

WOJCIECH RECHLEWICZ

Instytut Filozofii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-8385-3038, e-mail: w.rechlewicz@ukw.edu.pl

Non multa, sed multum. Idee pedagogiczne Twardowskiego¹

1. Wprowadzenie. 2. Dydaktyka ogólna. 3. Teoria wychowania. 4. Wybrane problemy nauczania i wychowania. 5. Próba oceny. 6. Wnioski końcowe.

1. Wprowadzenie

Kazimierz Twardowski był mistrzem nauczania i wychowania, co poświadczają liczne wypowiedzi jego uczniów. Na przykład Tadeusz Czeżowski pisał:

Najważniejszym [...] składnikiem metody nauczycielskiej Twardowskiego był wzór, jaki dawał własnym życiem i twórczością. Wszystkie elementy, jakie składały się na ideał Jego działalności pedagogicznej, połączył w swojej osobie, działając przez to z niezmierną siłą sugestywną na otoczenie – siłą, jaką posiada znakomity przykład realizacji celów wskazywanych do osiągnięcia. Nie było u Twardowskiego rozdzwienku między programem i jego wykonaniem, metodą i jej stosowaniem w praktyce. Wykonanie było niechybne – nie dopuszczało wątpliwości, kierowane wyjątkową intuicją pedagogiczną, przeprowadzone z nieustępliwą siłą woli. [Czeżowski 1983: 478]

Izydora Dąbska wspominała:

Na wykłady, w których w sposób wnikliwy, krytyczny, a zarazem niezmiernie jasny i przejrzysty przedstawiał Twardowski trudne nieraz i sporne zagadnienia filozoficzne [...], uczęszczały całe rzesze studentów, tak iż w niektórych latach wykłady odbywać się musiały w wynajmowanej na ten cel wielkiej sali Konserwatorium Muzycznego. [Dąbska 1971: 481]

Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (dalej w skrócie: SLW) nie zajmował się teoretyczną problematyką pedagogiczną w sposób obszerny i systematyczny, niemniej jednak ma ona znaczące miejsce w jego dorobku, przede wszystkim dzięki opublikowanemu w 1901 roku podręcznikowi *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* [Twardowski 1901].² Inne wypowiedzi Twardowskiego, ważne dla pedagogiki, to odczyt „O pojęciu wychowania” [Twardowski 1911a] oraz teksty o charakterze okolicznościowym, poruszające zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze o różnym stopniu ogólności.³ Idee pedagogiczne Twardowskiego można zebrać w trzy grupy: zagadnienia dydaktyki ogólnej, kwestie teorii wychowania oraz wybrane problemy nauczania i wychowania.

Poniżej, w częściach (2)-(4), przedstawię poglądy Twardowskiego w tych sprawach. W ramach każdej z tych trzech grup wyróżnię kolejne tematy, ujęte w numerowane fragmenty. W przypisie znajdującym się na końcu każdego fragmentu wskazuję główne źródło zawartych w nim treści (przypis ten znajduje się na początku fragmentu, jeśli fragment kończy się cytatem). Ważne słowa i zwroty sygnalizuję kapitalikami. Żeby nie wydłużać «narracji», nie odnotowuję w tekście głównym tych paragrafów, że tak właśnie myślał Twardowski – za pomocą zwrotów typu „Twardowski uważał, że” „według/zdaniem Twardowskiego” itp., chyba że chodzi o zapowiedź cytatu typu „Twardowski pisze”. Niekiedy robię to w przypisach, gdzie też umieszczam ewentualne uwagi pochodzące ode mnie.

Natomiast w dwóch kolejnych częściach, (5) i (6), spróbuję te poglądy, już we własnym imieniu, ocenić.

Oto więc jakie są poglądy pedagogiczne Twardowskiego.

2. Dydaktyka ogólna

1. NAUCZANIE są to wszelkie czynności, które zmierzają systematycznie (to znaczy wedle z góry ułożonego planu) do tego, aby innym udzielać wiadomości albo kształcić ich zdolności intelektualne: zdolność spostrzegania, pamięć, wyobraźnię, zdolność skupiania uwagi, zdolność wydawania sądów, zdolność rozumowania. **POUCZANIE** natomiast polega na udzielaniu wiadomości nie w sposób systematyczny, tylko ze względu na nadarzającą się w danej chwili sposobność lub potrzebę (np. wyjaśnia się dziecku, jak piecze się chleb, nie dlatego, że tak wcześniej zamierzono, tylko z powodu tego, że dziecko zobaczyło chleb i zapytało, jak się go wytwarza). Nauczanie wymaga co najmniej dwóch osób, z których jedna udziela wiadomości i wpływa na kształcenie zdolności intelektualnych, a druga przyswaja wiadomości i ćwiczy swoje zdolności intelektualne. Pierwsza z nich uczy, naucza, a druga uczy się. Samouctwo również wymaga dwóch osób, w tym przypadku ten, kto uczy, nie czyni tego bezpośrednio, tylko np. za pomocą książki. **NAUKĄ** bywa nazywane zarówno uczenie, jak i uczenie się, ale także obie te czynności brane łącznie (np. nauka popołudniowa).⁴

2. KSZTAŁCENIE MATERIALNE to nauczanie zmierzające do udzielania wiadomości (zaopatruje ono umysł w materiał, z którego później można skorzystać). **KSZTAŁCENIE FORMALNE** natomiast to nauczanie stawiające za cel wyrabianie zdolności intelektualnych (które można uważać za formy zdolne do objęcia różnorodnego materiału): pamięci, wyobraźni, zdolności spostrzegania, sądzenia, rozumowania, skupiania uwagi. Obie strony nauczania nie dają się od siebie całkiem oddzielić, ponieważ nabywanie wiadomości wpływa korzystnie na rozwój zdolności intelektualnych, a kształcenie zdolności intelektualnych wymaga udzielania wiadomości. Jednak nauczanie danego przedmiotu może koncentrować się na jednej ze stron, np. nauczanie historii na stronie materialnej (choć obok udzielania wiedzy następuje tu też kształcenie pamięci i wyobraźni), a nauczanie matematyki – na formalnej (ale ćwiczenie zdolności, np. dodawania, jest niemożliwe bez przekazania tego, czym są liczby, w jaki sposób się je dodaje itd.).

Nauczanie, oprócz udzielania wiadomości i kształcenia zdolności intelektualnych, może mieć również CELE DALsze – przede wszystkim wychowanie moralne, a także przygotowanie do zawodu.⁵

Spośród obu stron kształcenia WAŻNIEJSZA JEST STRONA FORMALNA.⁶ Najobszerniejsza wiedza jest „pozbawionym wartości martwym kapitałem”, jeśli nie jest połączona z umiejętnością jej samodzielnego i trafnego zastosowania. Dlatego nauka szkolna musi rozwijać niezbędne do tego zdolności intelektualne. Jest to szczególnie istotne na elementarnym poziomie nauczania – uczeń o rozwiniętych zdolnościach intelektualnych może w późniejszym czasie łatwo usunąć luki w wiadomościach, ale bardzo trudno jest rozwijać te zdolności, jeśli nauczanie elementarne nie położyło pod nie podstaw. Kształcenie formalne jest jednak często zaniedbywane, zwłaszcza przez młodych nauczycieli, ponieważ: (1) jest bardziej pracochłonne od materialnego – dostarczenie wiadomości to jedynie podanie ich w przystępny sposób, natomiast aby kształcić np. zmysł obserwacji, nie wystarczy powiadomić uczniów, jak należy obserwować, ale trzeba wielokrotnie polecać im wykonywanie obserwacji, kontrolować, czy są one wykonywane poprawnie itd.; (2) łatwiej jest badać postęp kształcenia materialnego niż formalnego – postęp w zakresie nabycia nowych wiadomości można ustalić dokładnie i z dnia na dzień, ale stwierdzenie postępu np. w rozwoju pamięci czy zdolności rozumowania wymaga długiego czasu, dokładnej znajomości uczniów i uważnego śledzenia ich postępów. Szczególnie niebezpieczne jest, gdy w danej szkole utrwała się zwyczaj egzaminowania zwracającego uwagę wyłącznie na wiedzę pamięciową uczniów; (3) nauczyciele czasem sądzą, że rozwój intelektualny dokonuje się sam z siebie pod wpływem kształcenia materialnego, więc nie trzeba nad nim pracować. Twardowski pisze:

Nabywanie wiadomości wpływa niewątpliwie także dodatnio na rozwój intelektualny [...], zwłaszcza w kierunku pamięci; że jednak wpływ ten nie wystarcza, dowodzą liczne przykłady dzieci, którym udzielono bardzo starannego wykształcenia materialnego, zaniedbując pracę nad ich kształceniem formalnym; o takich to właśnie dzieciach mówi się, że wprawdzie dużo wiedzą, ale nie umieją «myśleć». [Twardowski 1901: 174]

3. DYDAKTYKA jest nauką podającą zasady i sposoby nauczania, a więc jest nauką o nauczaniu. Najszerzej pojęta dydaktyka powinna dotyczyć nauczania wszelkiego rodzaju. Zwykle jednak – ze względu na podział pracy na polu nauczania – podręczniki dydaktyki odnoszą się do nauczania w określonych typach szkół.⁷ DYDAKTYKA OGÓLNA podaje zasady i sposoby nauczania jakiegokolwiek przedmiotu, a DYDAKTYKA SZCZEGÓŁOWA (zwana metodyką) – jakiegoś określonego przedmiotu. PEDAGOGIKA jest nauką o wychowaniu fizycznym, intelektualnym i moralnym. Głównym środkiem wychowania intelektualnego jest nauczanie, stąd też dydaktyka jest częścią pedagogiki. Nauczanie nie może utrudniać wychowania moralnego, lecz powinno je wspierać, nauczyciel musi więc przestrzegać zasad zawartych w nauce o wychowaniu moralnym. Dlatego też nauką pomocniczą dydaktyki jest część pedagogiki odnosząca się do zasad wychowania moralnego. Ważnymi naukami pomocniczymi dydaktyki są PSYCHOLOGIA i LOGIKA. Pierwsza z nich jest nią dlatego, że dydaktyka powinna uwzględniać prawa życia umysłowego, od których zależy przyswajanie wiadomości oraz rozwój zdolności intelektualnych. Druga – dlatego, że uczy o prawdziwości sądów, która związana jest zarówno z wiedzą, jak i umiejętnościami. Posiadanie wiadomości o pewnym przedmiocie to bowiem tyle, co umiejętność wydawania o nim prawdziwych sądów, a kształcenie zdolności intelektualnych ma na celu wyrobienie umiejętności samodzielnego wydawania takich sądów.⁸

4. Materiał nauczania w szkole dzieli się na działy, zwane przedmiotami. TOK OGÓLNY to porządek, w jakim następują po sobie poszczególne przedmioty szkolne; TOK SZCZEGÓŁOWY to porządek, w jakim następują po sobie wiadomości w ramach każdego przedmiotu i na każdej lekcji. Porządek tych następstw jest istotny, gdyż nie można uczniom przekazywać wiadomości w sposób chaotyczny, np. nie można zaczynać od rzeczy najtrudniejszych. PRAWIDŁOWY TOK NAUCZANIA powinien być zgodny z prawami psychologii i logiki:

(1) Każda nowa wiadomość i czynność NAWIĄZUJĄ DO JUŻ NABYTEJ WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI. Umożliwia to między innymi zrozumienie nowych wiadomości i zapamiętanie ich (np. ucząc nowej litery,

nauczyciel przypomina podobną, znaną już literę i wskazuje podobieństwa i różnice zachodzące między obiema literami.)

(2) Tok jest CIĄGŁY, co znaczy, że przekazywane nowe wiadomości ściśle się ze sobą łączą. Jest tak wtedy, gdy wiadomości są podawane w porządku odpowiadającym stosunkom między rzeczami, do których się te wiadomości odnoszą (np. w nauce historii należy zachować porządek chronologiczny).

(3) Tok jest STOPNIOWANY – od rzeczy łatwiejszych przechodzi się stopniowo do rzeczy trudniejszych. Łatwość i trudność zależą od rodzaju przekazywanej wiedzy (np. łatwiejsza jest nauka o rzeczach prostych, trudniejsza o złożonych) oraz od rodzaju zdolności intelektualnych, występujących przy nabywaniu określonych wiadomości (łatwiejsza jest nauka posługująca się tylko spostrzeżeniami i pamięcią; trudniejsza – odwołująca się do rozumowania). Zwykle nauka trudniejsza pod względem rzeczowym jest też trudniejsza pod względem wymaganych przez nią czynności intelektualnych. Czasem jednak tak nie jest, a wtedy o kolejności powinien rozstrzygać wzgląd na większą łatwość czynności umysłowych – na przykład na niższych stopniach nauczania zoologii i botaniki nie zaczyna się od zwierząt i roślin najprostszych, ale od tych, które dziecko może spostrzegać lub łatwo sobie wyobrazić.⁹

5. Ze względu na warunki i cele nauczania można wyróżnić pewne POSTACIE TOKU: ANALITYCZNY I SYNTETYCZNY, INDUKCYJNY I DEDUKCYJNY, GENETYCZNY I CYKLICZNY. Tok analityczny rozpoczyna od pewnej całości i przechodzi do szczegółów, które ta całość zawiera, lub do części, z których się składa, tym tokiem dziecko np. poznaje, co to jest korzeń, łodyga, liść, kwiat. Tok syntetyczny rozpoczyna od szczegółów i przechodzi do całości zawierającej te szczegóły, np. w nauce geografii rozpoczyna się od szkoły i jej najbliższego otoczenia, następnie przechodzi się do ulicy jako całości, której częścią jest szkoła, potem do dzielnicy, a w końcu dochodzi się tą drogą do ziemi i wszechświata.¹⁰ Oba toki mogą przeplatać się ze sobą, np. nauczyciel objaśnia dzieciom, czym jest wyraz w stosunku do zdania (tok analityczny), a następnie poleca dla ćwiczenia układać zdania z wyrazów (tok syntetyczny).¹¹ Tok indukcyjny odpowiada indukcyjnej formie

rozumowania i postępuje od poszczególnych przypadków czy faktów do ogólnego prawidła; np. nauczyciel przytacza szereg zdań i zwraca uwagę, że w pierwszym, drugim, trzecim itd. mówi się o kimś lub o czymś, a więc w każdym z nich mówi się o czymś, a tę istotę lub rzecz określa się jako podmiot. Tok dedukcyjny (odpowiadający dedukcyjnej formie rozumowania) rozpoczyna od ogólnej zasady czy prawa i dochodzi do poszczególnych przypadków czy faktów objętych tym prawem. W tym toku nauczyciel może wyprowadzić z zasady moralnej zawartej w powiastce różne szczegółowe przepisy dotyczące zachowania uczniów, np. na podstawie zasady, że nie należy się spieszyć, nauczyciel może zapytać ucznia, jak będzie szedł do szkoły, a uczeń, odpowiadając, przeprowadzi dedukcję. Podobnie jak w przypadku toku analitycznego i syntetycznego – tok indukcyjny i dedukcyjny występują zwykle w połączeniu. Tok genetyczny polega na tym, że w celu zapoznania ucznia z jakąś rzeczą objaśnia się sposób powstania tej rzeczy (np. nauczyciel pokazuje, jak roślina powstaje z nasienia). Tok CYKLICZNY, inaczej KONCENTRYCZNY, występuje wtedy, gdy dany stopień nauki wchodzi w skład następnego, który jest rozszerzeniem stopni poprzednich. Na przykład nauka rachunków rozpoczyna się od czterech działań w zakresie liczb od 1 do 10, następnie dzieci uczą się tych działań w zakresie liczb od 1 do 20, od 1 do 100 itd. Zaletą toku cyklicznego jest to, że znacząco przyczynia się do utrwalania nabytych wiadomości.¹²

6. TOK LEKCJI to porządek, w jakim są przekazywane wiadomości podczas jednej lekcji. Prawidłowy tok lekcji wymaga przestrzegania poniższych zasad:

(1) Lekcja powinna tworzyć zamkniętą całość (jednostkę metodyczną), nie należy więc np. przerywać lekcji w ciągu jakiegoś opowiadania, pokazywania, jak pisze się pewną literę itp.

(2) Podanie nowego materiału powinno być poprzedzone (w razie potrzeby) krótkim powtórzeniem materiału dawniejszego, do którego materiał nowy nawiązuje.

(3) Należy dobrać tok nauczania do przedmiotu i stopnia nauki, pamiętając o tym, że materiał wymagający większego natężenia wysiłku ze strony uczniów należy podawać w miarę możliwości na

początku lekcji, a materiał łatwiejszy na jej końcu, jednocześnie mając na uwadze zasadę ciągłości toku nauczania.

(4) Po podaniu nowego materiału należy przekonać się, czy dzieci go należycie zrozumiały, np. zadając pytania odnoszące się do przerebionego materiału, co dodatkowo będzie służyło powtórzeniu i utrwaleniu materiału.¹³

7. FORMA NAUCZANIA to sposób, w jaki nauczyciel zmierza do tego, aby uczniowie nabywali wiadomości. Forma **AKROAMATYCZNA** (gr. *akroama* – to, czego się słucha) występuje wtedy, gdy nauczyciel przekazuje wiadomości uczniowi za pomocą powiedzeń (zdań), a uczeń, słysząc i rozumiejąc je, nabywa zawarte w nich wiadomości. Forma **HEURYSTYCZNA** (gr. *heurein* – znajdować) polega na tym, że uczeń sam znajduje wiadomości; np. nauczyciel nie mówi wprost, że w jednym decymetrze mieści się sto milimetrów, tylko pytaniami lub wskazówkami naprowadza ucznia na samodzielne tego wykrycie. Do takiego nabywania wiadomości nie wystarczy, że uczeń słucha słów nauczyciela i je rozumie – musi on poprzez własną pracę intelektualną znaleźć określoną wiadomość. Forma **DEIKTYCZNA** (gr. *deiknymi* – pokazyję), czyli uzmysławianie nauki, polega na wywoływaniu w uczniach wyobrażeń poprzez stwarzanie im możliwości spostrzegania określonych przedmiotów, co zazwyczaj polega na ich pokazywaniu.¹⁴

8. STOSOWANIE FORMY AKROAMATYCZNEJ wymaga zachowania pewnych zasad:

(1) Nie należy mówić ani za szybko, ani za wolno (gdy początkującemu nauczycielowi zaczyna zdawać się, że mówi zbyt wolno, wtedy zwykle tempo jest właściwe).

(2) Nie należy mówić ani za głośno (szkodzi to samemu nauczycielowi), ani za cicho (usypia to uwagę uczniów i męczy ich, gdy chcą uważnie słuchać).

(3) Nie należy mówić ani monotonie, ani z patosem. Modulacja głosu powinna być naturalna, dostosowana do treści tego, o czym się mówi.

(4) Nie należy mówić zbyt długo za jednym razem. Jeśli przedmiot wymaga dłuższego wykładu, trzeba go podzielić na mniejsze części i przeplatać je odpytaniem.

(5) Należy mówić z pamięci, gdyż odczytywanie osłabia uwagę słuchających.

(6) Nie należy nakazywać sporządzania zapisków z tego, co się wygłasza, ponieważ materiał szkoły jest zawarty w podręcznikach i nie wolno go rozszerzać.

(7) Należy wyrażać się zrozumiale i treściwie, unikając rozwlekłości i zbytnej powściągliwości (wtedy dzieci nie rozumieją, o co chodzi). Aby wykład był zrozumiały, należy zrezygnować z długich okresów oraz suchych i oderwanych określeń.

