżej się niemi zająć. Która z tych dróg okaże się najlepszą, wyjaśni zastosowanie praktyczne. Sądzę jednak, że niema tu jednej tylko drogi dobrej, lecz że stosownie do okoliczności raz jedną, w drugim zaś wypadku inną pójść należy. A zatem i w tym kierunku zupełna swoboda!

Większa swoboda w organizacji wyższych stopni.

Ja sam przed laty podałem projekt [2]) zerwania w klasach wyższych z dotychczasowym systemem klasowym i urządzenia klas wedle przedmiotów tak, by uczniowie odpowiednio do swego zamiłowania i zdolności mogli do rozmaitych klas należeć, by więc wprowadzić pewnego rodzaju stopień pośredni, któryby ze względu na formę zewnętrzną i tok nauki stanowił łącznik między dotychczasowym systemem klasowym szkół średnich a pełną swobodą studjów uniwersyteckich. Wszak trzy ostatnie klasy wchodziły pierwotnie w skład uniwersytetu i później dopiero wcielono je do szkół średnich w tym celu, aby ograniczyć na uniwersytecie materjał naukowy. Przez zrealizowanie proponowanego przeze mnie podziału w klasach wyższych ukształtowałaby się nauka zupełnie inaczej; możnaby wymagać od uczniów zadań zgoła innych i rychlej w nauce postępować, ponieważ liczyćby można na uczniów równomiernie uzdolnionych. Następnie miałoby to jeszcze i tę korzyść, że przy nieznacznem pomnożeniu sił nauczycielskich mogliby uczniowie rozmaite egzamina dojrzałości skła-

---

[1]) „Die freiere Behandlung des Lehrplans...“ Berlin, Weidmann 1907.

[2]) „Schulreformen...“ Program, Wrocław, Realgymnasium zum heiligen Geist 1897.

dać w tym samym zakładzie. Wiadomości wymagane przy tych egzaminach należałoby ustalić wedle wprowadzonego na uniwersytecie podziału przedmiotów na grupy. Egzamin dojrzałości nie zależałby wtedy od przypadkowej przynależności do danego zakładu, lecz od zamiłowania i zawodu, któremu uczeń pragnie się poświęcić a, co zatem idzie, możnaby na uniwersytecie liczyć się już z pewnem przygotowaniem i wobec tego już zgóry tok studjów w ten sposób ułożyć, by można pomyśleć o ich skróceniu zamiast ciągłego przedłużania okresu studjów, jak to się w ostatnich dziesiątkach lat dzieje. Skrócenie zaś studjów jest także ze względów ekonomicznych niezbędnie potrzebne, albowiem młodzież nasza stanowczo zapóźno zaczyna pracę zawodową. Przytem nie zaszłyby żadne zmiany w ogólno-kształcącym charakterze szkół; egzamina dojrzałości odpowiadałyby mniej więcej naszym dzisiejszym trzem typom szkolnym.

Podałem krótki zarys ogłoszonego przeze mnie planu, ażeby zbić twierdzenie Cramera, jakobym występował przeciw usankcjonowanym odrębnym typom szkolnym. Bezwątpienia, Cramer ma rację, jeśli chwyta się moich słów. Rozmaite rodzaje typów szkolnych stwierdzają swą odrębność, o ile jako takie istnieją. *Ale to tylko forma zewnętrzna.* Nie chodzi o to, by rozmaite szkoły o różnorodnych celach istniały tylko odrębnie i równorzędnie obok siebie, lecz o to, by uczniowie w jak najszerszej mierze pozostawali pod wpływem działania tych czynników kształcenia, które stanowią obecnie charakterystyczną podstawę rozmaitych typów szkolnych. Jeśli zatem z tej istotnej strony ujmiemy sprawę, stanie się jasnem, że zasadniczego uwydatnienia odrębności nie można żadną inną drogą osiągnąć lepiej, jak na drodze przeze mnie zaproponowanej. Jeśli poszczególne typy szkolne pozostaną nadal w dawnej swej formie, trzeba będzie zawsze liczyć się „z balastem“, który uczniom, uzdolnionym w pewnym kierunku, przeszkadza iść naprzód. Mój

więc projekt nietylko nie sprzeniewierza się zasadzie odrębności typów szkolnych, lecz właśnie zasadę tę uwydatnia w najczystszej postaci[1]).

Przeciążenie. Plany naukowe i przepisy egzaminacyjne.

Zmierzam do końca. W wywodach powyższych rozmyślnie trzymałem się zdala od kreślenia dokładnych planów nauczania. Podobnie też szczegółowo przedstawiony tok nauczania w klasie najniższej nie ma być szablonem raz na zawsze ustalonym; miałem zamiar tylko wykazać, że przez śmiałe eksperymentowanie znaleźliśmy jeden gościniec, wiodący do celu. Po za tem uświadamiamy sobie, że — jeśli można użyć tu tego wyrażenia — wiele dróg prowadzi do Rzymu. Nie droga jednak stanowi dla nas jądro rzeczy, lecz cel, a celem tym jak najsilniejsze uwydatnienie samodzielnej pracy, która kładzie podwaliny pod samodzielność, budzi radość z pracy i zapobiega zarazem uczuciu przemęczenia. Każdy zaś doświadczył na samym sobie, że przemęczenie pozostaje conajmniej w tym samym stosunku do jakości pracy, jak do jej ilości. Na dowód przytoczę *jeszcze* następujące zdanie Paulsena[2]) „Gdybyśmy uczonemu odebrali dzieło, nad którem 12—14 godzin na dobę z wytężeniem pracuje, a w miejsce tego dzieła dali mu do wykonania dziennie cztery łatwiejsze prace, z których każdą ukończyć mógłby w przeciągu dwóch godzin, i gdybyśmy wykonanie kontrolowali stale co dwie godziny, czyż ta „więzienna“ przymusowa praca uczonego nie działałaby nań przygnębiająco i zabójczo? Oto analogja, nasuwająca mi się, gdy patrzę na przekształcenie nauki gimnazjalnej w ciągu

---

[1]) Jest to zagadnienie selekcji i opartej na niej organizacji szkolnej, omówione u nas wszechstronnie przez Bogdana Nawroczyńskiego w pracy „Uczeń i klasa“, Warszawa 1923. (Uw. tłum.).