Forma akroamatyczna na niższych szczeblach nauczania polega zazwyczaj na OPISIE LUB OPOWIADANIU. Gdy uczniowie znają przedmiot lub gdy można im go pokazać, powinni przeprowadzać opis samodzielnie (nauczyciel postępuje wtedy drogą heurystyczną). Nauczyciel powinien wygłaszać wyłącznie OPISY OBRAZOWE, czyli umożliwiające wyobrażenie sobie przez dzieci przedmiotów, których nie mogą poznać ani w rzeczywistości, ani na podstawie obrazu czy ryciny.¹⁵ Nauczyciel może np. opisać dzieciom jakąś historyczną bitwę czy elekcję króla polskiego. Opis powinien być plastyczny – wyobrażenie, jakie wywołuje, powinno być jak najżywsze. Nie powinien więc zawierać zbyt wielu szczegółów, tylko uwydatniać pewne znamienne cechy opisywanego przedmiotu, stosować porównania i posługiwać się «barwnym» językiem (nauczyciel powinien wzorować się na opisach autorów, którzy w nich celują: Prusa, Sienkiewicza czy Świętochowskiego). Opis jest opowiadaniem, gdy dotyczy zdarzeń, zwłaszcza tych, w których biorą udział istoty żywe. Opowiadanie – oprócz tego, że powinno być plastyczne – powinno być też żywe, a będzie ono takie, gdy nauczyciel modulacją głosu i tempem opowiadania wywoła w uczniach takie uczucia, jakich doznaliby, będąc świadkami opisywanych zdarzeń. Z powodu szczególnego uroku, jaki ma opowiadanie dla młodych umysłów, nauczyciel powinien przekładać je nad inne odmiany opisu (np. zamiast opisywać daną okolicę, powinien raczej opowiedzieć wycieczkę w tamte strony).¹⁶

9. FORMA HEURYSTYCZNA realizuje się w czterech etapach: (1) nauczyciel wskazuje rodzaj wiadomości, do której uczeń ma dojść; (2) dostarcza lub przypomina dane, na podstawie których dojście to

jest możliwe; (3) zadaje pytania naprowadzające ucznia na poszukiwaną wiadomość; (4) uczeń formułuje ostateczną odpowiedź (nauczyciel zwykle skłania go do tego, aby odpowiedź ta była poprawnie i dokładnie sformułowana). Elementy (2) i (3) często występują jednocześnie – wtedy nauczyciel stawia pytania naprowadzające w ten sposób, aby podać lub przypomnieć dane potrzebne uczniowi do znalezienia wymaganej wiadomości. Przykład zastosowania formy heurystycznej może być następujący. Nauczyciel mówi: „Obliczmy, ile milimetrów mieści się w jednym decymetrze”, „Co to jest decymetr?”, „Ile centymetrów się w nim mieści?”, „Ile milimetrów mieści się w centymetrze (w dwóch, trzech itd.)?”. Uczeń odpowiada: „W jednym decymetrze mieści się sto milimetrów”.¹⁷

STOSOWANIE FORMY HEURYSTYCZNEJ wymaga przestrzegania określonych zasad: (1) można się nią posługiwać jedynie wtedy, gdy nie wymaga nadmiernego wysiłku i nakładu czasu, a także w zależności od rodzaju przedmiotu (np. w nauce historii wyjątkowo; w nauce języka, geografii, matematyki niemal ciągle) i stopnia rozwoju umysłowego uczniów; (2) pytania naprowadzające powinny pomagać w wykryciu nowych wiadomości, ale nie powinny zbyt tego ułatwiać; (3) powinny one jak najkrótszą drogą zmierzać do celu. Naprowadzanie uczniów na nowe wiadomości może odwoływać się do spostrzegania lub wnioskowania. W pierwszym przypadku uczeń ma spostrzec przedmioty, na które do tej pory nie zwracał uwagi (np. dziecko widziało już wiele sosen, ale nie zauważyło charakterystycznych cech sosny). Drogą naprowadzającą ucznia na spostrzeganie szczegółów jest porównywanie – przez przedstawienie sobie dwóch lub kilku przedmiotów dziecko może wykryć zachodzące między nimi podobieństwa i różnice. W przypadku naprowadzania przez wnioskowanie uczeń może, posługując się wnioskowaniem dedukcyjnym, np. zastosować ogólną zasadę do jednostkowego przypadku; za pomocą wnioskowania indukcyjnego natomiast może dojść do ogólnych zasad. Pytania naprowadzające w obu przypadkach mają uświadamiać uczniowi przesłanki, na podstawie których powinien wyprowadzić wnioszek. Przykład: uczeń twierdzi, że w zdaniu „Konie ciągną wóz” wyraz „wóz” występuje w pierwszym przypadku. Nauczyciel, chcąc wyprowadzić

ucznia z błędu, zadaje pytania: „Na jakie pytanie odpowiada przypadek pierwszy?”, „Czy wyraz „wóz” odpowiada tutaj na pytanie „Kto? co?””; odpowiedzi ucznia będą brzmieć: „Przypadek pierwszy odpowiada na pytania „Kto? co?” oraz „Wyraz „wóz” w tym zdaniu nie odpowiada na pytania „Kto? co?””. Z tych dwóch zdań będących przesłankami uczeń może wyprowadzić wniosek: „Wyraz „wóz” w tym zdaniu nie występuje w pierwszym przypadku”.¹⁸

10. FORMA HEURYSTYCZNA STOI WYŻEJ NIŻ FORMA AKROAMATYCZNA, ponieważ:

(1) powoduje, że nauczyciel musi wiązać nowe wiadomości z już nabytymi (tego wymaga prawidłowy tok nauki);

(2) zmusza uczniów do powtarzania wcześniejszych wiadomości, a dzięki temu utrwala je;

(3) umożliwia nauczycielowi częste sprawdzanie u uczniów stopnia zrozumienia i zapamiętania wcześniejszych wiadomości;

(4) dzięki niej nauczyciel łatwiej poznaje uczniów i ich zdolności;

(5) mobilizuje uczniów do ciągłej uwagi, gdyż do każdego z nich może zostać skierowane pytanie naprowadzające;

(6) pobudza u uczniów zainteresowanie nauką, ponieważ: (a) bardziej zajmujące jest dla człowieka samodzielne dochodzenie do jakiejś nieznannej prawdy niż dowiadywanie się o niej od kogoś innego; (b) każdy uczeń motywowany ambicją chciałby pierwszy odpowiedzieć na pytanie nauczyciela;

(7) zmusza uczniów do wykonywania czynności intelektualnych i przez to je ćwiczy (pozwala więc na jednoczesne kształcenie materialne i formalne);

(8) przyczynia się do trwałego zapamiętania wiadomości, gdyż lepiej pamięta się to, do czego się samemu doszło;

(9) ćwiczy uczniów w mówieniu i dokładnym wyrażaniu myśli.¹⁹

11. UZMYSŁAWIANIE NAUKI, czyli forma deiktyczna, ma wielką wagę, ponieważ wyobrażenia (których najważniejszym źródłem są spostrzeżenia) są niezbędne dla tworzenia pojęć,²⁰ a te z kolei są podstawą wszelkich wiadomości i czynności intelektualnych. Po nabyciu pewnego zasobu pojęć uczeń może tworzyć dalsze pojęcia na podstawie samej mowy, ale również wtedy uzmysławianie nauki

jest potrzebne – jest bowiem środkiem jej ożywiania i uprzystępniania: spostrzeganie nowych przedmiotów posiada dla umysłu ludzkiego znaczny urok, a możliwość połączenia w umyśle pojęć oderwanych z wyobrażeniami ułatwia pełne zrozumienie i przyswojenie tych pojęć. Uzmysławianie nauki jest szczególnie ważne dla nauczania elementarnego. Naukę można UZMYSŁAWIAĆ BEZPOŚREDNIO, co polega na wywoływaniu wyobrażenia spostrzegawczego przedmiotu,²¹ o który chodzi (np. nauczyciel mówi o iskrze elektrycznej i pokazuje ją). Odmiany uzmysławiania bezpośredniego to: (1) pokazywanie szeroko rozumianych okazów (np. zwierzęta żywe i wypchane, rośliny świeże i zasuszone, minerały, nici, płótno, urządzenia); (2) przeprowadzanie eksperymentów (np. zawieszenie nitki w roztworze soli w celu zapoznania ze zjawiskiem krystalizacji²²); (3) pokazywanie czynności (jest to tzw. techniczna lub mechaniczna forma nauczania), aby ułatwić uczniom jej wykonanie (np. nauczyciel pokazuje, jak się trzyma rysik czy ołówek; jak się pisze i wymawia poszczególne litery). Gdy zachodzi potrzeba, czynność powinna być wykonana wolno i powtórzona kilkakrotnie (aby dzieci dokładnie poznały sposób jej wykonania), a następnie z pełną szybkością (aby dzieci poznały, do jakiej wprawy muszą dojść w jej wykonywaniu).²³

12. UZMYSŁAWIANIE POŚREDNIE ma dwie odmiany. Odmiana pierwsza występuje wtedy, gdy uczniowi nie da się dostarczyć wyobrażenia spostrzegawczego przedmiotu i trzeba poprzestać na jego wyobrażeniu wytwórczym. Środkami do tego mogą być: (1) model, czyli sztuczne odtworzenie okazu (np. model oka czy ucha); stopień dokładności odtworzenia może być różny (od wiernej kopii do przedstawienia schematycznego); (2) obraz, np. fotografia lub rycina. Można się nim posługiwać w ramach prawie wszystkich przedmiotów szkolnych (obrazy roślin, zwierząt, zjawisk przyrody, pomników, scen historycznych), również i tu stopień dokładności może być różny; (3) rysunek (z reguły schematyczny) wykonany przez nauczyciela; powinien być zawsze wykonany starannie; (4) czynności naśladowane czynności, których nauczyciel nie może wykonać (np. mówiąc o włośczeni, nauczyciel naśladuje ruch wykonywany podczas rzucania nią). Odmiana druga polega na uzmysłowieniu przedmiotu *P*, które-

go nie można sobie wyobrazić, czyli na uzmysłowieniu jego pojęcia. W tym celu należy wywołać wyobrażenie przedmiotu P' podobnego do P , aby wyobrażenie P' ułatwiało wyrobienie pojęcia przedmiotu P .²⁴ Wyrabianiu pojęć może służyć w pewnym sensie każdy z poprzednio omówionych sposobów uzmysławiania, gdyż na podstawie wyobrażeń okazji, modeli itd. mogą u ucznia powstawać pojęcia (np. wyobrażenie wypchanego okazu wilka może się stać podstawą do wytworzenia pojęcia wilka w ogóle). Uzmysławianiu pojęć służą: (1) obrazy i rysunki schematyczne, np. załamania promieni światła, przebiegu prądu elektrycznego w określonym przyrządzie, mapy; (2) przyrządy, np. globus; (3) zestawienia schematyczne i tabelaryczne, uzmysławiające pojęcia danych stosunków, np. tablice genealogiczne i synchroniczne w nauce historii, porównawcze zestawienia wielkości krajów, liczby ich mieszkańców; (4) czynności fizyczne, które naśladują czynności umysłowe – np. kładąc jeden orzech obok drugiego, nauczyciel uzmysławia czynność dodawania liczb, a krojąc jabłko, uzmysławia czynność dzielenia. Przedmioty, których nauczyciel używa do uzmysławiania nauki, to ŚRODKI NAUKOWE. W szerszym znaczeniu środkami naukowymi są ponadto księgozbiór szkolny i wycieczki urządzone w celach dydaktycznych. Natomiast PRZYBORY NAUKOWE to rzeczy, którymi posługują się uczniowie w trakcie nauki, np. zeszyty, podręczniki, rysiki.²⁵

13. UZMYŚLAWIANIE BEZPOŚREDNIE I POŚREDNIE polega na wywoływaniu wyobrażeń spostrzegawczych, nauczyciel musi zatem zadbać o to, aby rzeczywiście powstawały one w umysłach uczniów. Służą temu poniższe ZASADY:

(1) wszyscy uczniowie muszą mieć jednakową możliwość spostrzegania; nie mogą być pod tym względem upośledzeni uczniowie siedzący w dalszych ławkach (w razie potrzeby powinni znaleźć się oni bliżej pokazywanego okazu czy eksperymentu);

(2) na jednej lekcji nie należy pokazywać zbyt wielu rzeczy (skutkuje to znużeniem lub rozproszeniem uwagi, a także zatarciem przedmiotów w pamięci);

(3) przedmioty trójwymiarowe uczniowie powinni oglądać ze wszystkich stron (w przeciwnym przypadku uczeń mógłby później danego przedmiotu nie rozpoznać);

(4) należy przekładać uzmysławianie bezpośrednio nad uzmysławianie pośrednie w pierwszej odmianie; w tym ostatnim przypadku uzmysławianie powinno być uzupełnione opisem lub opowiadaniem.²⁶

14. METODA NAUCZANIA (w najszerszym znaczeniu) to ogół czynności wykonywanych przy nauczaniu według pewnych zasad; wyrażenie to odnosi się więc zarówno do toku, jak i do formy nauczania. Tok i formę nauczyciel powinien dobierać na podstawie znajomości poziomu umysłowego swoich uczniów i w granicach przepisów, oraz pamiętać, że: (a) tok nauczania powinien być zawsze prawidłowy; (b) najbardziej korzystny jest tok indukcyjny; (c) forma heurystyczna ma przewagę nad innymi; (d) nauka powinna być zawsze uzmysławiana.²⁷

15. PYTANIA odgrywają w nauczaniu fundamentalną rolę, między innymi ze względu na ich zastosowanie w heurystycznej formie nauczania. Pytanie w znaczeniu dydaktycznym polega na skierowanym do ucznia wezwaniu, aby wypowiedział o pewnym przedmiocie sąd lub sądy; wypowiedź ucznia jest odpowiedzią na pytanie. Pytanie wskazuje przedmiot, którego ma dotyczyć odpowiedź, a jednocześnie samo już zawiera pewne sądy o tym przedmiocie, np. pytanie „Którędy prowadzi najkrótsza droga ze Lwowa do Sambora?” zawiera przekonanie o istnieniu Lwowa, Sambora, większej ilości dróg łączących te miasta oraz jednej drogi najkrótszej.²⁸ Pytanie to domaga się, aby osoba pytana podała w odpowiedzi sąd odnoszący się (sądy odnoszące się) do najkrótszej drogi ze Lwowa do Sambora i wskazujący (wskazujące) cechy tej drogi. Wyrażenie pewnych sądów i domaganie się dalszych sądów stanowi istotę każdego pytania.²⁹ Według RODZAJU ŻĄDANEJ ODPOWIEDZI można wyróżnić pytania domagające się odpowiedzi ROZSTRZYGAJĄCEJ między dwoma lub kilkoma przypuszczeniami (np. „Czy *Pan Tadeusz* Mickiewicza należy do poezji epickiej, lirycznej czy dramatycznej?”) oraz pytania domagające się UZUPEŁNIENIA, czyli dodania pewnych wiadomości do tych, które już są zawarte w pytaniu³⁰ (np. „Dlaczego nie ma rosy w pochmurną noc?”).³¹ Pytanie jest proste, gdy odpowiedź na nie zawiera się w jednym sądzie (np. „Kiedy umarł Kazimierz Wielki?”), a złożone – jeśli zawiera się w kilku sądach (np. „Jak wygląda niedźwiedź?”).

Według CELU PYTANIA, stawianego przez nauczyciela, można rozróżnić pytania: naprowadzające (stosowane w formie heurystycznej), informacyjne (ich celem jest zdobycie przez nauczyciela wiedzy o stopniu rozwoju umysłowego uczniów i ich postępach w nauce), utrwalające (pytania powtarzające zmuszają uczniów do kilkakrotnego uświadomienia sobie określonych wiadomości; ćwiczące – stwarzają okazje do nabierania wprawy w pewnych czynnościach, np. wskazywania w zdaniach podmiotu i orzeczenia). Jedno i to samo pytanie może służyć różnym celom (np. pytanie informacyjne może być zarazem utrwalające, a naprowadzające – powtarzające).³²

16. Postawione uczniowi PYTANIE POWINNO BYĆ: (1) dostosowane do stopnia jego rozwoju umysłowego w taki sposób, aby udzielenie odpowiedzi nie było ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne; (2) logiczne, co znaczy, że nie zawiera ono żadnych błędnych sądów (nielogiczne jest np. pytanie: „Czy rzeczownik „pole” jest rodzaju męskiego, czy żeńskiego?”). Logiczność w innym znaczeniu dotyczy kilku pytań i oznacza ich właściwe następstwo (np. należy pytać najpierw o podmiot zdania, a następnie o jego orzeczenie, a nie odwrotnie); (3) jednoznaczne, czyli takie, które nie powoduje u ucznia wątpliwości co do tego, jakiej odpowiedzi się od niego żąda (np. gdy nauczyciel chce, aby uczeń podał nazwę danego zwierzęcia, powinien zapytać „Jak się to zwierzę nazywa?”, a nie „Jakie to jest zwierzę?” – w drugim pytaniu nie wiadomo, czy chodzi o nazwę zwierzęcia, jego rodzaj, wygląd itd.). Należy również zadbać o zewnętrzną stronę pytań: (1) powinny one być zadawane tonem pytającym, aby nadać wymianie myśli między nauczycielem i uczniem charakter rozmowy; należy unikać tonu suchego i rozkazującego, a także inkwizytorskiego (celem nauczyciela nie jest wykazywanie braku wiadomości u uczniów, tylko ich nauczanie); (2) każde pytanie kierować początkowo do wszystkich uczniów; (3) uczniowie powinni mieć czas na zastanowienie się nad odpowiedzią.³³

17. ODPOWIEDŹ ucznia na pytanie POWINNA BYĆ: (1) poprawna pod względem językowym (pozbawiona błędów gramatycznych i stylistycznych; na niższych szczeblach nauczania wyrażona całym zdaniem); (2) wypowiedziana wyraźnie, płynnie, spokojnie, głośno

i z właściwym akcentem;³⁴ (3) samodzielna (nie może być odgadnięta, podpowiedziana, odczytana z książki itd.); (4) oparta na zrozumieniu, a nie mechanicznie wyuczona; (5) prawdziwa (takie muszą być sądy w niej zawarte); (6) trafna, co znaczy: zawierająca to i tylko to, o co pyta nauczyciel (np. odpowiedź „Ziemia krąży wokół Słońca” na pytanie „Czy Ziemia jest zawsze jednakowo oddalona od Słońca?” jest odpowiedzią prawdziwą, ale nietrafną); (7) wygłoszona z towarzyszącym jej odpowiednim zachowaniem (uczeń nie wykonuje niepotrzebnych ruchów, jak bawienie się palcami czy odzieżą; patrzy w oczy nauczycielowi).

Dalsze postępowanie nauczyciela po postawieniu pytania zależy od reakcji ucznia: (1) jeśli uczeń nie odpowiada, należy ustalić, dlaczego tak jest (z powodu nieuwagi ucznia, trudności pytania, braku wiadomości); uczeń powinien powtórzyć pytanie, a gdy to potrafi, ale dalej nie odpowiada na pytanie, nauczyciel powinien zastosować pytania naprowadzające (np. zastąpić pytanie trudniejsze kilkoma łatwiejszymi); (2) jeśli odpowiedź jest bez zarzutu, należy za pomocą dalszych pytań upewnić się, że jest samodzielna i oparta na zrozumieniu (zapytać ucznia o uzasadnienie, przykłady, znaczenie wyrazów użytych w odpowiedzi); gdy upewnienie to wypadnie pomyślnie, nauczyciel może – w zależności od okoliczności – milczeć lub pochwalić ucznia (szczególnie uczniów słabszych i nieśmiałych dobrze jest raz na jakiś czas pochwalić); (3) jeśli odpowiedź nie jest całkiem zadowolająca, trzeba – w razie potrzeby – wykazać jej braki językowe, a następnie, za pomocą pytań naprowadzających, wykazać jej braki rzeczowe oraz skłonić ucznia do sprostowania odpowiedzi (pytania naprowadzające powinny nawiązywać do jego trafnych odpowiedzi); gdy okaże się to niemożliwe, należy polecić poprawienie odpowiedzi innemu uczniowi, a dopiero w ostatniej kolejności uczynić to samemu; (4) w przypadku odpowiedzi zupełnie niewłaściwej nauczyciel postępuje według (1) i (3).³⁵

18. ZADANIE to polecenie nauczyciela skierowane do ucznia, aby ten samodzielnie wykonał w określonym czasie pewną pracę, związaną z nauką.³⁶ Wartość zadań polega na tym, że są wykonywane przez ucznia samodzielnie, stają się więc środkiem wyrabiania samodzielności. Są też najlepszym sposobem poznania przez nauczyciela

zdolności uczniów oraz skuteczności własnej pracy. Można je podzielić na ustne, pisemne i techniczne (według sposobu wykonania); szkolne i domowe (według miejsca wykonania); przygotowawcze, pamięciowe, powtarzające i ćwiczące (według celu). Zadania są blisko spokrewnione z pytaniami (trudno np. powiedzieć, czy dyktando zaliczyć do zadań szkolnych, czy do pytań ćwiczących), dlatego zasady dotyczące pytań odnoszą się także do zadań (np. dostosowanie do stopnia rozwoju umysłowego, logiczność, jednoznaczność). Zadanie powinno być przygotowane przez wcześniejszą naukę, dokładnie sformułowane, a sposób jego wykonania musi być szczegółowo omówiony (można też wskazać uczniom błędy, które łatwo mogą popełnić). Ponadto zadania powinny być urozmaicone (gdy nie są szablonowe, nauczyciel może wymagać od uczniów, aby wykonywali je z zainteresowaniem i uwagą) oraz możliwe do wykonania w wyznaczonym czasie nawet przez słabych uczniów (gdy uczniowie widzą, że mimo wysiłku nie radzą sobie z zadaniami, uczą się wykonywać je niedbale). Wykonanie zadania przez ucznia podobne jest do odpowiedzi, dlatego w tym zakresie obowiązują wcześniej wymienione zasady dotyczące odpowiedzi; od zadań pisemnych należy dodatkowo wymagać, aby były czyste i porządne.³⁷

19. ĆWICZENIE, czyli wielokrotne wykonywanie pewnej czynności, jest środkiem kształcenia wszelkich zdolności, zatem również zdolności intelektualnych. Dzięki ćwiczeniu zdobywa się większą wprawę, czyli większy stopień rozwoju danej zdolności, co wyraża się większą łatwością, biegłością i pewnością w jej wykonywaniu. Ćwiczenia kształcące zdolności intelektualne: (a) powinny być wykonywane przez ucznia samodzielnie, nauczyciel jedynie nimi kieruje i nadzoruje ich wykonywanie; (b) muszą stwarzać pewne trudności do pokonania; (c) muszą być stopniowane: ćwiczenie powinno być wykonywane aż do osiągnięcia wprawy, a następnie należy je zastąpić ćwiczeniem nieco trudniejszym; (d) powinny być wykonywane z najwyższą dokładnością (jeśli tak nie jest, to ćwiczenie jest chybione, bo polega nie na wykonywaniu danej czynności, tylko czynności do niej podobnej); (e) muszą być wykonywane w odpowiednich odstępach czasu – nie za rzadko i nie za często.³⁸

20. Istota nauki szkolnej polega na bezpośrednim oddziaływaniu nauczyciela na uczniów podczas lekcji. ZADANIA DOMOWE pełnią więc jedynie rolę uzupełniającą i muszą dotyczyć tego, co już zostało przerobione w szkole, a nie np. służyć samodzielnemu opanowaniu materiału przez ucznia. Zadań domowych powinno być jak najmniej, a im intensywniej nauczyciel pracuje w szkole, tym mniej musi ich zlecać. Twardowski pisał:

Zadając [...] zadania domowe powinien nauczyciel mieć na oku stosunki miejscowe i domowe uczniów oraz porę roku; powinien pamiętać, że uczniom trzeba pozostawić dosyć czasu na sen, odpoczynek, ruch, a także na zajęcia domowe, w których muszą być niekiedy (zwłaszcza na wsi) pomocni rodzicom. [Twardowski 1901: 171]

W odniesieniu do pisemnych WYPRACOWAŃ nauczyciel powinien każde z nich przejrzeć; nakazać przepisanie, gdy wypracowanie ma nieodpowiedni wygląd (np. niedbałe pismo, plamy), zaznaczyć błędy, ale w miarę możliwości ich poprawienie polecić uczniom, omówić w szkole błędy powtarzające się lub popełnione przez większą liczbę uczniów, niekiedy nakazać przepisanie poprawionego wypracowania. Uwagi i oznaczenia w zeszytach uczniów nauczyciel powinien sporządzać z jak największą starannością.³⁹

21. Nauka okazuje się SKUTECZNA, jeśli uczniowie po ukończeniu szkoły:

(1) mają określony zasób wiadomości (wiedzy) obejmujący ważniejszy materiał, którego się uczyli, oraz umieją z tych wiadomości korzystać; przykład: uczniowie nie potrafią dokładnie opisać z pamięci wszystkich roślin, o których się uczyli, ale umieją rozpoznawać ważniejsze z nich;

(2) potrafią samodzielnie wykonywać czynności, zwłaszcza intelektualne, w których byli ćwiczeni w szkole, a także umieją wykonać te czynności w innych niż szkolne okolicznościach; przykład: uczeń nie tylko potrafi wykonywać takie rachunki, jakie ćwiczył w szkole, ale też przeprowadzić obliczenie wynikające z potrzeby chwili;

(3) posiadają rozbudzony umysł, interesują się tym, co zrozumie-li dzięki szkole; nauka szkolna nie spełniła swojego zadania, jeśli

po ukończeniu szkoły uczniowie są obojętni wobec tego, co poznali podczas nauki, lub jeśli czują niechęć do książek i wszystkiego, co im przypomina szkołę, a także wtedy, gdy unikają sposobności do wzbogacenia wiedzy;

(4) nauka wywarła określony wpływ wychowawczy.

Warunkami skuteczności nauki są PRZYSTĘPNOŚĆ, PRAKTYCZNOŚĆ, WSPÓŁDZIAŁANIE UCZNIÓW Z NAUCZYCIELEM, GRUNTOWNOŚĆ, OSOBISTE ODDZIAŁYWANIE NAUCZYCIELA NA UCZNIÓW.⁴⁰

22. Nauka jest dla uczniów PRZYSTĘPNA, gdy jest zrozumiała, a w tym celu musi być dostosowana do stopnia rozwoju umysłowego i wiadomości uczniów oraz w odpowiedni sposób przekazana. Wszelkie wyobrażenia, pojęcia i sądy, jakie nauczyciel pragnie wzbudzić w uczniach, mogą zostać utworzone jedynie na podstawie nabytych już wcześniej wyobrażeń, pojęć i sądów (o ile nie są bezpośrednim następstwem spostrzeżeń). Np. nauczyciel powinien opierać się na znanych pojęciach ilości 10 oraz dodawania lub mnożenia, aby dostarczyć uczniowi pojęcia ilości 100. Z powodu konieczności nawiązywania nowych wiadomości do wiadomości już nabytych nauczyciel musi na każdym etapie nauczania dokładnie znać umysły swoich uczniów – a wtedy będzie mógł (w granicach przepisów szkolnych) wybrać tok i formę nauczania dostosowane do okoliczności (por. METODA NAUCZANIA).⁴¹

23. Nauka jest PRAKTYCZNA, gdy po jej zakończeniu uczniowie potrafią stosować w życiu nabytą wiedzę oraz wprawę. Nauczyciel powinien za pomocą ćwiczeń i zadań uczyć rzeczywistego (lub zbliżonego do rzeczywistego) zastosowania wiadomości i umiejętności, np. może zlecić uczniom wykonanie pomiarów ich mieszkań albo pisanie listów w takiej formie, jak się to czyni w życiu. Ponadto między szkołą i życiem poza nią powinien istnieć związek; w przeciwnym bowiem razie treść nauki szkolnej nie będzie miała znaczenia dla życia praktycznego. Aby taki związek wytworzyć, nauczyciel powinien zachęcić uczniów do podejmowania zajęć pozaszkolnych, które są swobodnym zastosowaniem nauki i mogą korzystnie na nią oddziaływać, na przykład do lektury domowej, zbierania owadów, roślin, minerałów, znaczków pocztowych, udzielania pomocy w nauce młodszemu

rodzeństwu. W ten sposób uczniowie przyzwyczajają się do tego, że ich zajęcia opierają się na szkole i pozostaną pod jej wpływem w późniejszym życiu.⁴²

24. WSPÓŁDZIAŁANIE UCZNIÓW Z NAUCZYCIELEM występuje wtedy, gdy uczniowie poświęcają nauce jak największą uwagę i wykonują związane z nią czynności z maksymalną pilnością.⁴³ Nauczyciel powinien starać się o to, aby nauka budziła UWAGĘ MIMOWOLNĄ uczniów, a gdy nie jest to możliwe – powinien skłaniać uczniów do UWAGI DOWOLNEJ.⁴⁴ Mimowolną uwagę budzi to, co jest zajmujące; zajmujące jest to, co sprawia przyjemność; przyjemność natomiast sprawia zaspokojenie wrodzonych popędów (ambicji, popędu do wiedzy, do twórczości). ZAJMUJĄCE W SPOSÓB BEZPOŚREDNI jest to, co budzi uwagę samo z siebie, na przykład oglądanie rysunków czy zabawa piłką dla dzieci w pewnym wieku. ZAJMUJĄCE POŚREDNIO jest to, co samo z siebie zainteresowania nie budzi, ale stało się takie, ponieważ zostało połączone z tym, co jest zajmujące bezpośrednio. Na przykład wiadomości o składzie chemicznym powietrza mogą same z siebie nie zajmować uczniów, ale staną się zajmujące, gdy nauczyciel zademonstruje, jak płomień świeczki gaśnie w warunkach braku dostępu tlenu. W ten sposób nauczyciel tworzy związek między nowym, interesującym zjawiskiem a treścią przekazywanych wiadomości. PRZEDMIOTEM BEZPOŚREDNIEGO ZAINTERESOWANIA jest dla uczniów między innymi to, co zaspokaja ich popęd do wiedzy. W początkowych etapach nauki najżywsze zainteresowanie budzą u dzieci spostrzegane przedmioty, zwłaszcza poruszające się i wywołujące silne wrażenia zmysłowe (wtedy zatem nauka powinna być w największym stopniu uzmysławiana), a także opowiadania. Związki przyczynowe między zjawiskami czy przedmioty pojęć odebranych interesują uczniów bezpośrednio dopiero na wyższych szczeblach nauki. Popęd konstrukcyjny u dzieci zaspokajają czynności takie, jak wycinanie figur z papieru czy budowanie domków z klocków.⁴⁵

25. Nauczyciel, wykorzystując rzeczy zajmujące dzieci bezpośrednio, może sprawić, że bardzo wiele rzeczy ZAINTERESUJE JE POŚREDNIO. Czyniąc jakiś przedmiot zajmującym pośrednio, nauczyciel stwarza bowiem okazję do powiązania z tym przedmiotem kolejnego przedmiotu uprzednio niebudzącego zainteresowania (na przykład

budząc pośrednie zainteresowanie tlenem, może dalej wzbudzać zainteresowanie związkami chemicznymi, które zawierają tlen). Naukę można wiązać też – w miarę możliwości – z przedmiotami, które w danym momencie zajmują uczniów; np. jeśli właśnie pada pierwszy śnieg, to można to połączyć z przerobieniem czytanki o wodzie, chmurach, deszczu i śniegu. Spore znaczenie dla budzenia zainteresowania pośredniego ma również takie prowadzenie nauczania, które sprawia, że uczniowie mają poczucie własnych sił, posiadania pewnych przedmiotów i dokonywania postępów. Człowieka bowiem zawsze zajmuje to, co podnosi poczucie własnych sił (z tego powodu duże znaczenie posiadają forma heurystyczna i samodzielność uczniów).⁴⁶

26. Pewne części nauki NIE SĄ ZAJMUJĄCE BEZPOŚREDNIO I TRUDNO JE UCZYNIĆ ZAJMUJĄCYMI POŚREDNIO (np. zapamiętywanie czy ćwiczenia kaligraficzne). Współdziałanie uczniów nie może być więc zależne jedynie od ich uwagi mimowolnej. Byłoby to nawet niepożądane, gdyż nie mając sposobności do skupiania uwagi dowolnej, nie mieliby możliwości osiągnięcia wprawy w tym zakresie. Nie nauczyliby się też wykonywania żadnej niezajmującej pracy. UWAGA DOWOLNA jest wynikiem postanowienia skupienia na czymś uwagi, a każdy człowiek może postanawiać tylko to, co posiada dla niego pewną wartość. Samo skupienie uwagi nad przedmiotem niezajmującym nie ma żadnej wartości dla uczniów, musi im więc zależeć na osiągnięciu jakiegoś celu, do którego to SKUPIENIE BĘDZIE ŚRODKIEM. Takie cele to: (1) interesujące partie materiału – nauczyciel może zachęcać do uwagi, mówiąc, że przyswojenie pewnych wiadomości udostępni im bardzo ciekawe rzeczy (np. poznawszy miary, uczniowie będą mogli zmierzyć izbę szkolną); (2) wskazywane przez nauczyciela korzyści wynikające z zastosowania wiedzy lub umiejętności; (3) chęć wyróżnienia się spośród innych uczniów np. poprawnym wykonaniem zadania; (4) uzyskanie nagrody lub uniknięcie kary; (5) zadowolenie rodziców lub nauczyciela (jeśli uczeń ich kocha, szanuje itd., wtedy będzie mu zależało, aby byli zadowoleni z jego wyników w nauce); (6) zadowolenie z powodu dobrze wykonanego obowiązku – motywacja ta dotyczy uczniów o rozwiniętym poczuciu obowiązku (wyrobienie poczucia obowiązku wpływa więc korzystnie na naukę).⁴⁷

27. Czynniki OSŁABIAJĄCE I ROZPRASZAJĄCE UWAGĘ to:

(1) jednostajność nauki – aby jej przeciwdziałać, należy zmieniać co jakiś czas przedmiot uwagi oraz wprowadzać zmiany do tego, co trwa dłużej lub się powtarza (np. wprowadzanie do ćwiczeń nowych szczegółów); (2) znużenie uczniów – jeśli nie można mu zapobiec, należy przerwać naukę na kilka minut, aby uczniowie mogli odpocząć (nauczanie znużonych uczniów jest bezcelowe); (3) błyskotliwość nauki – w przeciwieństwie do jednostajności polega ona na ciągłej zmianie przedmiotu uwagi (np. przytaczaniu wielu szczegółów), w wyniku czego uczniowie nie mogą jej skupić; (4) zajmujące spostrzeżenia – mogą one odrywać od nauki, ich przedmiotem może być: (a) osoba nauczyciela, gdy np. ma nawyk polegający na powtarzaniu pewnych zwrotów, czyści okulary itp.; (b) inni uczniowie, gdy np. porozumiewają się w jakiś sposób. Uczniowie powinni być skupieni pod względem zewnętrznym: spokojnie i porządnie siedzieć, patrzeć na nauczyciela. Gdy jakiś uczeń przestaje uważać, nauczyciel powinien pobudzić jego uwagę (np. przez zadanie pytania, upomnienie); (c) zdarzenia zachodzące w klasie szkolnej i poza nią, np. hałas pod oknami. W takich przypadkach dobrze jest zawiesić naukę, jeśli przeszkoda nie będzie trwała zbyt długo. Sposoby budzenia i podtrzymywania uwagi uczniów nie będą skuteczne, jeśli nauczyciel będzie wykonywał swoje obowiązki bez zaangażowania, szczerego zapału i maksymalnego skupienia uwagi.⁴⁸

28. WSPÓLDZIAŁANIE powinno występować ZE STRONY WSZYSTKICH UCZNIÓW, a nie tylko niektórych; dlatego nauczyciel powinien podtrzymywać uwagę całej klasy. Gdy poświęca ją w danym momencie jednemu uczniowi, każąc mu np. głośno czytać, powinien jednocześnie nie dopuszczać do tego, aby uwaga pozostałych ulegała osłabieniu. W tym celu może np. niespodziewanie spytać innego ucznia, czy w czytaniu nie wystąpił błąd. Współdziałanie wszystkich uczniów jest możliwe tylko wtedy, gdy nauka jest przystępna dla nich wszystkich, a żeby to uzyskać, należy dostosować sposób nauczania do przeciętnego poziomu klasy.⁴⁹ Aby pogodzić to z zasadą dostosowania nauki do indywidualności każdego ucznia, nauczyciel powinien: (a) zwracać większą uwagę na uczniów słabszych (żądać od nich odpowiedzi częściej niż od zdolnych, dbać bardziej o wyłączenie uwagi uczniów

ospałych i roztargnionych niż ożywionych i pilnych); (b) w pewnych granicach dostosowywać swoje wymagania do zdolności i usposobienia uczniów – mniej zdolnych i trwożliwych powinien zachęcać i ośmielać, a rezultaty ich pracy oceniać mniej surowo niż efekty pracy pozostałych uczniów.⁵⁰

29. GRUNTOWNOŚĆ NAUKI polega na trwałości jej zasadniczych treści w umysłach uczniów.⁵¹ Aby ten cel osiągnąć, nauczyciel powinien przekazywać nowy materiał w sposób ułatwiający jego przyswojenie, skłaniać uczniów do jego opanowania oraz zadbać o to, by nie został zapomniany. **PRZYSWOJENIE** nowych partii materiału ułatwiają:

(1) Zajmujący sposób nauczania – jest ważny nie tylko dla pozyskania uwagi, lecz także dla utrwalenia nauki, bowiem przedmioty zajmujące budzą uczucie zadowolenia i dłużej znajdują się w pamięci.

(2) Logiczne powiązanie wiadomości – wiadomości w ten sposób powiązane można sobie w razie ich zapomnienia zwykle przypomnieć; przeciwnie jest z wiadomościami wyuczonymi mechanicznie. Związek logiczny między wiadomościami najlepiej poznaje się wtedy, gdy na podstawie wiadomości posiadanych wykrywa się wiadomości nowe; stąd metoda heurystyczna przyczynia się również do utrwalania wiadomości.

(3) Uwydatnienie i zestawienie tego, co najważniejsze – nowy materiał należy przerabiać tak, aby uczniowie wiedzieli, co jest w nim istotne, a co mniej ważne. Po przerobieniu materiału (zwykle na końcu lekcji) należy zestawić jego najważniejsze punkty w formie jak najłatwiejszej do zapamiętania (można pytać uczniów o treść nowego materiału, wypisać na tablicy to, co uczniowie mają w pierwszej kolejności zapamiętać itp.).

(4) Jednolitość (koncentracja) nauki – polega na tym, że wiadomości należące do różnych przedmiotów łączą się ze sobą. Rzecz jest zapamiętywana lepiej, gdy kojarzy się w umyśle z wieloma innymi rzeczami. Wiadomości powinny być więc kojarzone nie tylko z innymi wiadomościami z tego samego przedmiotu, ale też z wiadomościami z zakresu innych przedmiotów (np. ucząc geografii, nauczyciel może wspominać o historycznym znaczeniu pewnych krajów i miejsc; o roślinach i zwierzętach żyjących w danych obszarach, o minerałach, które tam występują).