[2]) „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Lipsk, Veit et Co. 1885.

obecnego stulecia, dokonujące się w tym kierunku, że organicznie ciągła i swobodna praca przeistacza się w szereg wypracowań, nie pozostających z sobą w żadnym ściślejszym związku a narzuconych tylko z zewnątrz".

Od czasu napisania tych słów przez Paulsena zaszło wiele zmian na lepsze. Nikt nie zaprzeczy, że nowe plany naukowe owiane są duchem zdrowego postępu, przedewszystkiem jeśli chodzi o ich ogólny charakter; wszędzie widzimy dążenie do porzucenia szablonu, wszędzie przejawia się tchnienie nowego życia (kładzenie nacisku na kształtowanie plastyczne i rysunki, praktyczna nauka języków, znaczenie lektury, przestroga przed przecenianiem wypracowań pisemnych i t. d.). Sprzyja temu jeszcze i ta okoliczność, że rzadko kiedy sfery, kierujące nauczaniem, godziły się z taką gotowością na swobodę ruchów i dokonywanie prób w dziedzinie pedagogji, jak w latach ostatnich.

Jeśli mimo wszystko osiągnięte do tej pory wyniki nie odpowiadają naszym upragnionym i uzasadnionym życzeniom i oczekiwaniom, to winę tego ponoszą poczęści sami nauczyciele; wielu z nich bowiem nazbyt zżyło się z dawnym systemem, by wejść śmiało na nowe tory; to samo możnaby też niekiedy powiedzieć o władzach szkolnych, tamujących usiłowania nauczycieli, którzyby pragnęli iść z duchem postępu. W przeważnej jednak liczbie wypadków, rzec można śmiało, daje się zauważyć dzielne dążenie naprzód, — inny więc musi tu być jeszcze hamulec. Są nim — mojem zdaniem — rozporządzenia, tyczące się egzaminów a wyższe od nauczycieli i od władz szkolnych. Nie można przeoczyć faktu, że przepisy egzaminacyjne nie postępują równolegle ze zmianą planów nauczania, że owszem niejednokrotnie zachodzi sprzeczność między przepisami egzaminacyjnemi a planem nauki; w dziedzinie nauki języków np. mamy z jednej strony wyłuszczone powyżej żądania planów naukowych, z drugiej zaś zatrzymanie przekładów na język obcy. Mimo wszelkich przestróg w planach nauczania prze-

pisy egzaminacyjne zmuszają do nadmiernego poświęcania czasu i pracy pamięciowemu przyswojeniu materjału (np. daty historyczne, reguły z zakresu matematyki i t. p.), z tego zaś powodu inne strony a zwłaszcza nauka wychowawcza musi cierpieć. Dlaczego np. nie pozwala się uczniom w czasie wykonywania zadań matematycznych używać zeszytu z wzorami? Wszak wiedza matematyczna bynajmniej nie przejawia się w pamięciowem opanowaniu, lecz w umiejętności trafnego stosowania wzorów.

Zakończenie.

Bardziej, niż kiedykolwiek, potrzeba nam dziś ludzi, którzyby umieli używać sił swoich i postępować samodzielnie. Samodzielność tę zaś rozwiniemy w wychowanku nie przez gromadzenie wiadomości, lecz tylko w ten sposób, że już od najniższej klasy będziemy uczniów przygotowywali do pracy samodzielnej i dawali im na wszystkich stopniach nauki sposobność, by drogą samodzielnego tworzenia budziła się w nich radość twórcza i zaufanie we własne siły. Postulat zniesienia egzaminu dojrzałości, coraz częściej występujący w czasach obecnych, albo przynajmniej gruntowne przeistoczenie go w tym kierunku, by w jak najszerszej mierze wolno było przy nim stosować środki pomocnicze — istotne wymagania przy egzaminie mogłyby bez przeciążenia ucznia wzróść je zcze — zdjęłoby niewątpliwie ze szkoły i domu dotychczasowe brzemię i przyczyniłoby się do rozkwitu życia młodego i radosnego.

Obyż tedy najwyższej naszej magistraturze szkolnej udało się i pod tym względem uczynić, ile możności jak najrychlej, zasadniczy krok naprzód!

TREŚĆ.

Str.

Od Tłumacza 3

I.

Wyniki obecnej nauki w szkołach powszechnych 6
Wiedza a twórczość; praca bierna a twórcza 8
Pozorna a rzeczywista nauka poglądowa 10
Zmysł kinestetyczny i zmysł dotyku a widzenie 11
Praca twórcza a uwaga 15
Wczesne przyzwyczajenie się do właściwej modły pracy 16

II.

Samodzielna praca w wieku przedszkolnym 17
Zabawki 18
Zajęcia w gospodarstwie domowem 20
Przejście z domu do szkoły 21
Pierwsze początki nauki:
a) Pytania stawiane przez dzieci 22
b) Praca ręczna 23
Kształtowanie plastyczne 24
Rysunek 28
Wymawianie głosek. Pierwsza nauka czytania. Układanie pręcików . . 30
Tabliczki z literami 31
Czy tracimy czas wskutek tabliczek do czytania? 33
Nauka czytania 35
Elementarz 35
Nauka rachunków 36
Nauka pisania 38
Co przemawia za późniejszem rozpoczynaniem nauki pisania? . . . 38
Nauka pisania: lekka ręka 39
Nauka pisania: pismo prostopadłe. Sposób trzymania rączki 41
Nauka pisania: pojedyńcze czy podwójne linje? 43
Nauka zręczności 45

III.