(5) Środki mnemotechniczne – ułatwiają zapamiętanie tych wiadomości, których nie da się zapamiętać inaczej niż mechanicznie. Należą tu np. zestawienia tabelaryczne i schematyczne służące uwydatnieniu najważniejszych punktów danej partii materiału oraz uzmysławianiu pojęć (np. tablice genealogiczne, zestawienia wielkości krajów przy pomocy odpowiednich figur). Środki mnemotechniczne powinny być stosowane z ostrożnością, nauka bowiem nie powinna mieć szkodliwie na nią wpływającego charakteru formalistyczno-mechanicznego.⁵²

30. Skłonienie uczniów do samodzielnego utrwalania materiału polega na zastosowaniu ZADAŃ PAMIĘCIOWYCH LUB ĆWICZĄCYCH. Pierwsze polegają na poleceniu, aby uczniowie pewne wiadomości zapamiętali, drugie zalecają wykonanie określonej czynności w celu nabycia przez uczniów wprawy. Wykonując zadania ćwiczące, uczniowie utrwalają w pamięci sposób ich wykonania oraz potrzebne do tego wiadomości. Zadania pamięciowe mogą wymagać nauczenia się czegoś na pamięć dosłownego albo swobodnego. Uczenie się na pamięć dosłowne powinno ograniczać się do wierszy, przysłów, wzorcowych ustępów prozy, stosuje się je także w nauczaniu języków. W innych przypadkach przyswajanie pamięciowe powinno być swobodne (opowiadania historyczne, opisy geograficzne). To, co ma być wyuczone na pamięć, powinno być uprzednio przez uczniów zrozumiane, aby pamięć logiczna wspierała mechaniczną. Odpowiednie zastosowanie ćwiczeń powoduje utrwalenie się materiału w pamięci, a dzięki temu znacznej jego części nie trzeba uczyć się na pamięć. Na przykład uczniowie przyswajają sobie wiadomości geograficzne, rysując mapy, a wiadomości z historii naturalnej – oznaczając rośliny. Zadania pamięciowe powinny odnosić się wyłącznie do takiego materiału, który nie może być przyswojony drogą ćwiczeń.⁵³

31. Przerobiony i przyswojony MATERIAŁ POWINIEN BYĆ POWTARZANY,⁵⁴ aby uczniowie w przyszłości nie zapomnieli określonych wiadomości i nie utracili nabytej wprawy. Powtarzaniem powinny kierować poniższe REGUŁY:

(1) powtarzanie powinno się odbywać: (a) na początku lekcji w celu przypomnienia wiadomości i czynności, do których będzie nawiązywał nowy materiał; (b) po zrealizowaniu zamkniętej części materiału: na

końcu lekcji, działu tematycznego przedmiotu, przy końcu roku; (c) po dłuższych przerwach w nauce: po świętach, wakacjach; (d) w razie zaistnienia takiej potrzeby;

(2) powtarzanie powinno obejmować cały przerobiony materiał przedmiotu, co umożliwi uczniom posiadanie «zaokrąglonego» zasobu wiadomości z każdego przedmiotu;

(3) nie może zawierać wszystkich szczegółów przerobionego materiału – im materiał jest obszerniejszy oraz im dawniej był przerobiony, tym bardziej przy powtarzaniu należy uwzględniać wyłącznie jego ważniejsze elementy;

(4) powinno odróżniać się od egzaminowania, którego celem jest uzyskanie przez nauczyciela wiedzy o tym, co uczniowie wiedzą i umieją.⁵⁵

32. POWTARZANIE PROSTE polega na zaplanowanym zawieszeniu przez nauczyciela przerabiania nowego materiału i poświęceniu uzyskanego czasu na powtórzenie materiału wcześniejszego (może ono łączyć się z zadaniami – np. nauczyciel poleca uczniom powtórzenie materiału w domu, a następnie z niego odpytuje). **POWTARZANIE PRZYGODNE** występuje wtedy, gdy bieżąca nauka wymaga odświeżenia wcześniejszego materiału, np. gdy okaże się, że uczniowie utracili część wprawy w wykonywaniu czynności, która potrzebna jest do zrealizowania nowego materiału. **POWTARZANIE STOSOWANE** polega na tym, że przerobione już partie materiału znajdują zastosowanie w nowym materiale, a więc tym samym są powtarzane. Możliwość takiego powtarzania stwarza najbardziej nauka czytania, pisania, gramatyki, rachunków (np. ucząc się nowej litery i pisząc wyrazy, które ją zawierają, uczniowie zarazem zapisują poznane już litery). Powtarzanie stosowane jest najlepsze, ponieważ łączy się z urozmaiceniem nauki i kojarzy ze sobą wiadomości, przez co je utrwała.⁵⁶

33. OSOBISTE ODDZIAŁYWANIE NAUCZYCIELA NA UCZNIÓW jest czynnikiem w wysokim stopniu decydującym o skuteczności nauki: „bez tego oddziaływania nauka mimo najpilniejszej pracy nauczyciela nie będzie skuteczną”.⁵⁷ Na oddziaływanie to składają się następujące czynniki:

(1) Przywiązanie i zaufanie uczniów do nauczyciela – taka postawa powoduje, że nabierają oni zamiłowania do nauki i tego, co się z nią

łączy, ponieważ uczucie do pewnej osoby obejmuje w jakimś stopniu to, co się z tą osobą łączy. Przywiązanie uczniów nauczyciel zyskuje dzięki okazywanej im życzliwości i wyrozumiałości (także poza szkołą). Najcięższe przewinienia nauczyciela wobec uczniów to uszczypliwe uwagi, szykanowanie, ośmieszanie, lekceważenie. Powinien też unikać nieprzystępności i opryskliwości.

(2) Powaga nauczyciela⁵⁸ – na zewnątrz przejawia się w ruchach i sposobie mówienia. Jej aspekt wewnętrzny opiera się na wierze uczniów w prawdziwość wypowiedzi nauczyciela i trafność jego postępowania. Na żadne zatem pytanie ucznia nauczyciel nie może udzielić odpowiedzi niezgodnej z prawdą, nie może też cofnąć raz danego polecenia. Jeśli nauczyciel nie wie tego, o co pyta go uczeń, lub pomyli się, powinien to otwarcie przyznać. Udzielanie odpowiedzi nieprawdziwych lub wymijających albo trwanie w błędzie zostanie prędkiej czy później odkryte przez uczniów i pociągnie za sobą utratę zaufania. Gdy w jednej klasie uczy kilku nauczycieli, muszą oni postępować zgodnie, a żaden z nich nie może osłabiać znaczenia słów innego i przez to podkopywać jego powagi.

(3) Zachęcanie do nauki – uczniom należy dodawać otuchy, podnosić ich wiarę we własne siły, a przy tym unikać wszystkiego, co mogłoby ich zniechęcić do nauki. Nauczyciel powinien niekiedy podkreślić postępy, jakie uczniowie poczynili, przypomnieć trudności, które pokonali, przekonywać, że potrafią przyswoić kolejne partie materiału. Należy unikać nadmiernych wymagań, gdyż wtedy wysiłki uczniów są bezowocne i zrażają ich do nauki. Na niepowodzenia uczniów nauczyciel nie powinien reagować uwagami podkopującymi ich wiarę we własne zdolności (np. „Ty tego nie umiesz, nie masz zdolności”), ale powinien ich wtedy pocieszać i wzbudzać nadzieję, że uda im się pokonać trudności. Takie działania są skuteczniejsze niż np. groźby, łajania czy narzekanie przed uczniami na swój los.⁵⁹

3. Teoria wychowania

34. WYCHOWANIE można rozumieć w SENSIE WŁAŚCIWYM i NIEWŁAŚCIWYM. Wychowywać w znaczeniu właściwym może tylko człowiek, natomiast w znaczeniu niewłaściwym wychowywać mogą okoliczności, wśród których człowiek wzrastał, praca, nieszczęścia itd. Wyraz „wychowanie” brany w znaczeniu właściwym jest dwuznaczny: można go rozumieć jako czynność wychowywania (np. ktoś oddaje się wychowaniu swoich dzieci) oraz jako rezultat tej czynności (mówi się np. „To jest człowiek bez wychowania”). Oba znaczenia trudno jednak od siebie oddzielić, gdyż celem czynności wychowawczych jest uzyskanie wychowania jako rezultatu tych czynności.⁶⁰

35. Czynności wychowawcze są zależne od CELU WYCHOWANIA; od tego, na kogo lub na co chce się kogoś wychować (na człowieka zdrowego i tęgiego fizycznie; na złodzieja; na przyszłego władcę państwa; na dobrą matkę i żonę itd.). Choć cele wychowania są różne, to istota wychowania jest zawsze jedna i ta sama: wychowywanie – w najogólniejszym znaczeniu – to stwarzanie pewnej wprawy drogą systematycznego ćwiczenia. Wychowanie jest zbliżone do kształcenia (można np. mówić o wychowaniu intelektualnym i o kształceniu intelektualnym), ale zwykle słowa „kształcenie” i „wykształcenie” odnoszone są do zdolności intelektualnych (do rozumu w najszerszym znaczeniu). Przez „wychowanie” natomiast zwykle rozumie się WYCHOWANIE MORALNE polegające na ćwiczeniu WOLI MORALNEJ, czyli ZDOLNOŚCI TRAFNEGO POSTANAWIANIA. Trafne postanawianie natomiast to postanawianie ZGODNE Z PEWNYMI ZASADAMI. Zasad tych dostarcza ETYKA, natomiast PSYCHOLOGIA daje wiedzę co do sposobów ćwiczenia woli. Treść zasad, choć bardzo ważna w samym procesie wychowywania, ma drugorzędne znaczenie, jeśli chodzi o ogólne ujęcie istoty wychowania.⁶¹

36. Wychowanie wiąże się z NAKŁANIANIEM WYCHOWANKA do częstego wykonywania tych czynności, w których ma on nabyć wprawy, a więc DO CZĘSTEGO POSTANAWIANIA ZGODNEGO Z ZASADAMI. Aby to było możliwe, muszą być spełnione dwa warunki: wychowanek musi znać zasady oraz musi chcieć postanawiać zgodnie z nimi, co wiąże

się z posiadaniem przez niego pobudek do takiego postanawiania. W pierwszych stadiach wychowania zasady występują w postaci rozkazów wychowawców; wychowanek ma przestrzegać zasady „Słuchaj wychowawców!”. Dlatego też posłuszeństwo jest podstawą wszelkiego wychowania. W celu zmuszenia wychowanek do posłuszeństwa stosuje się kary. Chęć uniknięcia kary jest pobudką skłaniającą go do postanawiania zgodnego z pierwszą poznaną zasadą – zasadą posłuszeństwa wobec wychowawcy. Posłuszeństwo musi być egzekwowane przez wychowawcę w sposób konsekwentny:

Jedno ustępstwo od żądanego posłuszeństwa niweczy wszystko, co poprzednia praca wychowawcza działała. Miętkość jest więc grzechem wychowawczym największym. [Twardowski 1911a: 418]

Z drugiej strony wychowawców obowiązuje daleko idąca ostrożność w żądaniu posłuszeństwa – nie wolno bowiem wymagać od uczniów tego, czego nie mogą spełnić. Natomiast tego, co mogą i powinni spełnić, należy wymagać „z całą bezwzględnością”. Wychowawcy często nie egzekwują swoich rozkazów, co bywa wynikiem zarówno pewnych poglądów na stosunek wychowawców do wychowanków, jak i źle pojętej litości czy zwykłego wygoddnictwa.⁶²

37. W kolejnej fazie wychowania, w miarę rozwoju intelektualnego wychowanek, posłuszeństwo woli wychowawcy schodzi na dalszy plan, a zostaje zastąpione POSŁUSZEŃSTWEM WOBEC ZASAD GŁOSZONYCH PRZEZ WYCHOWAWCĘ, które stopniowo powinno stawać się dobrowolne. Aby tak się stało, u wychowanków muszą być rozwijane i pielęgnowane nowe pobudki, na przykład względy religijne, miłość ojczyzny, szlachetna ambicja. Pobudki te mają powodować, aby wychowanek postanawiał „nie według chwilowej fantazji, zachcianki, według kaprysu, [...] lecz według pewnych zasad”.⁶³ Na tym etapie nadal obowiązuje posłuszeństwo wobec rozkazów wychowawcy, ale rozkazy takie są coraz rzadsze, a zastępują je np. pouczanie czy nakłanianie. W drugiej fazie wychowania potrzebna jest, podobnie jak w pierwszej, konsekwencja, ale na tym etapie dotyczy ona głównie samych zasad, według których wychowanek ma postanawiać – zasady te przede

wszystkim nie mogą sobie przeczyć. Również i pod tym względem rzeczywistość pozostawia bardzo wiele do życzenia: często zasady głoszone przez rodziców, nauczycieli, księdza są ze sobą niezgodne.

Trzeci etap wychowania polega na SAMOWYCHOWANIU, AUTOEDUKACJI. Ten etap wychowania różni się od poprzednich tym, że nie ma już osoby wychowawcy; teraz człowiek jest jednocześnie wychowawcą i wychowankiem. Jednak nie zmienia się istota wychowywania, którą jest ćwiczenie woli w trafnym postanawianiu. Trzeci etap wychowania jest konieczny, gdyż WOLE TRZEBA WCIAŻ ĆWICZYĆ, a jego podstawą jest charakter moralny ukształtowany w trakcie dwóch pierwszych faz wychowania.⁶⁴

38. Szkoła ma nie tylko obowiązek nauczania, ale także ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO, w czym powinna być POMOCNA DOMOWI RODZINNEMU I KOŚCIOŁOWI, odgrywającym w wychowaniu pierwszoplanową rolę.⁶⁵ Celem wychowania jest wyrobienie charakteru moralno-religijnego. Człowiek posiadający CHARAKTER MORALNY CHCE I POTRAFI urzeczywistniać to, co jest DOBRE POD WZGLĘDEM MORALNYM. O charakterze moralno-religijnym (a nie tylko moralnym) mówi się dlatego, że „religia Chrystusowa jest najdoskonalszym wyrazem tego, co należy uważać za dobre w znaczeniu etycznym”.⁶⁶ Wyrobienie takiego charakteru wymaga oddziaływania na przekonania, uczucia i wolę, gdyż trzeba nauczyć wychowanka tego, co jest dobre, a co złe; wzbudzić w nim zamiłowanie do tego, co dobre, a wstręt do tego, co złe; wreszcie wyćwiczyć jego wolę, aby potrafiła stale, mimo przeszkód, dążyć do dobrego.⁶⁷

39. Szkoła NIE MOŻE dostarczyć uczniom CAŁKOWITEGO wychowania, ale może ukształtować pewne ich przymioty, będące podstawą dalszego rozwoju charakteru (tak jak dostarczając elementarnego wykształcenia, tworzy podstawę dalszego kształcenia). Do przymiotów tych należą PANOWANIE NAD SOBĄ i POCZUCIE OBOWIĄZKU. Dziecko powinno panować nad swoimi ruchami i zachciankami oraz ćwiczyć się w rozwadze i zachowywaniu wewnętrznego spokoju; nie wolno mu w każdej chwili robić tego, co chce, gdyż musi w pierwszej kolejności czynić to, co powinno. Uczniom należy wpajać, że istnieją obowiązki, które zawsze należy przekładać nad przyjemności. Ciągłym obowiąz-

kiem uczniów jest uczenie się, a więc rozwijanie u nich poczucia obowiązku łączy się z przyzwyczajaniem ich do SYSTEMATYCZNEJ PRACY, a także z kształtowaniem ZAMIŁOWANIA DO NIEJ oraz szacunku dla każdego jej rodzaju.⁶⁸ Szkoła powinna wpoić uczniom przekonanie, że praca jest obowiązkiem człowieka i powinna być wykonywana jak NAJSUMIENIEJ. Warunkiem sumiennej i systematycznej pracy jest PORZĄDEK, do którego różnych postaci szkoła powinna przyzwyczajać (czystość ubrania, porządek w przyborach szkolnych, punktualność, uporządkowany tryb życia).⁶⁹

40. Uczniowie powinni być również wdrażani do OBOWIĄZKÓW SPOŁECZNYCH poprzez rozwijanie u nich poczucia sprawiedliwości i miłości bliźniego; przez kształtowanie takich przymiotów, jak grzeczność w obcowaniu, umiejętność czynienia ustępstw, usłużność, szacunek dla cudzej własności, wzajemne zaufanie, uczciwość. Ważnym elementem moralnego charakteru jest prawdomówność, której wymaganie nawet w sytuacjach, gdy pociąga ona za sobą przykrość, kształtuje odwagę cywilną. Nauczyciel powinien ukazywać uczniowi korzyści płynące z solidarnego współdziałania, dzięki czemu zrozumie on doniosłość związków społecznych oraz to, że związki takie muszą być kierowane przez władzę czuwającą nad dobrem ogółu. Uczeń powinien też być świadomy więzi łączących wspólnotę narodową, co będzie prowadziło do nadania jej wartości oraz rozbudzało uczucia patriotyczne. Duch poświęcenia i pracy ma podstawę w szczerzej religijności, której rozwijanie należy również do zadań szkoły. Jednym z zadań nauczyciela w tym zakresie jest zadbanie, aby istotę religii uczeń widział nie w zewnętrznych praktykach, ale w postępowaniu według zasad etyki Chrystusowej.⁷⁰

41. Nauczyciel może wywierać wpływ wychowawczy za pomocą czynników stałych i przygodnych. CZYNNIKI STAŁE to nauka wychowawcza (czyli nauczanie wychowujące), karność, zbiorowy charakter nauki oraz przykład nauczyciela. Do PRZYGODNYCH należą pouczenia, rady, przestrogi, rozkazy i zakazy, nagrody i kary. NAUKA WYCHOWAWCZA występuje wtedy, gdy jej celem jest obok kształcenia materialnego i formalnego wywarcie wpływu wychowawczego. Wpływ wychowawczy wiąże się zarówno z rodzajem udzielanych wiadomości,

jak i ze sposobem ich udzielania. Uczeń powinien zostać zapoznany z najważniejszymi pojęciami i zasadami etycznymi, a do spełniania tego zadania może przyczyniać się prawie każdy przedmiot szkolny.⁷¹ Ogólna zasada głosi, aby nauczyciel nie moralizował, czyli opowiadał o pojęciach i zasadach moralnych, lecz aby te pojęcia i zasady same wynikały z nauki i narzucały się uczniom. Dodatkowo nauczyciel powinien wpływać na lekturę domową uczniów. Sposób udzielania wiadomości wpływa wychowawczo na uczniów, jeśli prowadzi do opisanego wcześniej współdziałania uczniów z nauczycielem. Gdy bowiem uczniowie poświęcają nauce należytą uwagę i pilnie wykonują wszystkie związane z nią czynności, wtedy rozwija się ich POCZUCIE OBOWIĄZKU, przyzwyczajają się do SYSTEMATYCZNEJ, SAMODZIELNEJ I SUMIENNEJ PRACY, są wdrażani do ROZWAGI, SZCZEROŚCI, PORZĄDKU, właściwego korzystania z czasu. Omówione wcześniej osobiste oddziaływanie nauczyciela na uczniów (przywiązanie i zaufanie uczniów, powaga nauczyciela oraz zachęcanie do nauki), przyczyniając się do skuteczności nauki, wywiera więc jednocześnie wpływ wychowawczy.⁷²