Str.
Doświadczenia: uwagi wstępne 47
Doświadczenia z nauki pracy 48
Sądy rodziców o wartości nauki pracy 50
Zebranie korzyści wypływających z toku nauki 62

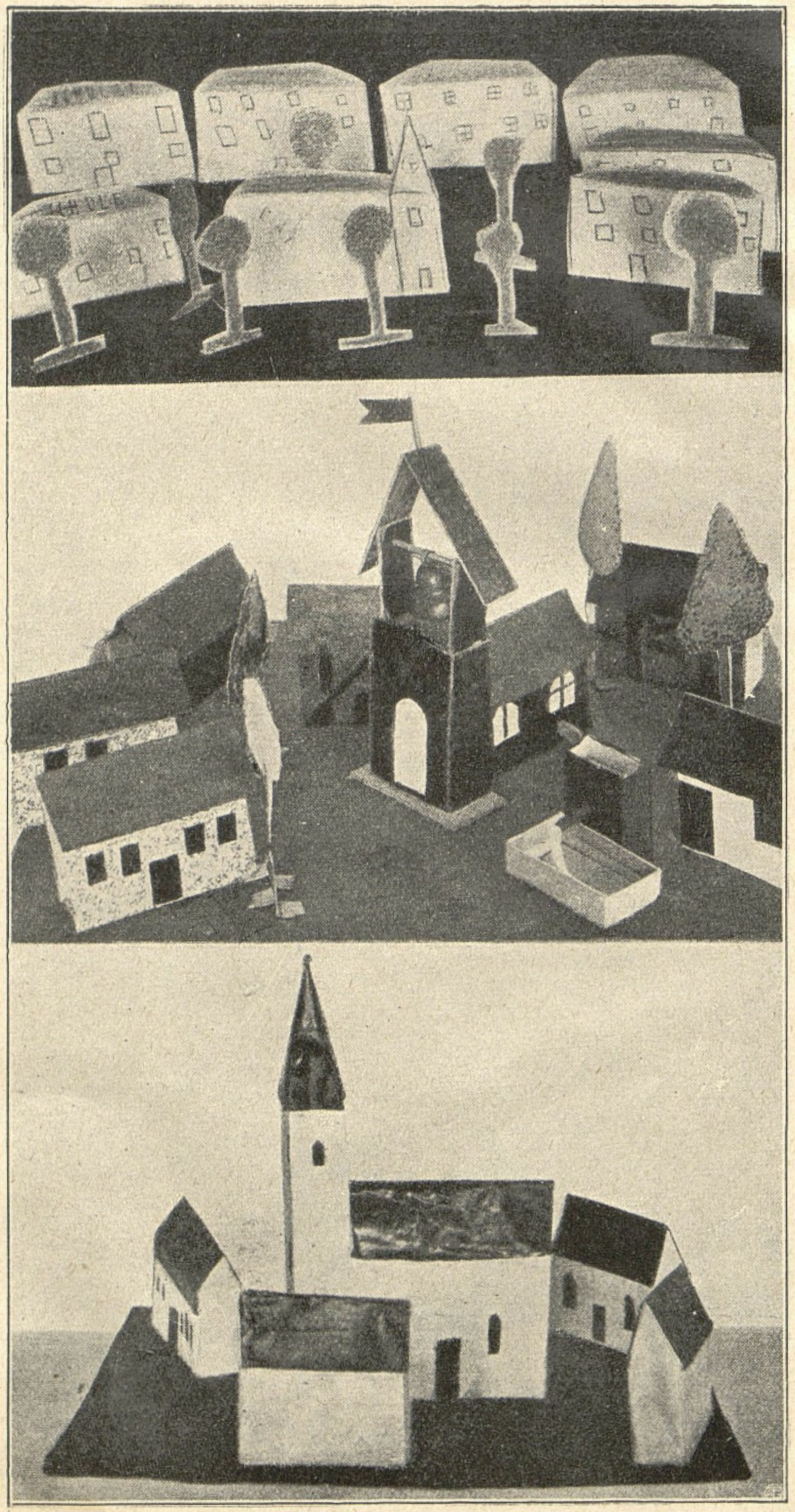
IV.

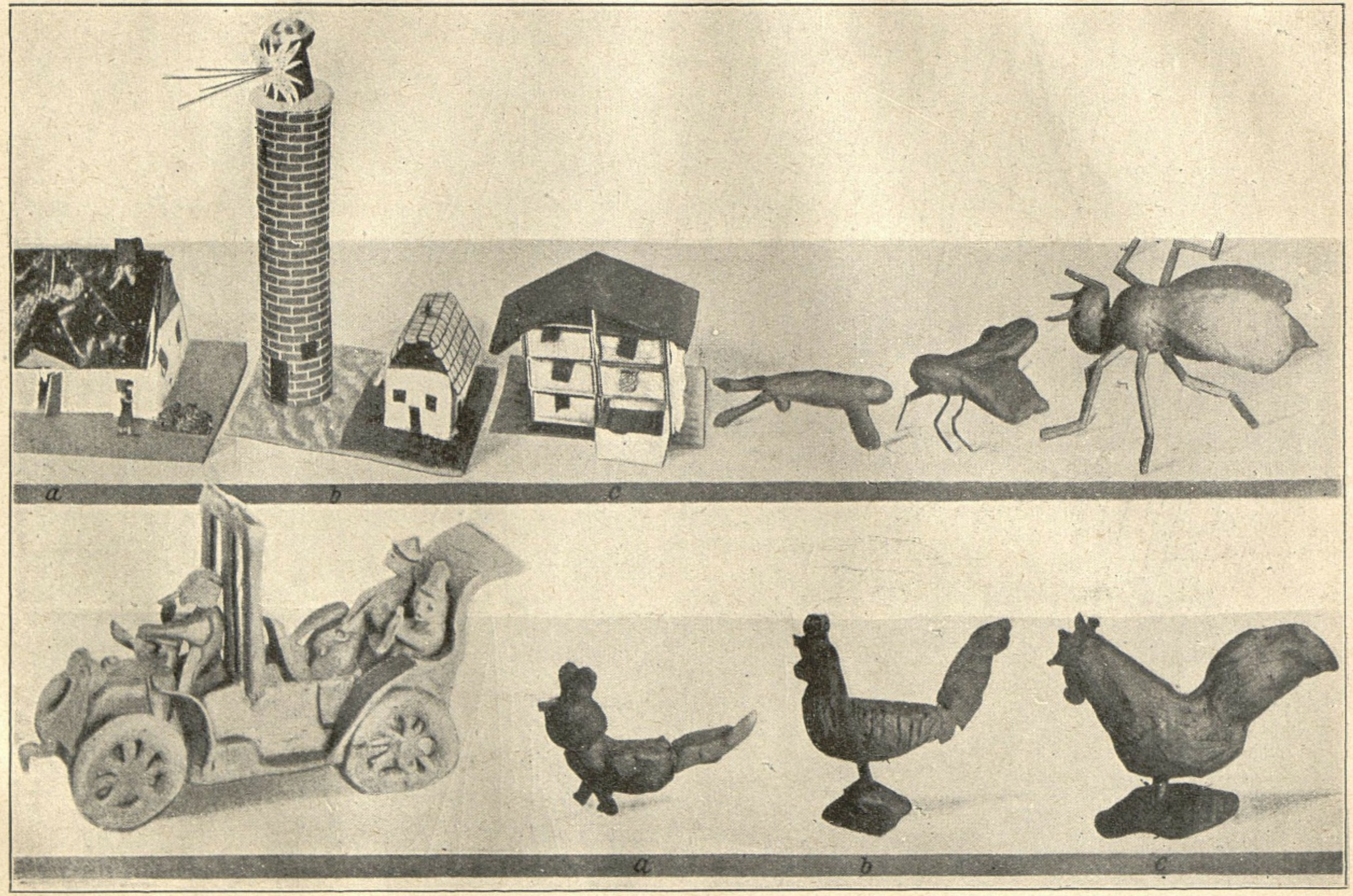
Rysowanie i kształtowanie plastyczne na wyższych stopniach . . . 65
Samodzielna praca w nauce matematyki, przyrody j geografji . . . 66
Nauka zręczności 68
Ćwiczenia uczniów w nauce fizyki, chemji i przyrody 69
Skąd wziąć czas? Przecenianie nauki języków 70
Samodzielna praca w dziedzinie czysto umysłowej 71
Większa swoboda w organizacji wyższych stopni 72
Przeciążenie. Plany naukowe i przepisy egzaminacyjne 74
Zakończenie 76
Tablice 77

TABLICA I.



TABLICA II.



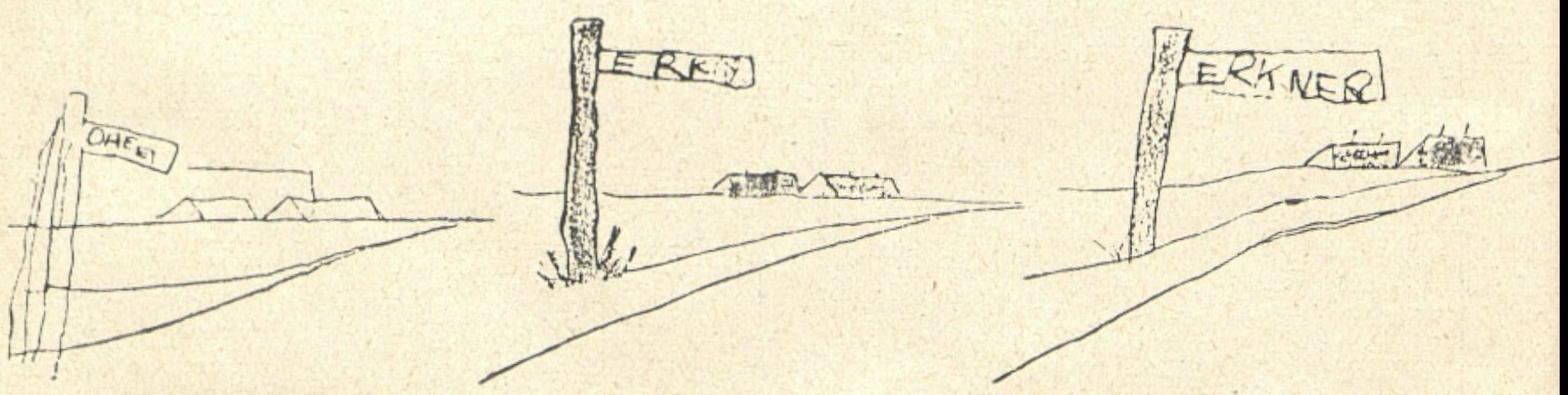


TABLICA III.