42. KARNOŚĆ polega na przestrzeganiu przez uczniów przepisów szkolnych i zarządzeń nauczyciela. Wywiera ona dwojaki wpływ: wymaga posłuszeństwa, a przez to żąda od uczniów, aby swoją wolę podporządkowali woli wyższej, oraz nadaje woli uczniów kierunek zgodny z celami szkoły, a przez to przyzwyczajają ich do realizowania tych celów. Wymagania stawiane przez karność szkolną bywają konsekwentniejsze od wymagań, z którymi dziecko spotyka się w domu rodzinnym, gdyż nie dopuszczają wyjątków. Karność szkolna powinna przyzwyczaić dzieci do bezwzględnego posłuszeństwa, bez którego oddziaływanie wychowawcze, zwłaszcza w początkowych stadiach wychowania, jest niemożliwe. Dzieci, ucząc się postępować zgodnie z normami i szkolnymi prawami, przygotowują się do późniejszego życia, w którym wola jednostki również będzie krępowana normami i prawami. Karność jednak wywiera odpowiedni wpływ tylko wtedy, gdy jest pozbawiona tyranii i pedanterii, nie łamie woli dzieci, tylko skłania ją do posłuszeństwa; nie oddziałuje za pomocą strachu, a raczej namową, zachętą, powagą nauczyciela.⁷³ Czynnikiem wychowawczy, jakim jest karność, kształtuje u dzieci wiele spośród

wcześniej wymienionych przymiotów będących podstawą moralnego charakteru: wymaga spokojnego i przyzwoitego zachowania, a przez to kształtuje panowanie nad sobą, uczy czystości, porządku, punktualności, poszanowania cudzej własności, wdraża do rozwagi i brania pod uwagę następstw swoich czynów.⁷⁴

43. ZBIOROWY CHARAKTER NAUKI jako czynnik wychowawczy bierze się stąd, że szkoła jest pod wieloma względami odzwierciedleniem społeczeństwa: składa się z jednostek tworzących pewną całość, występują tu przełożeni i podwładni, obok dążeń indywidualnych występują cele wspólne, między jednostkami zachodzą znaczne różnice, ale wszystkie one podlegają wspólnym prawom. Dlatego właśnie szkoła może być przygotowaniem do życia w społeczeństwie i kształcić cnoty społeczne. Nauczyciel powinien krzewić w uczniach MIŁOŚĆ BLIŹNIEGO – występować przeciwko takim zjawiskom, jak wywyższanie się jednych uczniów nad drugimi, odsuwanie się jednych od drugich, rozłam między jednostkami wyposażonymi lepiej pod jakimś względem a słabszymi pod tym względem, zazdrość i zawiść (zwłaszcza wobec uczniów zdolniejszych). Uczniom należy wpajać przekonanie, że PRAWDZIWA WARTOŚĆ CZŁOWIEKA nie polega na jakichkolwiek zaletach zewnętrznych (np. majątek, stanowisko), tylko na jego CHARAKTERZE (moralnym) i UŻYTECZNOŚCI SPOŁECZNEJ. Jeśli nauczyciel ukształtuje wśród uczniów poczucie solidarności, będą oni dumni z osiągnięć najlepszych wśród nich, a ci z kolei będą pamiętać, że mając więcej, powinni pomagać słabszym kolegom. Solidarność uczniów musi mieć jednak swoje granice – na przykład wzajemna pomoc nie może naruszać obowiązku uczciwości oraz łamać szkolnych przepisów poprzez np. wspólne oszukiwanie nauczyciela. W szkole jednak nie może panować „duch policyjny i denuncjatorski” – nauczyciel nie może żądać od uczniów, aby się wzajemnie oskarżali i donosili na siebie. Może natomiast polecić uczniom rozważniejszemu, aby hamowali zapędy zbyt krewkich kolegów, przez co uczniowie są wdrażani do wzajemnego wspierania się w należyтым pełnieniu obowiązków. Poczucie solidarności wśród uczniów nauczyciel powinien rozszerzać na gminę, okolicę, a potem na cały kraj i naród, aby wiedzieli oni, że wspólnota, dla której mają pracować, obejmuje wszystkich ludzi

złączonych językiem i historią. Obok tego jednak – w imię miłości bliźniego – należy wśród uczniów krzewić również tolerancję narodową i religijną.⁷⁵

44. Nauczyciel powinien być dla uczniów WZOREM pracowitości, sumienności, sprawiedliwości i miłości bliźniego.⁷⁶ Musi dbać o czystość i porządek wokół własnej osoby, a także w szkole oraz w swoim mieszkaniu. Powinien być punktualny, rozpoczynać i kończyć naukę o przepisanej godzinie, oddawać się jej z pełnym zaangażowaniem (np. poprawiać dokładnie zadania uczniów), przestrzegać przepisów szkolnych. Gdy uczeń zetknie się z nauczycielem poza czasem nauki szkolnej, powinien widzieć, że jest on czymś zajęty lub oddaje się godziwej rozrywce. Aby rozbudzić w uczniach poczucie sprawiedliwości, nauczyciel musi postępować tak, aby żaden z nich nie czuł się pokrzywdzony. W postępowaniu wobec żadnego ucznia nauczyciel nie może kierować się jego narodowością, wyznaniem, położeniem społecznym, osobistymi stosunkami z jego rodzicami. Szkoła traci swój dodatni wpływ wychowawczy, gdy nauczyciel zostanie posądzony przez uczniów (słusznie bądź nie) o protekcję czy kierowanie się sympatią lub antypatią. Miłość bliźniego, której przykład powinien dawać nauczyciel, powinna odnosić się w pierwszej kolejności do uczniów. Przejawia się ona w tym, co jednocześnie zapewnia nauczycielowi przywiązanie i zaufanie uczniów – w życzliwości, wyrozumiałości, braku złośliwych uwag, szykanowania, ośmieszania, lekceważenia, nieprzystępności, opryskliwości.⁷⁷

45. PRZYGDNE CZYNNIKI WYCHOWAWCZE (inaczej środki wychowawcze lub pedagogiczne) to rady, zachęty, pochwały, nagrody, rozkazy, zakazy, przestrogi, groźby, nagany, kary. Stosowanie tych środków nie powinno pociągać za sobą upokarzania jednych uczniów wobec drugich. Dlatego nauczyciel, udzielając nagany uczniowi lub karcąc go, będzie zwracał się do wszystkich uczniów, nie wskazując winowajcy imiennie, albo zwróci się do niego bezpośrednio na osobności.⁷⁸ Gdy uczniowie będą widzieć, że nauczycielowi zależy, aby o ich niewłaściwych postępkach nie dowiedzieli się koledzy, będą tym bardziej starać się ich unikać. Z podobnym niebezpieczeństwem wiąże się nagradzanie i chwalenie wyróżniających się

uczniów, co dla innych może być upokarzające. Nauczyciel w takich przypadkach powinien używać stosownych słów, które zapobiegą rozgoryczeniu niewyróżnionych uczniów, a zarazem nie dopuszczą do powstania zarozumiałości u wyróżnionych. Nauczyciel może stosować tylko takie kary, które są dopuszczone przez przepisy szkolne, ale przy tym ważne jest, aby uczniowie nie byli karani samą nauką, np. dodatkowymi zadaniami. Nauka nie powinna bowiem być przez nich postrzegana jako środek sprawiania im przykrości.⁷⁹

46. Podstawowym OBOWIĄZKIEM ZAWODOWYM nauczyciela jest UDZIELANIE NAUKI WYCHOWAWCZEJ zgodnie z obowiązującymi przepisami, które nauczyciel powinien dokładnie znać. Nauczyciel ma też obowiązki administracyjne, osobiste i społeczne. Do OBOWIĄZKÓW ADMINISTRACYJNYCH należy prowadzenie zarządu szkoły lub udział w tym zarządzie, co polega na wykonywaniu czynności zarządzających (związanych z utrzymaniem budynku, sprzętów, biblioteki itd.) i kancelaryjnych (prowadzenie dokumentacji). OBOWIĄZKI OSOBISTE to praca nauczyciela nad samym sobą, głównie doskonalenie w zakresie wiedzy i praktyki pedagogicznej. Drogą do tego jest lektura oraz spotykanie się – przynajmniej raz na jakiś czas – z innymi nauczycielami w celu wymiany poglądów (np. podczas konferencji). OBOWIĄZKI SPOŁECZNE nauczyciela wiążą się z faktem, że od jego pracy zależy wykształcenie większości społeczeństwa.⁸⁰ Nauczyciel ma zatem do spełnienia zaszczytne zadanie i ciężą na nim odpowiedzialność wobec całego narodu. Jego szczególna pozycja wymaga współpracy z lokalną społecznością, a także zgodnego współdziałania z duchowieństwem i rodzicami swoich uczniów (np. w razie potrzeby nauczyciel powinien zwracać się do rodziców z prośbą o wywarcie wpływu na dziecko lub o informacje na jego temat). Nauczyciel powinien brać udział w inicjatywach zmierzających do materialnego i duchowego rozwoju danej miejscowości, służyć radą i wskazówkami, a także swoim przykładem (ale nie moralizowaniem!) starać się wpływać na podniesienie poziomu moralnego swojego otoczenia. Szkoła powinna stanowić centrum cywilizacyjne, a nauczyciel – aby zapewnić jej należyty wpływ i szacunek – musi unikać wszystkiego, co mogłoby powodować niechęć

wobec niego i szkoły ze strony określonych warstw społeczeństwa, zawodów czy stronnictw.⁸¹

4. Wybrane problemy nauczania i wychowania

47. NARODOWY CHARAKTER SZKOŁY.⁸² Szczytne hasło, aby polskie szkolnictwo przenikał „polski duch”, nie określa jasno celu działania.⁸³ Po krytycznym jego rozpatrzeniu okazuje się, że narodowa jest taka szkoła, która odpowiada potrzebom danego narodu. Naród polski na polu sztuki i nauki zajmuje w porównaniu do innych narodów miejsce skromniejsze pod względem ilościowym, choć nie pod względem jakościowym.⁸⁴ Trzeba starać się ze wszystkich sił, by Polacy mogli skutecznie współzawodniczyć z innymi narodami w pochodzie cywilizacyjnym i wносить swój wkład w dorobek ludzkości – w tym celu należy podnosić coraz wyżej oświatę, doskonalić wykształcenie, zyskiwać coraz pełniejszą kulturę. Jednak Polacy, biorąc udział w pracy całej ludzkości i ucząc się od innych tego, co dobre,⁸⁵ nie powinni zatracać swej odrębności narodowej. Tymczasem, często nieświadomie, wchłaniają pierwiastki obcej kultury, czemu sprzyja polska skłonność do oddawania „bałwochwalczej czci” wszystkiemu, co zagraniczne.⁸⁶ Materiał nauczania w szkole obejmuje przedmioty i wiadomości, które powinny znaleźć się w szkołach wszystkich narodów, oraz takie, które występują tylko w szkole danego narodu. Narodowy charakter szkoły powinien wyrazić się w tym, że dział narodowy będzie zajmować w nauce szkolnej centralne miejsce (szczególnie język polski i polska historia⁸⁷). Potrzeby narodowe muszą znaleźć swój wyraz także w pierwszym dziale przedmiotów – np. w podręcznikach matematyki i fizyki mogą być wspomniane nazwiska polskich uczonych, a w podręcznikach historii powszechnej opis dziejów innych narodów może się grupować wokół historii Polski.⁸⁸

Do wychowania młodzieży w duchu narodowym niezbędne jest rozwijanie przez szkołę rozumnego patriotyzmu, co jest przede wszystkim zadaniem nauczycieli nauczających «narodowych» przedmiotów. Cel ten spełniają również wycieczki do miejsc związanych z dzieja-

mi Polski oraz obchody narodowe. Wychowywanie w duchu patriotycznym obejmuje też uświadamianie młodzieży, że warunkiem siły narodu jest jego siła ekonomiczna. Szkoła musi więc zaszczepiać dbałość o rodzimy przemysł, np. poprzez wyrabianie poczucia obowiązku kupowania przyborów szkolnych od polskich wytwórców. Każdy naród musi się najbardziej uczyć tego, czego mu najbardziej brakuje i co jest mu niezbędne dla rozwoju. Narodowi polskiemu brakuje karności i sumiennosci. Brak sumiennosci przejawia się w nieposzanowaniu pracy, jej nieumiejętnym wykonywaniu, co prowadzi do marnotrawstwa sił i nieskuteczności w realizacji zamiarów, nawet gdy są one szlachetne. Młodzież szkolną należy zatem przyzwyczajać do jak najsumienniejszego spełniania obowiązków i uświadamiać jej, że przez to będzie najlepiej służyć Polsce. W związku z tym:

Sumienna praca, ścisłość w spełnianiu swych zadań musi być w szkole polskiej traktowana nie tylko jako obowiązek pedagogiczny i etyczny, lecz także jako pierwszorzędny obowiązek narodowy. [Twardowski 1905a: 148]

To, aby młodzież była karna, leży w interesie zarówno nauki szkolnej, jak i całego społeczeństwa („Wszak brak karności nas zgubił!”⁸⁹). Karność powinna opierać się na przekonaniu, że wszyscy nie mogą przewodzić, że społeczeństwo nie może istnieć i osiągać wspólnych celów bez organizacji wymagającej posłuszeństwa, a prawa i obowiązki muszą w nim być ściśle unormowane.⁹⁰

48. PROBLEM PRZECIĄŻENIA MATERIAŁEM NAUCZANIA.⁹¹ Przeciążenie ucznia pracą umysłową, którą musiałby wykonać, gdyby chciał spełnić wszystkie wymogi nauki szkolnej, odzwierciedla się w przeciążeniu pracą fizyczną polegającą na noszeniu licznych podręczników szkolnych i zeszytów. Uczniowie wynaleźli sposób na zmniejszenie fizycznego ciężaru, który muszą codziennie dźwigać – zabierają ze sobą tylko część książek, które powinni mieć w szkole.

W wyniku skarg na przeciążenie nauką władze szkolne wprowadziły zmiany w programie gimnazjów, w sposobie nauczania, zasadach egzaminowania i klasyfikowania. Przeciążenie zostało dzięki temu usunięte, ale w taki sposób, w jaki z przeciążeniem ilością książek

radzą sobie uczniowie – szkoła w myśl najnowszych przepisów pomija niektóre ogniwa nauki, do tej pory uważane za niezbędny warunek skutecznego nauczania. Na przykład uczeń ma wynieść z gimnazjum zdolność rozumienia tekstów łacińskich i greckich, ale nie ma już obowiązku znać gramatyki tych języków tak dobrze, jak dawniej; z obszernego materiału historii usuwa się pewne jego części, gdyż jest zbyt mało godzin na solidne przerobienie go w całości. W wiadomościach uczniów powstają więc luki tak samo jak w noszonych przez nich książkach, a luki te są tolerowane, ponieważ od nikogo nie można żądać rzeczy przekraczających jego siły. Ten system patrzenia przez palce, tolerowania rażących braków jest wygodny dla wszystkich zainteresowanych stron. Przeciążenia więc w rzeczywistości nie ma, nie licząc garstki uczniów, którzy sumiennie noszą do szkoły wszystkie książki i uważają, że należy przerobić cały zadany materiał. Ale ten brak przeciążenia bierze się stąd, że w teorii wymagania są wielkie, ale w praktyce szkoła się z nimi nie liczy; zrzeka się celu, który uznaje w teorii.

Rozwiązanie tego problemu powinno polegać na redukcji materiału nauczania oraz na przerabianiu zredukowanego materiału w sposób kompletny, pozbawiony luk, zgodnie z zasadą *non multa, sed multum*,⁹² między innymi „trzeba koniecznie zmniejszyć ilość autorów w szkole czytanych [...], ale niechaj uczeń nauczy się naprawdę czytać i rozumieć tych, co pozostaną”.⁹³ Właśnie w tym kierunku idą głosy krytyczne środowiska pedagogicznego, występującego przeciwko „napychaniu umysłów młodzieży wiadomościami, a domagające się, by szkoła wyrabiała w uczniach zdolność do pracy i umiejętność pracowania”.⁹⁴ Gdy zmiany pójdą w tym kierunku, wtedy młodzież będzie pracować w szkole więcej, niż pracuje obecnie, a mimo tego nie będzie się czuła przeciążona, bo nie będzie odczuwała przytłoczenia wymaganiami, którym nie jest w stanie sprostać, oraz nadmierną wagą noszonych do szkoły książek. Nie będzie też jej ciążył w głowie „chaos źle ze sobą powiązanych i słabo utrwalanych wiadomości”.⁹⁵

49. TEORIA I PRAKTYKA EGZAMINU DOJRZAŁOŚCI.⁹⁶ Egzamin dojrzałości nie jest najlepszym środkiem oceny dojrzałości umysłowej ucznia, wymaganej do wstępu na uniwersytet.

[Komisja egzaminacyjna ocenia bowiem] młodzieńca w najwyższym stopniu rozdrażnionego obawą o wynik egzaminu albo chociażby tylko całym zewnętrznym aparatem egzaminacyjnym, a nadto zwykle wycieńczonego forsowną pracą umysłową i niedosypianiem w ostatnich tygodniach lub miesiącach. [Twardowski 1905b: 126]

Lepszą podstawą oceny zdolności podjęcia studiów wyższych byłaby znajomość ucznia, jaką posiada sumienny nauczyciel, który śledził jego postępy i zdolności przez szereg kolejnych półroczy nauki szkolnej.

Pomiędzy teorią a praktyką egzaminu dojrzałości występuje sprzeczność – teoria głosi, że do egzaminu dojrzałości uczniowie nie powinni się osobno przygotowywać, a egzamin dojrzałości ma wykazać, że uczeń jest gotowy do podjęcia studiów uniwersyteckich, ale na pytania zadawane podczas egzaminu połowa uczniów nie umiałaby odpowiedzieć, gdyby się do tego osobno nie przygotowywała; tak więc wbrew założeniom wiedza pamięciowa odgrywa podczas egzaminu znaczną rolę. W teorii podczas egzaminu powinno się kłaść nacisk nie na poszczególne wiadomości, tylko na osiągnięte przez ucznia wykształcenie ogólne i zdobyty przez niego horyzont umysłowy. Jednakże takie własności mogą się ujawnić tylko pod warunkiem odpowiedniego skupienia ducha i dostatecznej ilości czasu, czemu nie sprzyja ani stan umysłu ucznia, ani czas egzaminu.

Sprzeczność rodzi się też z możliwości niezdania egzaminu dojrzałości – jeśli bowiem uczeń został uznany za zdolnego do przechodzenia do kolejnych klas, w tym do ostatniej, to jak może okazać się niezdolny do podjęcia studiów wyższych? Zatem:

Każdy uczeń, który ukończył gimnazjum, powinien *eo ipso* posiadać ten właśnie stopień rozwoju umysłowego, który egzamin dojrzałości ma dopiero stwierdzić. [Twardowski 1905b: 128]

Egzamin dojrzałości jest więc zbyteczny. Dodatkowym argumentem jest to, że widmo egzaminu dojrzałości paraliżuje właściwą naukę w ostatniej klasie, a również to, „[...] że chyba białym krukiem jest

taka matura pisemna, gdzie nie miałyby miejsca większe lub mniejsze ze strony uczniów nadużycia”.⁹⁷

Natychmiastowe zniesienie egzaminu dojrzałości wywołałoby jednak u uczniów wrażenie, że ogólne wymagania nauki gimnazjalnej zostały obniżone, co miałoby negatywny wpływ na ich pilność i pracowitość. Zniesienie powinno więc nastąpić stopniowo, przez wprowadzanie coraz dalej idących zmian i ułatwień.⁹⁸ Jednocześnie należy wprowadzać takie zmiany w ocenie postępów uczniów, aby promocję do kolejnych klas uzyskiwali tylko ci, którzy rzeczywiście wypełnili stawiane w tym zakresie wymagania:

Trzeba nieubłaganie przeprowadzić zasadę, że nie tylko brak pilności, lecz także brak pewnych zdolności wyklucza od udziału w nauce, która tych właśnie zdolności wymaga. [Twardowski 1905b: 128–129]

50. POPULARYZACJA WIEDZY I SAMOKSZTAŁCENIA.⁹⁹ Istniejącą w człowieku potrzebę wiedzy, popęd do niej, można uzasadnić. Już dziecko potrzebuje określonych wiadomości, aby uchronić się od szkodliwych dla niego czynników (np. powinno wiedzieć, że ogień parzy; że w zimie trzeba ubierać się ciepłej itd.). Wiadomości tego rodzaju są niezbędne w całym późniejszym życiu i są w jego trakcie uzupełniane. Człowiekowi są potrzebne również wiadomości związane z wykonywanym zawodem (składają się one na wykształcenie zawodowe). Wiedzy wymaga pełnienie przez człowieka obowiązków względem społeczeństwa, np. rodzice, aby wychować swoje dzieci na ludzi zdrowych, pożytecznych i dobrych, potrzebują wiedzy w zakresie higieny (nauki o zdrowiu) i zasad moralności, gdyż „pielęgnowanie zdrowia i wdrażanie do życia moralnego jest w pierwszym rzędzie zadaniem domu rodzicielskiego”.¹⁰⁰ Wychowanie dzieci jest jednym z najtrudniejszych zadań, czego dowodzi fakt, że naprawdę dobrze wychowanych dzieci jest niewiele. Innego rodzaju wiedzy wymaga uczestnictwo w życiu politycznym – zawiązywanie stowarzyszeń, zabieranie głosu na różnego rodzaju zgromadzeniach, pełnienie funkcji publicznych. Sumę potrzebnych do tego wiadomości można określić jako wykształcenie polityczne.

Aby zrozumieć współczesne mu warunki życia, człowiek potrzebuje wiadomości dotyczących przeszłości własnego narodu i narodów obcych, które były związane z jego dziejami. Uzupełnia je znajomość ojczystej literatury, wywierającej wpływ na dzieje narodu i sposób jego myślenia (np. Mickiewicz wlał nowego ducha w polski naród znajdujący się w niewoli). Do wszystkich wymienionych rodzajów wiadomości trzeba dołączyć wiedzę z zakresu nauk przyrodniczych, które – za pośrednictwem opartych na nich wynalazków – oddziałują bardzo znacząco na nasze życie. Wiadomości potrzebne człowiekowi z powyższych powodów, a nienależące do wykształcenia zawodowego, nazywane są „wykształceniem ogólnym”. Widać, że zakres wiadomości, które powinien posiadać każdy człowiek, jest duży. Chodzi jednak o to, aby w każdej z wymienionych dziedzin wiedzieć to, co najważniejsze, a w razie potrzeby poszerzać posiadaną już wiedzę w jakimś określonym kierunku.

Wiadomości można zdobywać, uczęszczając do szkół różnych szczebli lub przez samokształcenie. Najlepszym, często jedynym, sposobem uzupełniania swojego wykształcenia¹⁰¹ jest czytanie odpowiednich książek. W tym zakresie należy przestrzegać kilku zasad: lepiej czytać mało i uważnie, niż dużo i pobieżnie; książki rozpoczęte należy czytać do końca; przeczytawszy rozdział książki, trzeba powtórzyć jego główną treść; dobrze jest, gdy o czytanej książce można porozmawiać z kimś innym, kto również ją czyta; gdy przy czytaniu natrafia się na niezrozumiały wyraz, należy dowiedzieć się, co on znaczy. Innym sposobem doksztalcenia jest uczestnictwo w wykładach i odczytach organizowanych w tym właśnie celu. Posiadanie licznych wiadomości ułatwia i uprzyjemnia życie, a także pozwala na uniknięcie szkód ze strony ludzi, którzy dla swoich celów wykorzystują brak wiedzy u innych. Wiedza umożliwia ocenę prawdziwości tego, do czego nas usiłują przekonać inni; łączy się z tym, że mamy własne zdanie i nie jesteśmy zmuszeni do kierowania się zdaniem cudzym. Im więcej natomiast jest tych, którzy mają własne zdanie, tym trudniej jest wprowadzać w błąd cały naród.¹⁰²

5. Próba oceny

Dokonując oceny idei pedagogicznych Twardowskiego, można brać pod uwagę kilka kryteriów: (a) to, czy idee te są zgodne ze współczesnymi pojęciami i twierdzeniami pedagogiki (zwłaszcza z tymi, które są powszechnie uznawane);¹⁰³ (b) to, czy są uzasadnione z różnych względów (np. racjonalne, wartościowe); (c) ich komunikatywność, jasność sposobu wyrażenia; (d) ich użyteczność (na co składają się wszystkie poprzednie czynniki). Kolejne ważniejsze idee pedagogiczne twórcy SLW będą oceniane głównie według dwóch pierwszych kryteriów, natomiast idee te wzięte całościowo – według dwóch następnych.

Nauczanie (§1)¹⁰⁴ rozumie się obecnie na różne sposoby: jako pracę nauczyciela z uczniami mającą na celu wywołanie zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości pod wpływem uczenia się, przeżywania wiedzy i wykonywania działań praktycznych;¹⁰⁵ jako kierowanie uczeniem się uczniów¹⁰⁶ itp. Twardowski w *Zasadniczych pojęciach* utożsamia nauczanie z kształceniem (§1, §2). Współcześnie pojęcie kształcenia bywa uważane za jedno z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych – powodem tego jest wielość poglądów w tej sprawie, a największą trudność ma stanowić ustalenie związku między kształceniem a wychowaniem. Wincenty Okoń podkreśla, że w coraz większym stopniu termin „kształcenie” wiązany jest z rozwojem całej osobowości.¹⁰⁷ Kształcenie ujmuje się także jako całość złożoną z nauczania i uczenia się.¹⁰⁸ Z kolei wychowanie jest rozumiane jako działalność, której celem jest wywoływanie zmian w osobowości wychowanka;¹⁰⁹ zwłaszcza w sferze wartości, przekonań, postaw i zasad postępowania.¹¹⁰

Stosunkowo jasną terminologię stosuje Bolesław Niemierko: nauczanie to działanie edukacyjne zorientowane na zmiany poznawcze (pośrednio na zmiany emocjonalne), którego wynikiem są wiedza i umiejętności; wychowanie to działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne (pośrednio na zmiany poznawcze), którego wynikiem jest zdolność regulowania emocji i motywacji według pewnych wartości i norm społeczno-moralnych. Kształcenie natomiast to działanie edukacyjne zorientowane zarówno na sferę poznawczą, jak

i emocjonalną (nie obejmuje ono jednak całości działań związanych z wychowaniem i nauczaniem). W końcu edukacja obejmuje nauczanie, wychowanie i kształcenie.¹¹¹ Terminologia ta jest zasadniczo zgodna z terminologią Twardowskiego, z tą różnicą, że kształceniu (Niemierko) odpowiada nauczanie wychowujące (Twardowski; §41), a dodatkowo pojęcie wychowania u Twardowskiego należałoby uzupełnić o wartości inne niż moralne. Twardowski posługuje się też pojęciem wychowania intelektualnego (§3, §35), które jako czynność odpowiada pojęciu nauczania. Również i taka terminologia jest stosowana we współczesnej teorii wychowania, gdy mówi się o wychowaniu w sensie szerokim (kształtowanie całości osobowości, obejmujące aspekty poznawcze, emocjonalno-uczuciowe, wolicjonalne) i wąskim (kształtowanie woli skierowanej na wartościowe cele, zwłaszcza moralne).¹¹² Wszystkie te zagadnienia mają jednak w większej mierze charakter definicyjny niż rzeczowy.

Obecnie określenia „kształcenie materialne” i „kształcenie formalne” nie są stosowane; zostały one zastąpione przez „wiedzę” i „umiejętności”. Nie wpływa to jednak na trafność argumentacji Twardowskiego (§2) wskazującej na wyższość wykształcenia formalnego (umiejętności) nad materialnym (wiedzą). Równie trafnie zostały przez niego ocenione przyczyny zaniedbywania kształcenia formalnego oraz skutki, jakie zaniedbywanie to powoduje (wiedza pamięciowa bez umiejętności myślenia). Co więcej – zjawiska te ciągle występują. Jak pisze Niemierko:

Encyklopedyzm (materializm dydaktyczny), polegający na przeładowaniu uczenia się wiadomościami i braku ćwiczeń w posługiwaniu się nimi, jest zjawiskiem przez wieki nękającym szkołę. [Niemierko 2007: 31]

Wyszczególnione przez Twardowskiego odmiany toków występują również we współczesnej dydaktyce. Mówi się o toku dedukcyjnym i indukcyjnym (np. w odniesieniu do poznawania nowych pojęć¹¹³) o tokach lekcji w zależności od jej rodzaju (lekcja podająca, problemowa, ćwiczeniowa, eksponująca¹¹⁴), o toku liniowym, koncentrycznym, spiralnym.¹¹⁵ Zwraca się także uwagę na potrzebę uporządkowania,

w tym logicznego, przekazywanych wiadomości,¹¹⁶ a także stopniowania ich trudności i opierania wiadomości nowych na uprzednio opanowanych. To, co Twardowski mówi o prawidłowym toku nauczania, obejmuje w przybliżeniu tzw. zasada systemowości.¹¹⁷ Rozróżnienia Twardowskiego dotyczące rodzajów toku nie są z punktu widzenia dzisiejszej dydaktyki wystarczające, jednak mogą stanowić punkt wyjścia do dokonywania dalszych rozróżnień, a także inspirować do szerszego korzystania z pojęć logicznych w teorii nauczania (np. tok analityczny i syntetyczny u Twardowskiego wraz z rozróżnieniem na analizę i syntezę realną oraz logiczną).

Formy nauczania (akroamatyczna, heurystyczna, deiktyczna) współcześnie określane są jako metody nauczania, a ujmowane są na wiele sposobów: rozróżnia się na przykład metody oparte na słowie (pogadanka, opowiadanie, dyskusja, wykład, praca z książką), na obserwacji i pomiarze (np. metoda pokazu) oraz na działalności praktycznej (np. metoda zajęć laboratoryjnych).¹¹⁸ W innym podziale wyróżnia się metody podające oraz poszukujące (heurystyczne, problemowe),¹¹⁹ natomiast w opartym na nim podziale pełniejszym – metody podające (uczenie się przez przyswajanie), problemowe (przez odkrywanie), waloryzujące (przez przeżywanie) oraz praktyczne (przez działanie).¹²⁰ Metody problemowe wykraczają daleko poza formę heurystyczną, o której pisze Twardowski. Można do nich zaliczyć klasyczną metodę problemową, metody: przypadków, sytuacyjną, gier symulacyjnych, giełdę pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne.¹²¹

Forma heurystyczna Twardowskiego odpowiada w zasadzie temu, co współcześnie nazywa się „pogadanką”.¹²² Pogadanka polega na rozmowie nauczyciela z uczniem, podczas której nauczyciel stawia uczniom kolejne pytania, pobudzające ich do myślenia, rozwijające umiejętności analizy, wnioskowania, uzasadniania. Pogadanka może być wstępna (przygotowuje do lekcji), przedstawiająca nowe wiadomości (nowe treści są w niej częściowo odkrywane przez uczniów, gdyż pytania nauczyciela są powiązane z ich dotychczasową wiedzą i doświadczeniem), utrwalająca (operuje ona materiałem opanowanym, ale wymagającym uporządkowania i zintegrowania) i kontrolna

(sprawdza stopień opanowania wiedzy). W pogadance występują pytania przygotowawcze, naprowadzające i zbierające (podsumowujące).¹²³ Przed nadużywaniem heurystyki przestrzegał już w okresie międzywojennym Bogdan Nawroczyński, który uważał, że spowalnia ona tempo nauczania, a w związku z tym powinna być stosowana tylko wtedy, gdy dzięki niej uczniowie mogą wykryć coś naprawdę ważnego; jej wadą jest też nadmierna przewaga nauczyciela i konieczność kroczenia ucznia przez wyznaczoną z góry drogę rozumowania. Jednak krytyka ta może być odparta, dopóki pogadanka będzie stosowana jako jedna z metod nauczania¹²⁴. W każdym razie Twardowski zwracał uwagę na to, że metoda akroamatyczna nie jest wystarczająca, co obecnie jest powszechnie przyjęte.

Mimo niebezpieczeństw i wad metody heurystycznej (w znaczeniu Twardowskiego) trudno sobie wyobrazić naukę szkolną bez jej stosowania – zwłaszcza na niższych szczeblach. Zasługą Twardowskiego związaną z tą metodą jest natomiast dokładne opracowanie pod kątem potrzeb dydaktycznych zagadnienia pytań i odpowiedzi (§15–§17). Współczesne teksty z dydaktyki ogólnej traktują tę kwestię w bardziej pobieżny sposób, choć uznają dużą wagę poprawnego stawiania pytań przez nauczyciela i formułują co do nich wymogi podobne do wymogów zawartych w *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki*.¹²⁵ Co do trzeciej formy nauczania – deiktycznej – wypowiedzi Twardowskiego pozostają aktualne, choć nie stanowiły one żadnego *novum* – postulat pogłębłości nauczania sformułował jeszcze Jan Amos Komeński (1592–1670). Na uwagę zasługuje natomiast próba klasyfikacji sposobów umysłowania (§11, §12)¹²⁶ oraz reguły stosowania tej formy nauczania (§13), która pod nazwą zasady pogłębłości na stałe gości w dydaktyce.¹²⁷

Twardowski podkreśla słusznie, że zadania i ćwiczenia – jeśli mają być skuteczne – powinny być wykonywane przez uczniów samodzielnie, co wiąże się z często formułowaną współcześnie zasadą samodzielności, mającą jednak o wiele szersze zastosowanie – od samodzielności planowania, wykonywania i sprawdzania pracy do samodzielności myślenia i działania.¹²⁸ Niektórzy piszą nie o zasadzie samodzielności, tylko o zasadzie świadomości i aktywności uczniów, przy czym obie te

zasady bywają traktowane zamiennie.¹²⁹ Nie tylko współcześnie uznawane zasady pogładowości i samodzielności są zgodne z dydaktyką Twardowskiego – również kilka innych spośród nich odpowiada temu, co ujmuje on jako warunki skuteczności nauki (§21). Przystępność nauki to według *Zasadniczych pojęć* jej zrozumiałość, dostosowanie do stopnia rozwoju umysłowego i posiadanych przez ucznia wiadomości oraz odpowiednie przekazanie. Kupisiewicz, mówiąc o zasadzie przystępności, podkreśla potrzebę dostosowania metod nauczania do poziomu ucznia, a przy tym utożsamia tę zasadę z zasadą stopniowania trudności, z której wynika, że należy przechodzić od tego, co dla ucznia jest bliższe, do tego, co jest dla niego dalsze; od tego, co łatwiejsze, do tego, co trudniejsze; od tego, co znane, do tego, co nieznanne (por. u Twardowskiego wymóg stopniowania toku w §4), a także uwzględniać różnice w tempie pracy i stopniu zaawansowania poszczególnych uczniów.¹³⁰ Zasada przystępności potraktowana jest jako tożsama z zasadą stopniowania trudności również przez Bereżnickiego, który podobnie jak Twardowski i Kupisiewicz podkreśla wyływającą z niej konieczność znajomości uczniów przez nauczyciela i dostosowania wymagań do ich możliwości.¹³¹

Praktyczność, jako warunek skuteczności nauki (§23), polega według Twardowskiego na możliwości zastosowania przez uczniów w życiu nabytej wiedzy i wprawy oraz na istnieniu łączności między szkołą i praktyką pozaszkolną. Obecnym odpowiednikiem tego warunku jest zasada wiązania (lub związku) teorii z praktyką, której treść jest zgodna z postulatem Twardowskiego. Można też spotkać się z dodatkowym wyróżnianiem zasady operatywności wiedzy, której główną treścią jest postulat stosowania wiedzy uczniów w praktycznych działaniach.¹³² Warunek skuteczności nauki, którym jest według Twardowskiego współdziałanie uczniów z nauczycielem, jest zgodny z zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia. Autor *Zasadniczych pojęć* wskazuje konkretną drogę do tego, jak prowadzić uczniów do aktywnego udziału w procesie dydaktycznym, choć aktywność tę rozumie przede wszystkim jako uwagę i pilność, które ponadto stanowią nie do końca uświadomioną reakcję na z góry zaplanowane działania nauczyciela (§26). We współczesnej pedagogice

aktywność i świadomy udział uczniów rozumie się jako ich czynną, twórczą postawę opartą na zainteresowaniach, potrzebach poznawczych, wartościach. Uznaje się jednak, że na niższych szczeblach nauczania tworzeniu motywacji uczenia się sprzyjają takie czynniki, jak urozmaicony tok lekcji, stosowanie pomocy naukowych, chęć uzyskania pochwały, obawa przed naganą,¹³³ co zgodne jest z zaleceniami Twardowskiego (które, jak sam podkreślał, odnoszą się do szkoły elementarnej). Dopiero na wyższym etapie edukacji pojawiają się u uczniów motywacje w rodzaju rozumienia użyteczności zdobywanej wiedzy dla planowanej pracy zawodowej czy chęci poszerzenia informacji o różnych dziedzinach życia czy kultury¹³⁴. Cenne i łatwe do zastosowania uwagi Twardowskiego dotyczą sposobów uzyskiwania współdziałania wszystkich uczniów oraz dostosowywania wymagań do zdolności i usposobienia uczniów (§28).

Warunek gruntowności w *Zasadniczych pojęciach* to tyle, co współczesna zasada trwałości wiedzy (i umiejętności).¹³⁵ Głosi ona potrzebę takiego prowadzenia procesu kształcenia, aby zasadniczy materiał nauczania uczniowie potrafili zawsze odtworzyć z pamięci i posługiwać się nim. Aby to osiągnąć, nauczyciel powinien stosować się do wszystkich zasad kształcenia (poglądowości, przystępności itd.), materiał powinien być utrwalany, a uczniowie powinni mieć do niego pozytywny stosunek, na który wpływają ich zainteresowania, przeżycia, motywacje. Istotną rolę w realizacji tej zasady odgrywa powtarzanie materiału (porządkujące, uzupełniające, syntetyczne i problemowe¹³⁶) z częstotliwością zgodną z krzywą zapominania. Podkreśla się – podobnie jak czynił to Twardowski – rolę logicznego powiązania materiału dla jego trwałego zapamiętania.¹³⁷ Można spotkać się z poglądem, że postulat trwałości wiedzy powinno odnosić się raczej do wiedzy proceduralnej, ponieważ większe znaczenie niż wiadomościom przypisuje się obecnie umiejętnościom poznawczym (zdolność koncentracji, zbierania danych, analizy i syntezy, oceniania wartości pomysłów).¹³⁸ Jednak całkowita rezygnacja z postulatu trwałości wiadomości wydaje się niemożliwa i niecelowa, zwłaszcza gdy uwzględni się postulat Twardowskiego, aby zasada gruntowności dotyczyła tylko ważniejszych wiadomości (§31).