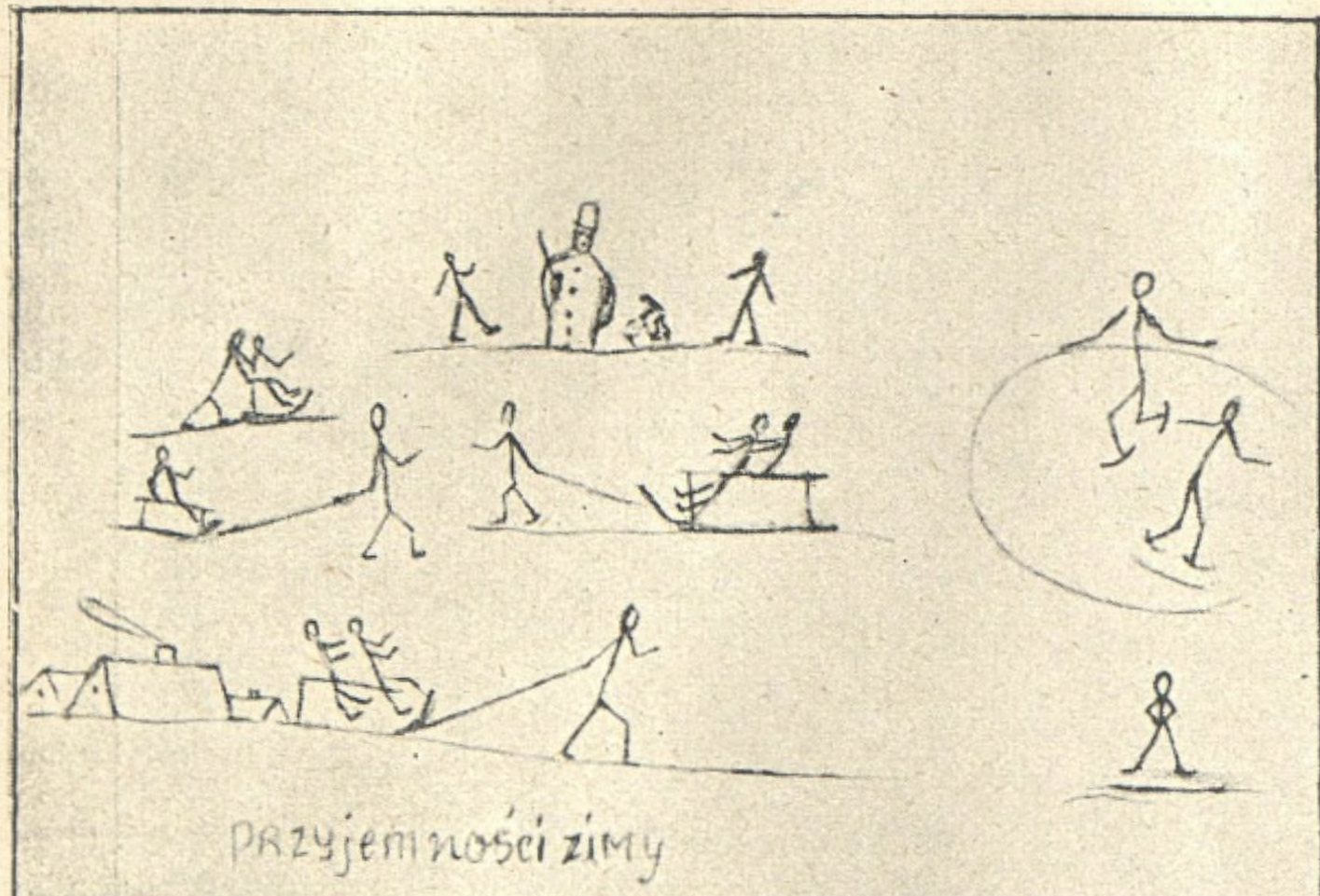
Wzór.

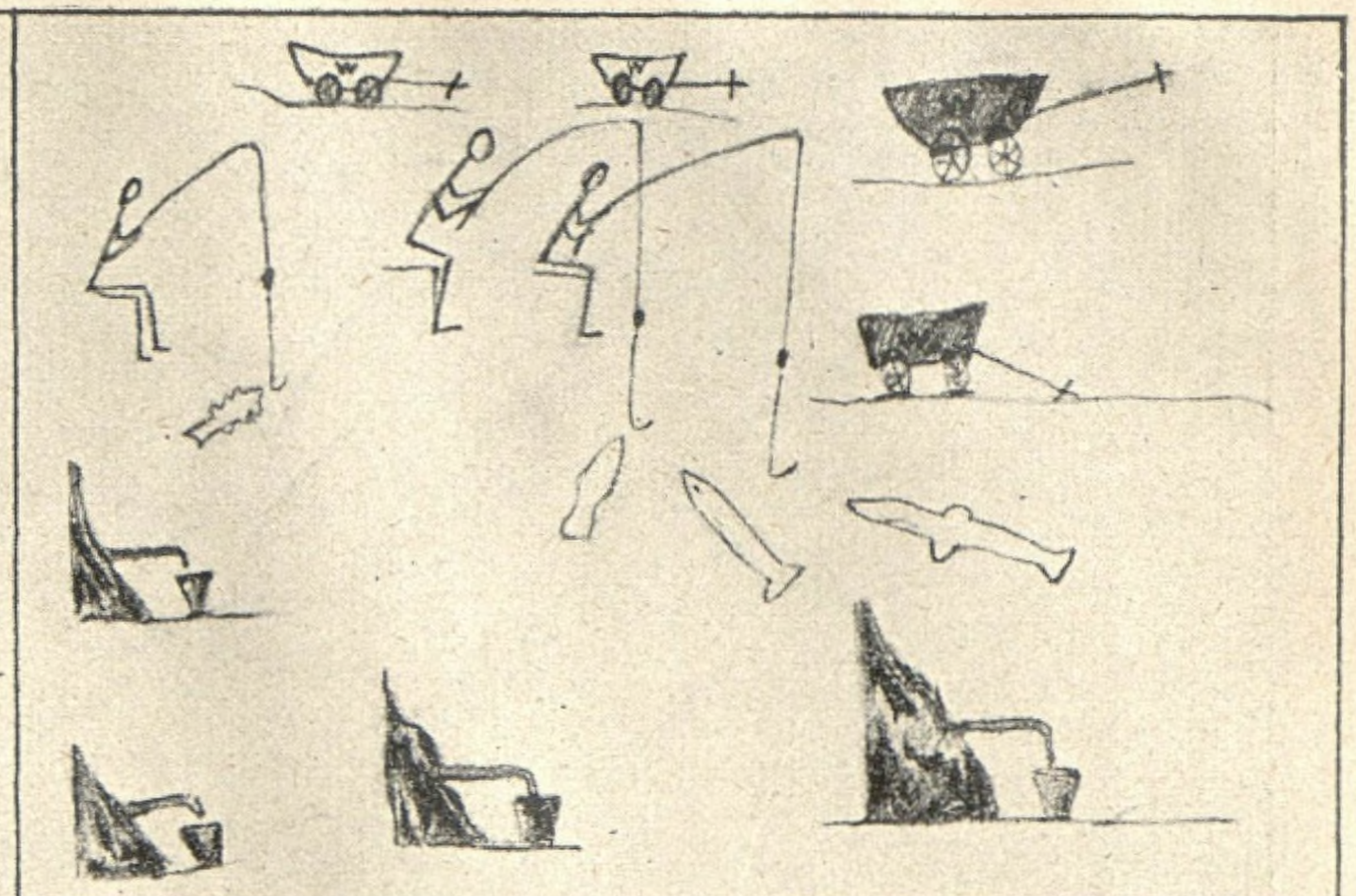
TABLICA IV.

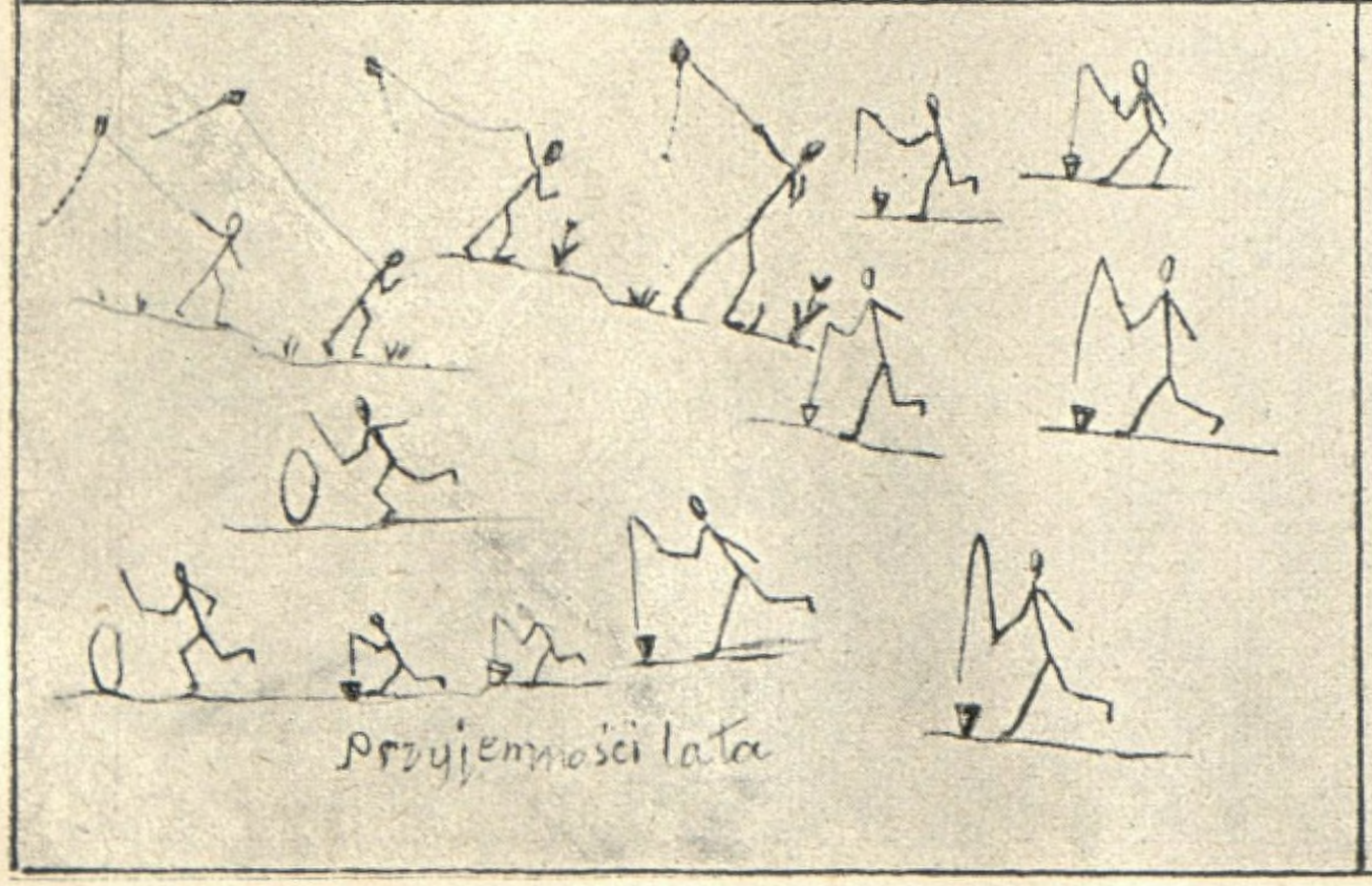


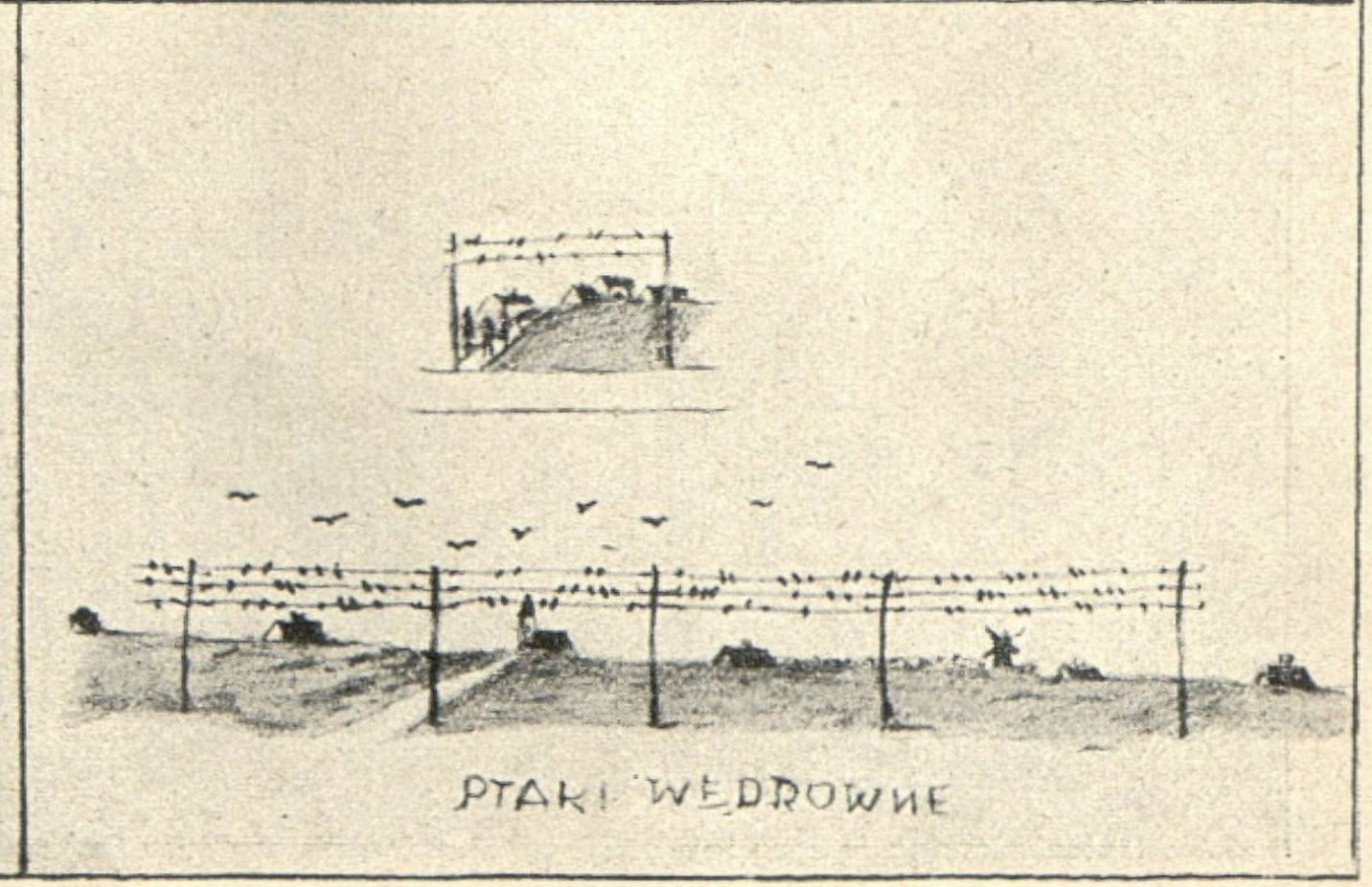