Niezbędnym warunkiem skuteczności nauczania jest według Twardowskiego osobiste oddziaływanie nauczyciela na uczniów (§33), które jednocześnie odgrywa rolę wychowawczą (§41). Mechanizm tego oddziaływania jest następujący. Nauczyciel, dzięki okazywanej uczniom życzliwości i wspomaganii ich wysiłków, ale również dzięki swojej powadze i konsekwencji w postępowaniu, zyskuje przywiązanie, zaufanie i uznanie ze strony uczniów. Wpływa to na zwiększenie ich pozytywnego nastawienia do nauki, a więc na wykonywanie związanych z nią czynności z większą uwagą i pilnością. Gdy uczniowie oddają się nauce z maksymalną uwagą i pilnością, wówczas nie tylko nabywają wiadomości i umiejętności, ale ponadto rozwijają się u nich takie cechy i dyspozycje, których wyrobienie jest celem wychowawczym szkoły. Są to: obowiązkowość, rozważa, panowanie nad sobą, szczerść, poczucie porządku, zdolność do systematycznej, samodzielnej, sumiennej pracy i zamiłowanie do niej (§39, §41). Widać więc, że prawidłowe realizowanie celów dydaktycznych pociąga za sobą realizację celów wychowawczych, co stanowi właśnie istotę nauczania wychowującego. Elementem tego nauczania jest ponadto przekazywanie pojęć i zasad moralnych, jednak poprzez ich naturalne wplecenie w treść nauki, a nie przez moralizowanie. We współczesnej literaturze dydaktycznej wyżej opisany mechanizm nie zawsze jest dostatecznie jasno przedstawiany, a nawet bywa nierozpoznany.¹³⁹ Warto zaznaczyć, że Twardowski rozumiał mechanizm nauczania wychowującego inaczej niż twórca tej idei, Herbart. Ten ostatni zakładał, że charakter moralny powstaje z należycie powiązanych przedstawień, więc dla jego ukształtowania potrzebne jest nauczanie, które takich przedstawień dostarczy intelektowi.¹⁴⁰ Twardowski pojmuje wychowanie jako nabywanie pewnej wprawy poprzez powtarzanie określonych czynności. Na szczególną uwagę zasługuje jego zastrzeżenie, że szkoła nie może dostarczać uczniom całkowitego wychowania (§39), co zauważa się również obecnie.¹⁴¹

Oprócz nauczania wychowującego do stałych czynników wychowawczych Twardowski zalicza karność, zbiorowy charakter nauki oraz przykład nauczyciela (§42–§44). Karność i przykład nauczyciela, co warto nadmienić, wywierają również wpływ dydaktyczny – prze-

strzeżenie szkolnych przepisów sprzyja bowiem nauczaniu, a przykład, jaki daje nauczyciel, jest elementem jego osobistego oddziaływania na uczniów. Druga część przymiotów, które powinna wykształcić szkoła, wiąże się z obowiązkami społecznymi. Na szczególne uznanie zasługują myśli Twardowskiego zalecające wykorzystywanie zbiorowego charakteru nauki szkolnej do kształtowania takich cech uczniów, jak poczucie sprawiedliwości, uprzejmość, umiejętność czynienia ustępstw, uczciwość, solidarność, patriotyzm (§40),¹⁴² a także do zapobiegania zjawiskom w rodzaju wywyższania się jednych nad drugimi czy ich izolowania. Szkoła, podkreśla Twardowski, przypomina społeczeństwo – tak jak w nim, również w szkole różnorodność osobowości, dążeń, pozycji społecznych poddana jest jednolitym, obowiązującym wszystkim zasadom (§43).¹⁴³

Koncepcję, którą Twardowski przedstawił w odczycie „O istocie wychowania” (§34-§37), warto widzieć w świetle idei wypowiedzianych w *Zasadniczych pojęciach*, gdzie podkreśla się takie cechy wychowawczego podejścia, jak życzliwość, wyrozumiałość, przekonywanie, wzbudzanie wiary we własne siły, oddziaływanie powagą. Chociaż zasada wychowawcza polegająca na żądaniu od wychowanka bezwzględnego posłuszeństwa (§36) może budzić sprzeciw,¹⁴⁴ to należy pamiętać, że jest ona podstawą wychowania jedynie na jego pierwszym etapie, a wychowawca musi wysuwać wszelkie żądania w taki sposób, aby były możliwe do spełnienia. W końcu, co wypowiada Twardowski w *Zasadniczych pojęciach*, karność wychowawcza powinna być pozbawiona tyranii, przymusu, policyjnego ducha; nie powinna odbierać dzieciom swobody, aktywności, radości. Dydaktyczno-wychowawcza metoda nagradzania i karania jest, jak się zdaje, niemożliwa do wyeliminowania, a trzeba nadmienić, że jej skuteczność zależy od rzeczywistego autorytetu nauczyciela i jego relacji z uczniem – im autorytet jest większy, a relacja bardziej pozytywna, tym bardziej metoda ta jest skuteczna.¹⁴⁵ Powinna być jednak uzupełniona o inne metody wychowania proponowane przez współczesną dydaktykę.

Przedstawione tu poglądy Kazimierza Twardowskiego w niektórych szczegółowych kwestiach dydaktycznych i wychowawczych (§47-§50) zasługują na całkowite uznanie. Dotyczy to zwłaszcza

zagadnienia przeładowania uczniów materiałem nauczania i «metod», za pomocą których zarówno uczniowie, jak i władze oświatowe próbowały zmierzyć się z tym problemem (§48). Sytuacja przedstawiona przez Twardowskiego bardzo przypomina dzisiejsze realia edukacyjne: materiał nauczania jest bardzo obszerny, ale źle dobrany, chaotyczny i wewnątrznie niepowiązany, a funkcjonowanie całego systemu oświaty polega w znacznej mierze na udawaniu, że materiał ten jest przerabiany i przyswajany. Równie aktualna jest recepta, jaką w tej sprawie proponuje Twardowski. Rzeczywiste egzekwowanie wymagań szkolnych, ustalonych jednak na odpowiednio realistycznym poziomie (o czym mówił Twardowski, przedstawiając stanowisko TNSW w sprawie egzaminu maturalnego), rozwiązywałoby liczne bóleczki współczesnej polskiej szkoły, w tym kwestię niskiego poziomu wymogów maturalnych. Szerokiego komentarza nie wymagają wypowiedzi Twardowskiego dotyczące elementów narodowych w szkolnictwie oraz wartości i użyteczności wiedzy, rozumianej jako wiedza przeciętnego członka społeczeństwa. Ten, kto wychowanie w duchu patriotycznym uznaje za wartość, zgodzi się ze wszystkimi wskazaniem twórcy SLW. Natomiast wartość rzetelnej wiedzy połączona z umiejętnością jej pozyskiwania jest obecnie być może jeszcze większa niż w czasie, w którym Twardowski formułował swoje uwagi w tej materii – przeciętnemu człowiekowi coraz trudniej bowiem odróżnić wiedzę od nieuzasadnionej opinii, ideologii czy zwykłego kłamstwa.

6. Wnioski końcowe

Idee pedagogiczne Kazimierza Twardowskiego nie mają wyłącznie znaczenia historycznego. Jego podręcznik dydaktyki i logiki stanowi przykład jasnego, zwięzłego, uporządkowanego i praktycznego ujęcia treści pedagogicznych, na którym mogą się wzorować dzisiejsi autorzy z zakresu nauk pedagogicznych. Warto przypomnieć, że Nawroczyński, klasyk polskiej pedagogiki, napisał pod kierunkiem Twardowskiego doktorat zatytułowany *Prolegomena do nauki o jasności sądów* i mawiał, że jasności i ścisłości nauczył go „Mistrz Twardowski”. Nawroczyński

zwracał jednocześnie uwagę na zdarzający się w naukowej myśli pedagogicznej brak tych cech.¹⁴⁶ Istotną metazasadą pedagogiki Twardowskiego jest maksyma „*Non multa, sed multum*”. Jej duch – duch umiaru, dokładności, porządku, systematyczności – przejawia się w licznych rozstrzygnięciach proponowanych przez autora *Zasadniczych pojęć*. Podręcznik ten może być z pożytkiem czytany przez dzisiejszych adeptów pedagogiki, trudno w nim bowiem znaleźć wskazania czy zasady całkiem nieaktualne; przeciwnie – znacząca ich większość w nieco innym sformułowaniu i układzie ma zastosowanie również we współczesnej pedagogice. Chociaż zasady te muszą być uzupełnione o aktualną wiedzę z zakresu nauk pedagogicznych, to z drugiej strony w dużym stopniu słuszne i dzisiaj wydaje się stwierdzenie Twardowskiego wypowiedziane w jego recenzji z 1898 roku:

W dzisiejszej pedagogice nie chodzi tyle o zdobycie prawd nowych, ile o wprowadzenie w życie znanych i uznanych już od dawna zasad, których urzeczywistnieniu staje na przeszkodzie bądź nieznanomość rzeczy, bądź też głęboko zakorzeniona szablonowość i apatia, co koniecznie należy usunąć. [Twardowski 1898a: 228]

Twardowski pokazuje, że niektóre zasady pedagogiczne nie tracą na znaczeniu. Czyni to za pośrednictwem swojej teorii, ale jeszcze bardziej – poprzez efekty swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, które tę teorię potwierdzają. Pozostaje jedynie – i aż – wprowadzenie tych zasad w życie, co jest tak samo trudne dzisiaj, jak było kiedyś.

Bibliografia

AJDUKIEWICZ, KAZIMIERZ

1938 Zdania pytalne. [W:] [Ajdukiewicz 1960], ss. 278–286.

1960 *Język i poznanie*. T. I. Warszawa 1985: PWN.

BEREŻNICKI, FRANCISZEK

2007 *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza *Impuls*.

518 *Wojciech Rechlewicz*

Rechlewicz, W. (2021). *Non multa, sed multum*. Idee pedagogiczne Twardowskiego.

W: J. Jadacki (red.), *Rozum i wola. Kazimierz Twardowski i jego wpływ na kształt kultury polskiej XX wieku* (s. 469–529). Lublin: Wydawnictwo Academicon. <https://doi.org/10.52097/acapress.9788395354977.469-529>

BROŻEK, ANNA

2007 *Pytania i odpowiedzi. Tło filozoficzne, teoria i zastosowania praktyczne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.

CZEŻOWSKI, TADEUSZ

1983 Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. [W:] [Twardowski 1992], ss. 477–479.

DĄMBSKA, IZYDORA

1971 Filozofia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w latach 1918–1939. [W:] [Twardowski 1992], ss. 479–482.

HERBART, JOHANN FRIEDRICH

1806 *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania.* Warszawa 2007: Wydawnictwo Akademickie Żak.

1967 *Pisma pedagogiczne.* Wrocław: Ossolienum.

JADACKI, JACEK JULIUSZ

2001 *Spór o granice poznania. Elementy semiotyki logicznej i metodologii.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.

JĘDRASZKO, SŁAWOMIR

1990 *Łacina na co dzień.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

KONARZEWSKI, KRZYSZTOF

2012 O wychowaniu w szkole. [W:] [Kruszewski (red.) 2012], ss. 271–330.

KRUSZEWSKI, KRZYSZTOF

2012 Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć, zasad. [W:] [Kruszewski (red.) 2012], ss. 145–161.

KRUSZEWSKI, KRZYSZTOF (RED.)

2012 *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KUPISIEWICZ, CZESŁAW

1973 *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków 2012: Oficyna Wydawnicza Impuls.

ŁOBOCKI, MIECZYŚLAW

2006 *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

NAWROCZYŃSKI, BOGDAN

1967 Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga. [Do:] [Herbart 1967], ss. XI–LXXIV.

NIEMIERKO, BOLESŁAW

2007 *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

NOWAKOWSKA-SIUTA, RENATA

2018 Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* r. LXXXVIII, nr 1, ss. 51–67.

OKOŃ, WINCENTY

1983 *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003: Wydawnictwo Akademickie Żak.

1996 *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007: Wydawnictwo Akademickie Żak.

TWARDOWSKI, KAZIMIERZ

1898a Henry Thomas: *Sugestia w wychowaniu* [recenzja]. [W:] [Twardowski 2014], ss. 226–228.

1898b *Wyobrażenia i pojęcia*. Lwów: H. Altenberg.

1899 Jak i czego należy się uczyć. [W:] [Twardowski 2013], ss. 469–474.

1901 *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*. Lwów: Towarzystwo Pedagogiczne.

1904 Wychowanie i nauka. [W:] [Twardowski 2013], ss. 481–484.

1905a Unarodowienie szkoły. [W:] [Twardowski 1912], ss. 142–152.

1905b W sprawie egzaminu dojrzałości. [W:] [Twardowski 1912], ss. 125–141.

1911a O pojęciu wychowania. [W:] [Twardowski 1992], ss. 411–422.

520 *Wojciech Rechlewicz*

Rechlewicz, W. (2021). Non multa, sed multum. Idee pedagogiczne Twardowskiego.

W: J. Jadacki (red.), *Rozum i wola. Kazimierz Twardowski i jego wpływ na kształt kultury polskiej XX wieku* (s. 469–529). Lublin: Wydawnictwo Academicon. <https://doi.org/10.52097/acapress.9788395354977.469-529>

- 1911b Przeciążenie. [W:] [Twardowski 1912], ss. 238–252.
- 1912 *Mowy i rozprawy z okresu [...] działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*. Lwów: TNSW.
- 1992 *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 2013 *Myśl, mowa i czyn*. Cz. I. Kraków: Copernicus Center Press.
- 2014 *Myśl, mowa i czyn*. Cz. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.

Przypisy

1. Tekst powstał w ramach projektu 2016/23/B/HS1/00684 „Miejsce Kazimierza Twardowskiego w kulturze polskiej i filozofii europejskiej”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. **2.** Podręcznik liczy 224 strony, zagadnienia dydaktyczne zajmują prawie 2/3 jego objętości. **3.** Część tych wypowiedzi została opublikowana w księdze pamiątkowej *Mowy i rozprawy* [Twardowski 1912], zawierającej przemówienia, referaty i artykuły Kazimierza Twardowskiego, wydanej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych w roku 1912. Intencją było wyrażenie wdzięczności Twardowskiemu za działalność na stanowisku prezesa Towarzystwa w latach 1905–1911. **4.** [Twardowski 1901: 4–8]. **5.** [Twardowski 1901: 6–9, 108–109]. **6.** [Twardowski 1901: 172–174]. **7.** Twardowski zaznacza, że jego podręcznik odnosi się do nauczania w szkołach ludowych, czyli w galicyjskich elementarnych szkołach ogólnokształcących (1–6-klasowych), ale w rzeczywistości wiele spośród przedstawionych w nim treści ma o wiele szersze odniesienie. **8.** [Twardowski 1901: 10–12]. **9.** [Twardowski 1901: 112, 118–121]. **10.** Podane przykłady dotyczą tzw. analizy i syntezy realnej. Analiza logiczna, czyli uogólnianie, rozpoczyna od pojęć mniej ogólnych, jako bogatszych w treść, do bardziej ogólnych, których treść jest częścią treści pojęcia mniej ogólnego (np. nauczyciel rysuje trójkąt, czworobok, koło, dokonuje rozbioru tych pojęć i wskazuje część wspólną w ich treści – cechą bycia ograniczoną powierzchnią). Synteza logiczna, czyli uszczególnianie, rozpoczyna od pojęcia ogólniejszego i przechodzi do mniej ogólnego, którego treść jest całością zawierającą jako część treść pojęcia bardziej ogólnego (np. uszczególniając pojęcie czworoboku, przechodzi się do pojęcia równoległoboku) [Twardowski 1901: 123–125]. **11.** Pojęcia toku analitycznego i toku

syntetycznego występowały między innymi w pedagogice Herbart [Herbart 1806: 102, 108]. **12.** [Twardowski 1901: 122–135]. **13.** [Twardowski 1901: 136–137]. **14.** [Twardowski 1901: 138–139, 158]. Forma deiktyczna – jak zaznacza Twardowski – nie jest formą nauczania, gdyż nabycie wyobrażenia nie jest nabyciem wiadomości (nabycie wiadomości wystąpi dopiero wtedy, gdy do wyobrażenia dojdzie nazwa wyobrażonego przedmiotu). Uzmysławianie jest natomiast jednym z najważniejszych środków pomocniczych nauczania. Forma deiktyczna bywa też nazywana nauką pogładową lub pogładową formą nauczania (wyraz „pogląd” znaczy tu tyle, co „wyobrażenie spostrzegawcze”). Od tak rozumianej nauki pogładowej należy odróżnić „naukę poglądu”, czyli naukę spostrzegania obejmującą umiejętność zdawania sobie sprawy ze szczegółów spostrzeżonych przedmiotów. Dla lepszego odróżnienia tych pojęć najlepiej byłoby terminy „nauka pogładowa” czy „forma deiktyczna” zastąpić terminami „nauka uzmysławiana” albo „uzmysławianie nauki”, a termin „nauka poglądu” – terminami „nauka spostrzegania” lub „nauka o rzeczach” [Twardowski 1901: 148–149]. **15.** Opis taki może również uzupełniać pokazany przez nauczyciela obraz [Twardowski 1901: 141]. **16.** [Twardowski 1901: 139–142]. **17.** [Twardowski 1901: 142–143]. **18.** [Twardowski 1901: 144–147]. **19.** [Twardowski 1901: 143–144]. **20.** Szczegółowe uzasadnienie tego stanowiska zawiera praca *Wyobrażenia i pojęcia*, w której Twardowski dokonuje próby sprowadzenia pojęcia do kompleksu wyobrażeń [por. Twardowski 1898b: 66–76]. **21.** Na spostrzeżenie składają się: doznawane wrażenia, ich synteza (czyli wyobrażenie) oraz sąd o istnieniu przedmiotu odpowiadające zsyntetyzowanym wrażeniom. Wyobrażenia odtwórcze i wytwórcze są pozbawione sądu o istnieniu przedmiotu, ale w wyobrażeniu odtwórczym synteza wrażeń jest podobna do tej, która zachodzi w wyobrażeniu spostrzegawczym, a w wyobrażeniu wytwórczym – niepodobna [por. Twardowski 1898b: 18–19, 22–23, 25]. Wyobrażenie spostrzegawcze występuje, gdy np. patrzymy na stół, odtwórcze – gdy obraz widzianego niegdyś stołu przywołujemy w pamięci, wytwórcze – gdy w wyobrażamy sobie jakiś fantastyczny mebel, nigdy nie widziany. **22.** Twardowski dodaje, że nauczyciel powinien spróbować wykonać eksperyment w samotności, zanim uczyni to w obecności uczniów – niepowodzenie eksperymentu podczas lekcji byłoby stratą czasu, a dodatkowo mogłoby podkopać powagę nauczyciela [Twardowski 1901: 152]. **23.** [Twardowski 1901: 151–153]. **24.** Twardowski pisze: „Jeżeli [...] nauczyciel pokaże

uczniom globus, wywoła w nich wprawdzie wyobrażenie spostrzegawcze globusa, ale żaden człowiek nie potrafi na podstawie tego wyobrażenia spostrzegawczego (ani też w jakikolwiek sposób) dojść do wyobrażenia wytwórczego samej kuli ziemskiej, ponieważ kula ziemska, nie dając się ogarnąć wzrokiem, nie da się w ogóle wyobrazić, lecz tylko pomyśleć za pomocą pojęcia” [Twardowski 1901: 151]. Wydaje się jednak, że na podstawie wyobrażenia spostrzegawczego globusa można utworzyć sobie wyobrażenie wytwórcze kuli ziemskiej, choć nie jej wyobrażenie spostrzegawcze. Być może lepiej byłoby wyróżnić dwie odmiany uzmysławiania pośredniego na podstawie możliwości uzyskania wyobrażenia spostrzegawczego przedmiotu lub braku takiej możliwości. Odmiana druga odnosiłaby się więc tylko do takich przedmiotów, które można sobie przedstawić jedynie za pomocą pojęć. **25.** [Twardowski 1901: 151–157]. **26.** [Twardowski 1901: 156–157]. **27.** [Twardowski 1901: 157–158, 182]. **28.** Obecnie problematyka sądów zawartych w pytaniu ujmowana jest za pomocą koncepcji założeń i presupozycji tego pytania (por. [J.J. Jadacki 2002: 238–240]). A. Brożek ujmuje Twardowskiego eksplikację pojęcia założenia pytania jako zobowiązanie ontyczne pytania [Brożek 2007: 145]. **29.** Pytanie w sensie dydaktycznym nie zawsze jest pytaniem w sensie gramatycznym (zdaniem pytającym) i odwrotnie. Zdanie „Wymień główne rodzaje zwierząt kręgowych” jest pytaniem w sensie dydaktycznym, ale nie w gramatycznym; gdy nauczyciel strofuje ucznia za poplamiony zeszyt, mówiąc „I cóżś zrobił?”, nie zadaje pytania w sensie dydaktycznym, bo nie domaga się odpowiedzi [Twardowski 1901: 159–160]. **30.** Prawdopodobnie to miał na myśli Twardowski, pisząc, że pytania tego typu domagają się „bliższego określenia danych zawartych w pytaniu” [Twardowski 1901: 160]. Kazimierz Ajdukiewicz nazywa daną pytania odpowiadającą zdaniu pytajnemu funkcję zdaniową, będącą schematem odpowiedzi na to pytanie [Ajdukiewicz 1938: 279]. Jednak Twardowski przez „dane” z pewnością rozumie informacje, wiadomości, a także sądy, co wyraźnie widać np. we fragmencie głoszącym, że „pytania naprowadzające mogą być zarazem powtarzające, jeżeli przypominają uczniom dane, na podstawie których mają dojść do nowej wiadomości” [Twardowski 1901: 162]. Anna Brożek uważa, że badania Ajdukiewicza z zakresu logiki pytań mogły być inspirowane nie tylko *Pytaniami esencjalnymi* Romana Ingardena, ale także rozważaniami Twardowskiego [Brożek 2007: 272–273]. **31.** Rozróżnienie na pytania rozstrzygnięcia i dopełnienia być może przejął Twardowski

od Leibniza lub Fregego [Brożek 2007: 106]. **32.** [Twardowski 1901: 158–162]. **33.** [Twardowski 1901: 163–165]. **34.** Cechy wyszczególnione w (2) można nazwać „poprawnością komunikacyjną”. **35.** [Twardowski 1901: 166–168]. **36.** Zadaniem można również nazwać to, co uczeń powinien wykonać, stosując się do polecenia nauczyciela. Warto zwrócić uwagę na jasność i użyteczność sposobu rozumienia pojęć pedagogicznych przez Twardowskiego. Nie zawsze cechy te występują łącznie w terminologii współczesnej pedagogiki – np. w *Nowym słowniku pedagogicznym* czytamy, że zadanie to „sytuacja, w której pojawia się jakaś potrzeba lub konieczność przewyciężenia pewnych trudności, wywołująca określone działanie, którego efektem są jakieś osiągnięcia w sferze materialnej bądź w dziedzinie wartości” [Okoń 1996: 481]. Nasuwa się pytanie o celowość takiego rozumienia „zadania” dla pedagogiki. **37.** [Twardowski 1901: 168–170]. **38.** [Twardowski 1901: 174–176]. **39.** [Twardowski 1901: 170–171]. **40.** [Twardowski 1901: 179–180]. **41.** [Twardowski 1901: 180–182]. **42.** [Twardowski 1901: 182–184]. **43.** Wskazówki odnoszące się do uwagi odnoszą się także do pilności, która jest nierozzerwalnie złączona z uwagą [Twardowski 1901: 194]. **44.** Uwaga jest mimowolna, jeśli przedmiot przykuwa uwagę bez woli (albo wbrew niej); dowolna – gdy dzieje się tak w wyniku aktu woli. **45.** [Twardowski 1901: 184–187]. **46.** [Twardowski 1901: 187–189]. **47.** [Twardowski 1901: 189–191]. **48.** „Wiadomo, jak łatwo zapał się udziela, jak podatnym dla niego gruntem są zwłaszcza serca młodociane; więc i tam, gdzie chodzi o uwagę uczniów, dobry przykład nauczyciela jest konieczny. Jeżeli nauczyciel uczy z miną znudzoną, głosem monotonnym, spogląda ustawicznie na zegarek, wygląda przez okno i całym swym zachowaniem okazuje, że go szkoła nic a nic nie zajmuje, niepodobna wymagać od uczniów, aby to, co się w niej dzieje, budziło w nich zajęcie i przykuwało do siebie ich uwagę” [Twardowski 1901: 194]. **49.** Mniej szkodzi niedocenie tego poziomu niż jego przecenienie. **50.** [Twardowski 1901: 194–195]. **51.** „Każdy dzień nauki szkolnej powinien kłaść pewną i trwałą podwalinę pod naukę dni następnych, a zasadnicza treść nauki szkolnej powinna być dla uczniów nabytkiem na całe życie” [Twardowski 1901: 196]. **52.** [Twardowski 1901: 195–201, por. 156]. **53.** [Twardowski 1901: 201–202]. **54.** Powtarzanie polega na tym, że raz na jakiś czas przyswojone wcześniej wiadomości zostają uprzytomnione, a wyuczone czynności ponownie wykonane. **55.** [Twardowski 1901: 203–204]. **56.** [Twardowski 1901: 204–205]. **57.** [Twardowski 1901:

205]. **58.** „Chociaż nauczyciel powinien być jak najbliższy sercom uczniów, musi przecież zachować wobec nich swą powagę. Uczniowie muszą czuć wyższość nauczyciela, a jest rzeczą znaną, że powaga wcale nie przeszkadza pozyskaniu przywiązania i zaufania, lecz nawet je ułatwia” [Twardowski 1901: 207]. **59.** [Twardowski 1901: 206–208]. **60.** [Twardowski 1911a: 413–414]. **61.** [Twardowski 1911a: 414–417]. **62.** [Twardowski 1911a: 417–419]. **63.** [Twardowski 1911a: 420]. **64.** [Twardowski 1911a: 419–422]. **65.** Racje leżące u podstaw działalności wychowawczej szkoły Twardowski przedstawia następująco: (a) w okresie życia, kiedy dziecko uczęszcza do szkoły, kształtują się jego przekonania na temat dobra i zła, więc szkoła musi wywierać wpływ wychowawczy, bo w przeciwnym razie osłabiłaby oddziaływanie wychowawcze domu rodzinnego; (b) treść i sposób nauczania wywierają wpływ na kształtowanie się charakteru dziecka, a szkoła chce, aby wpływ ten był dodatni; (c) rodzice często zaniedbują wychowanie moralne swoich dzieci (z powodu niedbałości lub niemożności poświęcenia dzieciom dostatecznej ilości czasu), a szkoła może przeciwdziałać następstwom tego stanu rzeczy; (d) dziecko będzie się uczyć skutecznie tylko wtedy, gdy będzie to czynić pilnie, wytrwale i kierując się poczuciem obowiązku – a te cechy może wyrobić jedynie wychowanie moralne [Twardowski 1901: 108–109]. **66.** [Twardowski 1901: 209]. **67.** [Twardowski 1901: 209–210]. **68.** Jak pisze Twardowski, jednym z zadań szkoły ludowej jest oświecanie dzieci o warunkach zawodu wykonywanego przez ich rodziców, który i one prawdopodobnie będą wykonywały w przyszłości. Szkoła nie powinna wzbudzać u uczniów chęci awansu społecznego – jest on bowiem dla większości z nich niedostępny, a jego niezaspokojona żądza pozostawia po sobie gorycz i niechęć do pracy. Młodzież należy natomiast przekonywać o wartości każdego sumiennie wykonywanego zawodu, co w przyszłości zaowocuje przywiązaniem i szacunkiem do pracy, którą będą wykonywać [Twardowski 1901: 108]. **69.** [Twardowski 1901: 210–211]. **70.** [Twardowski 1901: 211–212]. **71.** Szczegółowe wskazania w tym zakresie, dodaje Twardowski, należą do metodyki. **72.** [Twardowski 1901: 213–215]. **73.** „Gdzie karność odejmuje dzieciom swobodę umysłu, naturalne ożywienie i wrodzoną wesołość, skutki jej są ujemne; nauczyciel posiadający zdrowy zmysł pedagogiczny potrafi utrzymać dzieci w karności jak najściślejszej, nie zacierając w nich tego, co stanowi ich urok i szczęście” [Twardowski 1901: 216]. **74.** [Twardowski 1901: 215–216]. **75.** [Twardowski 1901: 216–218]. **76.** „Dzieci

zwykły żywo się zajmować jego [nauczyciela – W.R.] osobą, spostrzegając z jednej strony z zadziwiającą bystrością jego wady i nawyczki, a z drugiej strony naśladowując go niekiedy w drobnych nawet szczegółach” [Twardowski 1901: 218]. **77.** [Twardowski 1901: 218–220]. **78.** Takie postępowanie jest konieczne zwłaszcza wobec uczniów opornych i upartych, u których karcenie w obecności całej klasy czy surowe kary tylko podsycają opór. Nauczyciel łatwiej może skłonić takiego ucznia do uległości za pomocą życzliwej i spokojnej rozmowy, podczas której przedstawi mu nierozumność jego postępowania [Twardowski 1901: 221]. **79.** [Twardowski 1901: 220–222]. **80.** W czasie, gdy Twardowski pisał te słowa, edukacja większości społeczeństwa zaboru austriackiego ograniczała się do szkoły elementarnej. **81.** [Twardowski 1901: 222–224]. **82.** Zagadnienie to przedstawione jest głównie na podstawie tekstu przemówienia Twardowskiego, wygłoszonego w roku 1905 na wiecu rodzicielskim, opublikowanego pod tytułem „Unarodowienie szkoły” [Twardowski 1905a]. **83.** Twardowski rozpatrywał tę kwestię w odniesieniu do warunków panujących w zaborze austriackim, gdzie w tamtym czasie (1905) językiem wykładowym był co prawda polski, ale z różnych stron postulowano, aby szkołę przenikał również polski duch. **84.** Por. [Twardowski 1904: 483]. **85.** [Twardowski 1904: 482]. **86.** [Twardowski 1904: 482]. Twardowski podkreśla, że oświatę powinniśmy czerpać z własnych, a nie z obcych źródeł: „Naród, który miał swego Kopernika i swoich Śniadeckich, swego Długosza, Lelewela i Szujskiego i Kalinę, który miał swego Kochanowskiego i niezapomnianą nigdy trójcę Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, popełnia umysłowe samobójstwo, jeżeli do innych zwraca się po życiodajne światło” [Twardowski 1904: 483]. **87.** Przedmioty te nie zajmowały w tamtym czasie centralnego miejsca w gimnazjach na obszarze zaboru austriackiego. **88.** Do potrzeb narodu polskiego należy dostosować również układ treści podręczników – powinien on odpowiadać umysłowości polskiego dziecka, a nie powielać szablony niemieckie [Twardowski 1905a: 146]. **89.** [Twardowski 1905a: 148]. **90.** Twardowski porusza także jeszcze jeden punkt widzenia, z którego należy rozpatrywać sprawę unarodowienia szkoły: brak samodzielnego bytu państwowego Polski, jej rozdzarcie między trzy obce państwa i wynikająca z tego potrzeba pielęgnowania jedności narodowej (np. w nauce geografii nie można pomijać czy traktować po macoszemu wiadomości dotyczących innych zaborów) [Twardowski 1905a: 149–150]. **91.** Problem ten został przez Twardowskiego roz-

winięty w tekście „Przeciążenie”, drukowanym w roku 1911 w *Muzeum* [Twardowski 1911b]. **92.** „Niedużo, ale gruntownie”. Sentencję tę można znaleźć u Pliniusza Młodszego (por. np. [Jędraszko 1990: 182]). Twardowski posługuje się tą maksymą w następującym fragmencie: „Dotąd reforma szkolna porusza się głównie w tym kierunku, że zachowuje ekstensywność pracy szkolnej, uszczuplając jej intensywność. A powinna iść w kierunku odwrotnym, potęgując intensywność kosztem ekstensywności. Tego samego domaga się przeciw zasada: *non multa, sed multum*” [Twardowski 1911b: 251]. **93.** [Twardowski 1911b: 251]. **94.** [Twardowski 1911b: 251]. **95.** [Twardowski 1911b: 252]. **96.** Zagadnienie to zostało rozwinięte przez Twardowskiego w referacie „W sprawie egzaminu dojrzałości” [Twardowski 1905b], który wygłosił w roku 1905 podczas Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Środowisko nauczycielskie dyskutowało w tamtym czasie nad koniecznością zreformowania egzaminów maturalnych. W TNSW, które reprezentował Twardowski, przeważał pogląd, że egzamin dojrzałości należy na jakiś czas pozostawić, dążąc do jego ostatecznego zniesienia [Twardowski 1905b: 126]. **97.** [Twardowski 1905b: 128]. **98.** Np. w postaci możliwości niezdawania przez ucznia matury z przedmiotu, z którego uzyskiwał wysokie oceny (por. [Twardowski 1905b: 135]). **99.** Sprawie tej Twardowski poświęcił między innymi odczyt „Jak i czego należy się uczyć?” wygłoszony na przełomie lat 1898/1899 [Twardowski 1899]. **100.** [Twardowski 1899: 470]. **101.** Uwagi te Twardowski kieruje przede wszystkim do tych, którzy nie mieli możliwości kształcenia się w szkołach wyższego szczebla. **102.** [Twardowski 1899]. **103.** Te uznawane pojęcia i twierdzenia kształtowały się zresztą przez wiele dekad rozwoju pedagogiki, między innymi w oparciu o podręczniki takie jak *Zasadnicze pojęcia* Twardowskiego. **104.** W nawiasach podaję numery paragrafów, w których omówione są poszczególne zagadnienia. **105.** Por. [Okoń 2007: 266]. **106.** [Kupisiewicz 1973: 42]. U Kupisiewicza można zauważyć pewne niekonsekwencje w posługiwaniu się terminami. Czytamy np., że kształcenie to nauczanie i uczenie się [Kupisiewicz 1973: 28, 49], a w innym miejscu: że jest to nauczanie, uczenie i uczenie się [Kupisiewicz 1973: 31]. Kupisiewicz pisze też, że dydaktyka to nauka o nauczaniu, uczeniu i uczeniu się [Kupisiewicz 1973: 28]. Uczenie to według niego jednorazowy akt umożliwiający uzyskanie pewnej wiadomości czy umiejętności [Kupisiewicz 1973: 43]. **107.** [Okoń 1996: 200–201]. **108.** [Kupisiewicz 1973: 28]. **109.** [Okoń 1996: 466]. **110.** [Kupisiewicz 1973: 50]. **111.** [Niemierko

2007: 334–336]. **112.** [Łobocki 2006: 32]. Twardowski stosuje również takie rozróżnienie: nauczanie – odnosi się do wiedzy, kształcenie – do umiejętności, wychowanie – do wartości (§35). **113.** [Kruszewski 2012: 158–160]. **114.** [Bereźnicki 2007: 321–328]. **115.** [Kruszewski 2012: 196–198]. **116.** [Kruszewski 2012: 151]. To uporządkowanie u Twardowskiego określone jest jako ciągłość toku nauczania. **117.** [Okoń 2003: 171–175]. **118.** [Kupisiewicz 1973: 132]. **119.** [Niemierko 2007: 206]. **120.** [Okoń 2007: 245]. **121.** [Okoń 2003: 262–268]. **122.** Pogadanka bywa często zaliczana do metod podających, np. [Okoń 2003: 255]. **123.** [Bereźnicki 2007: 253–255]. **124.** [Niemierko 2007: 206, 258]; [Kupisiewicz 1973: 129, 137]. **125.** Np. Bereźnicki podaje, że pytania powinny być jasne, konkretne, zrozumiałe, jednoznaczne w sformułowaniu, skierowane do wszystkich uczniów, jednak temat potraktowany jest zdawkowo, bez szerszych wyjaśnień i przykładów, jak u Twardowskiego [Bereźnicki 2007: 255]. Podobnie zagadnienie to traktuje Kupisiewicz [Kupisiewicz 1973: 138]. **126.** Nieco zbliżone ujęcie można znaleźć w: [Kupisiewicz 1973: 133–134]. **127.** [Okoń 2003: 175–178]; [Bereźnicki 2007: 228–230]. Zaproponowany przez Twardowskiego termin „uzmysławianie nauki” nie przyjął się. **128.** [Okoń 2003: 178–181]. **129.** [Okoń 2007: 484]. **130.** [Kupisiewicz 1973: 113–115]. **131.** [Bereźnicki 2007: 230–231]. **132.** [Kupisiewicz 1973: 122–124]. **133.** [Kupisiewicz 1973: 116]. **134.** Tamże. **135.** W niektórych opracowaniach bywa ona jednak pominięta (por. [Okoń 2007: 484]). **136.** Por. u Twardowskiego §§ 31 i 32. **137.** [Bereźnicki 2007: 234–235]. **138.** [Niemierko 2007: 189]. **139.** Np. Bereźnicki pisze: „Kształcenie i wychowanie powinny stanowić jednolity proces dydaktyczno-wychowawczy, w którym równocześnie powinny dokonywać się zmiany w sferze poznawczej uczniów i w sferze uczuć, woli, motywacji. Na ogół te dwa procesy łączy się, sądząc, że w wyniku nauczania automatycznie realizuje się zadania wychowawcze. Tymczasem taki związek nie zachodzi. Praktyka dostarcza wielu argumentów na to, że procesy te są wyraźnie oddzielone od siebie” [Bereźnicki 2007: 200]. Por. także np.: [Kupisiewicz 1973: 79–80, 88] i [Konarzewski 2012: 286–287]. **140.** Por. [Nawroczyński 1967: XV, LXIX]. **141.** [Kupisiewicz 1973: 49]; [Konarzewski 2012: 284]. **142.** Obecnie do zadań szkoły nie należy natomiast rozwijanie religijności (40). **143.** O wskazanych przez Twardowskiego możliwościach, jakie stwarza zbiorowy charakter nauki szkolnej, obecnie często się zapomina lub się ich nie docenia [np. Konarzewski 2012: 284–289, 298–303, 314–322]. **144.** Mówił

o tym sam Twardowski w przytaczanym odczycie [Twardowski 1911a: 419]. **145.** [Konarzewski 2012: 323–324]. **146.** [Nowakowska-Siuta 2018: 51, 53].

Streszczenie

Kazimierz Twardowski był nie tylko wybitnym nauczycielem, ale również teoretykiem pedagogiki. Swoje poglądy w tym zakresie wyłożył przede wszystkim w podręczniku *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki* z roku 1901. Idee pedagogiczne Twardowskiego dotyczą dydaktyki ogólnej, teorii wychowania oraz szeregu szczegółowych problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem. Większość tych idei jest zgodna z obecnymi zasadami powszechnie uznawanymi w naukach pedagogicznych, a ich sposób przedstawienia – jasny, zwięzły i użyteczny praktycznie – może być przykładem dla dzisiejszych teoretyków pedagogiki.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie, pedagogika, wychowanie; Szkoła Lwowsko-Warszawska, Kazimierz Twardowski.

Abstract

Non multa, sed multum. Twardowski's Pedagogical Ideas

Kazimierz Twardowski was not only an outstanding teacher but also a pedagogical theorist. He presented his views in this respect primarily in the textbook *The Basic Concepts of Didactics and Logic* from 1901. Twardowski's pedagogical ideas concern general didactics, education theory, and several specific issues related to teaching and upbringing. Most of these ideas coincide with the current principles commonly recognized in pedagogical sciences, and their presentation – clear, concise, and practical – may be an example for today's pedagogical theorists.

KEYWORDS: education, pedagogics, teaching; Lvov-Warsaw School, Kazimierz Twardowski.