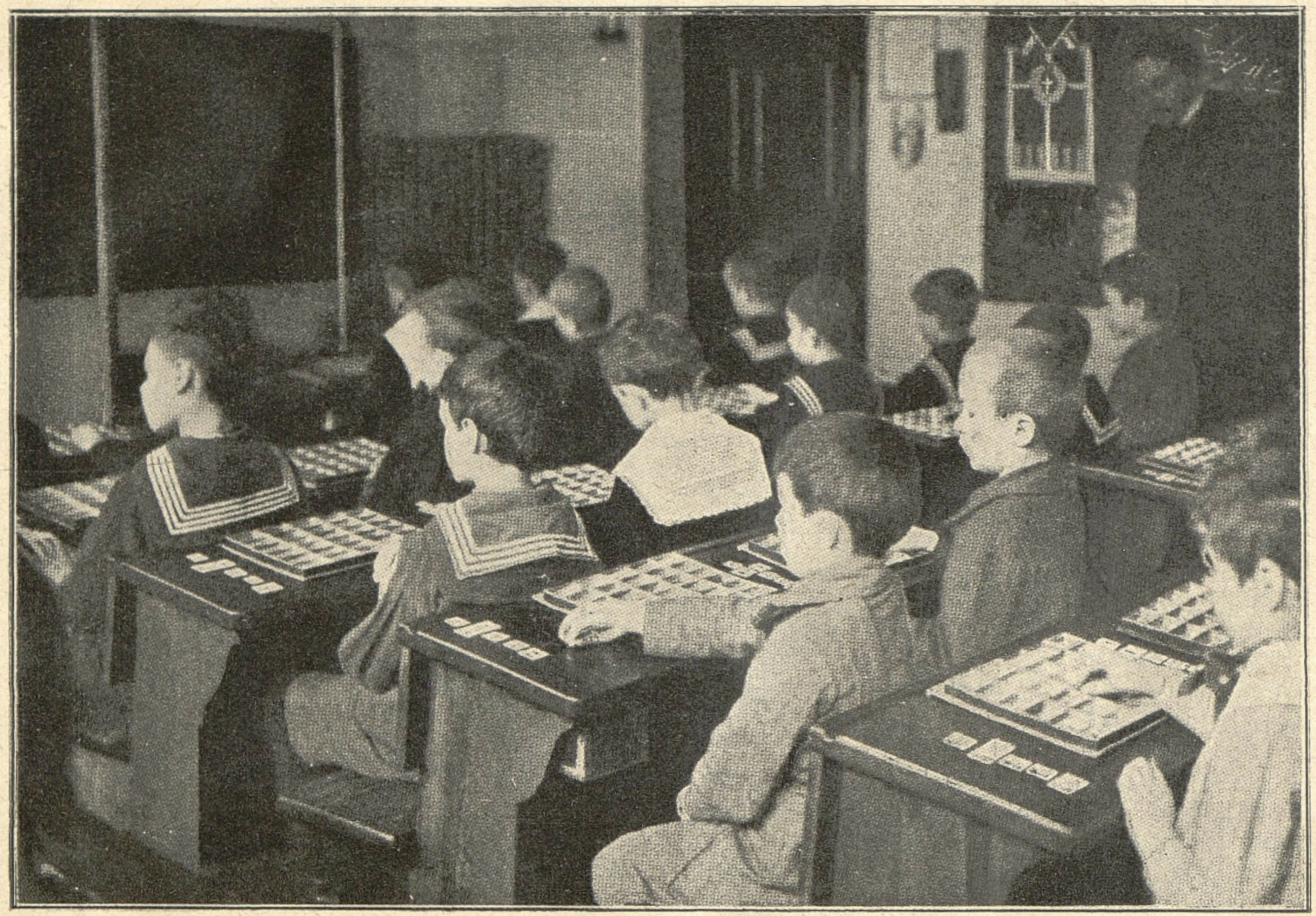






TABLICA V.

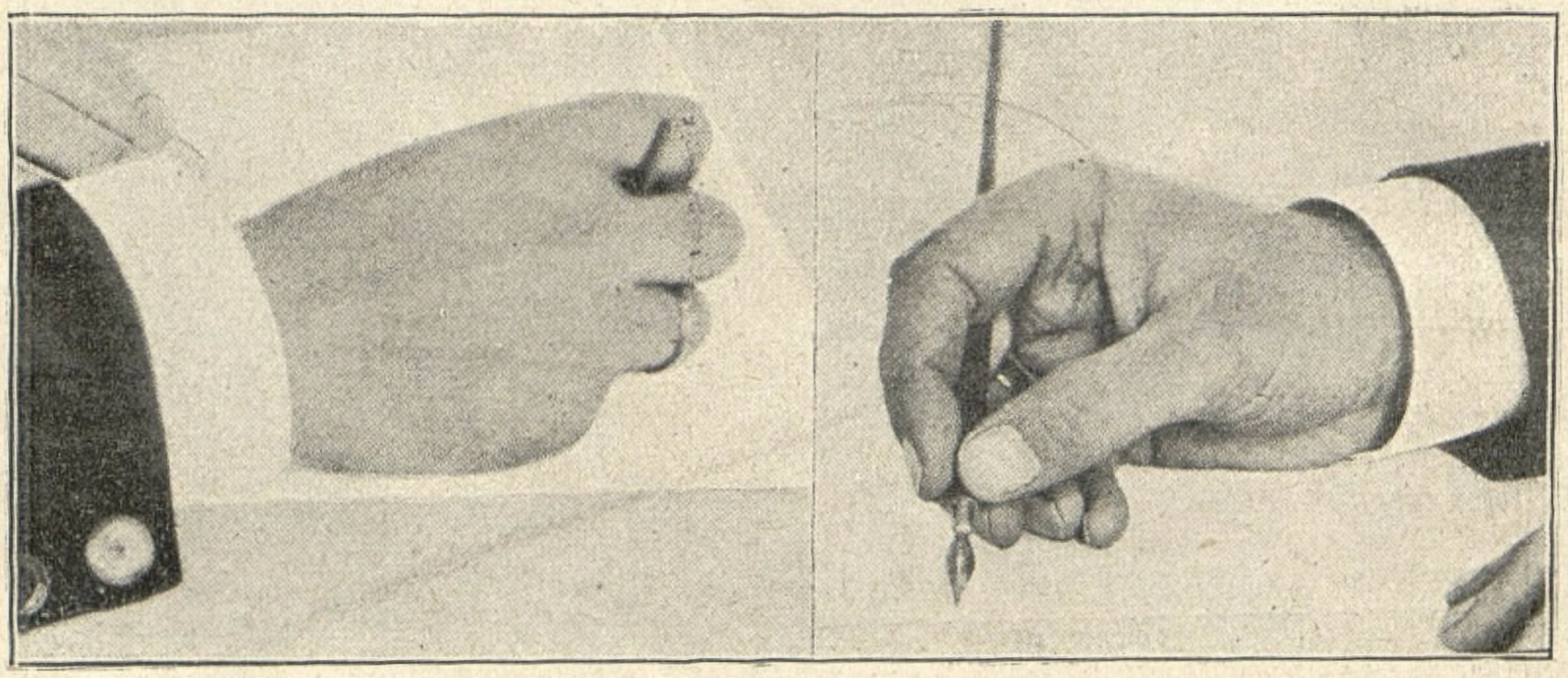
TABLICA VI.





TABLICA VII.

TABLICA VIII.



Dvořákova knihovna
Dr. F. Dvořák
Univerzitní knihovna v Praze

BIBLIOTEKA WAM

13464/1