

ROMAN INGARDEN

**O ROLI PODRĘCZNIKA W NAUCZANIU
W SZKOLE ŚREDNIEJ
(OPRAC. NATALIA SPYCHALSKA)**

Podczas analizy myśli estetycznej i dydaktycznej Romana Ingardena, udało mi się dotrzeć do mało znanego artykułu tegoż polskiego filozofa. Mam na myśli odczyt, wygłoszony na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie 4 IV 1938 roku, który odnosił się do tematów dydaktycznych i poniekąd łączył się z myślą estetyczną filozofa. Podstawą niniejszego wydania jest rozprawa, którą Roman Ingarden zamieścił w czasopiśmie „Muzeum” w czerwcu 1939 roku, w zeszycie II (s. 69-96), nadając jej tytuł: O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej.

Analiza myśli Ingardena posłużyła za podstawę do napisania rozprawy: *Estetyka i dydaktyka. Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego?*

Natalia Spychalska

* * *

Roman Ingarden

*O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*¹**I.**

Uwagi moje na temat roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej mają stanowić jedynie zagajenie dyskusji w sprawie, która wydaje

¹ Odczyt wygłoszony na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie 4 IV 1938 r.

mi się dość ważna, żeby ją na nowo poruszyć. Nie zamierzam dać jakiejś własnej teorii na ten temat. Będę mówił o rzeczach, jak sądzę, powszechnie znanych, choć może nie zawsze dość docenianych w ich doniosłości dla wyników, jakie uzyskujemy w nauczaniu. Ograniczę się też do spraw ściśle związanych z praktyką szkolną, bez nawiązywania do ogólnych teorii pedagogicznych lub dydaktycznych.

Istnieją, jak wiadomo, różne poglądy na rolę podręcznika w nauczaniu. Jednym z nich jest pogląd negatywny, który głosi, że podręcznik poza, być może, nauczaniem filologii klasycznej i języków nowożytnych jest właściwie niepotrzebny, że można się bez niego obejść, gdyż o wartości wyników nauczania rozstrzyga, ściśle biorąc, tylko jeden czynnik: nauczyciel; więcej, że podręcznik grozi niebezpieczeństwem stosowania tzw. „metody paznokciowej”, że krępuje nauczyciela w wyborze metody i materiału nauczania, że „wszystkiego” powinno się ucznia nauczyć w szkole i to drogą heureka, dyskusji itp., a cała praca domowa ucznia polega najwyżej na „powtórzeniu” materiału przerobionego na lekcji, co można uzyskać przy pomocy notatek, zrobionych przez ucznia w szkole.

Sądzę, że pogląd ten – jakkolwiek dość modny u nas w pewnym czasie – jest fałszywy i to nie mniej fałszywy jak ten, który znów chciałby całe nauczanie oprzeć na podręczniku, a rolę nauczyciela ograniczyć do minimum. Należy im obu przeciwstawić pogląd trzeci, który głosi, że istnieją co najmniej dwie formy nauczania w szkole średniej, które na wzajem się postulują i uzupełniają: jedna to tzw. „żywe nauczanie” przez nauczyciela we współpracy z uczniami, druga to uczenie się ucznia przy pomocy podręcznika. Ten właśnie pogląd będę się starał tu rozwinąć i uzasadnić.

O fałszywości poglądu odmawiającego znaczenia podręcznikom w nauczaniu w szkole średniej i domagającego się jak największego ograniczenia ich stosowania, świadczą najlepiej skutki, jakie pociąga za sobą nauczanie prowadzone w myśl haseł tego poglądu. Występują one dobitnie po ukończeniu szkoły średniej na terenie studiów uniwersyteckich, ale nie mniej wyraźnie pojawiają się już w czasie nauki w szkole średniej.

Wychowankowie szkół średnich, w których nie posługiwano się w sposób należyty podręcznikami, odznaczają się przede wszystkim brakiem lub przynajmniej niedorozwojem umiejętności poprawnego czytania tekstów teoretycznych; nie umieją więc na ogół trafnie uchwycić myśli zawartej w tekście ani zrozumieć związku rzeczowego i logicznego między zadaniami. W następstwie tego nie umieją podać ani dyspozycji, ani streszczenia tekstu przeczytanego. Nie posiadają należycie rozwiniętej umiejętności poprawnego pisania, a więc przede wszystkim umiejętności kształtowania jasnych i jednoznacznych zdań i komponowania całości teoretycznych wyższego rzędu, przejrzyste zbudowanych i konsekwentnie rozwijających logicznie ułożoną myśl autora. Nie są też przyzwyczajeni do czytania książek teoretycznych (naukowych), a co gorzej, nie odczuwają potrzeby ich czytania. Nie posiadają więc na ogół pędu do samokształcenia się i nie są do niego, ściśle biorąc, psychicznie przygotowani. Negatywne wyniki przy egzaminach uniwersyteckich są też nieraz po części następstwem tego, że kandydaci nie umieją poprawnie i owocnie posługiwać się podręcznikami i książkami naukowymi. Tracą wskutek tego wiele czasu bez pożądanych wyników.

W czasie nauczania w szkole średniej rychło też występują ujemne następstwa niedoceniań roli podręczników w nauczaniu. Przede wszystkim odbija się to zgubnie na uczniach słabszych umysłowo, których by w innych warunkach można uratować, a przynajmniej w wydatny sposób im pomóc i przez to zmniejszyć ilość „repentów” lub też takich uczniów, którzy po pewnej ilości właściwie zmarnowanych lat muszą opuścić szkołę średnią, pełni zniechęcenia i nienawiści do szkoły. Uczniowie słabszych zdolności są bowiem bez pomocy podręczników zupełnie bezsilni i bezradni. Są zbyt mało lotni, żeby podczas lekcji nie tylko choć w pewnym stopniu opanować przerabiany materiał, ale nawet percypować go w sposób, który umożliwiłby im jego odtworzenie po powrocie ze szkoły do domu. Jeżeli są pozbawieni podręcznika lub nie umieją się nim posługiwać, lub wreszcie, jeżeli mają podręcznik nieodpowiedni, wtedy nie mogą się przygotować do lekcji następnych, a tym samym z nich korzystać. Żeby mogli dopomóc sobie własnymi notatkami, o tym również nie

ma mowy, albowiem właśnie słabi uczniowie nie umieją ich wcale pisać. Następstwem tego położenia jest ratowanie się tzw. „korepetycjami”, które, jednakże są przeważnie takie, że raczej szkodzą niż dostarczają istotnej pomocy uczniom słabo uzdolnionym, abstrahując już od tego, że są połączone z osobnym wydatkiem.

Innym skutkiem niedoceny roli podręcznika jest nietrwałość wiedzy już nabytej przez uczniów, wobec niemożności powtórzenia przerobionego materiału w sposób poprawny. Łączy się z tym mały zasób wiedzy „gotowej”, który już w wyższych klasach szkoły średniej ogromnie utrudnia nauczanie. O ile zaś pewna wiedza zachowuje się u uczniów, to uderza często brak jej rzeczowego i logicznego uporządkowania. Stanowi ona raczej pewien zbiór luźnych, często chaotycznych wiadomości, co ze swojej strony wpływa na zmniejszenie się zasobu wiedzy gotowej i na jej nietrwałość. Prowadzi to z biegiem lat również do niedorozwoju umiejętności logicznie uporządkowanego myślenia tudzież opanowywania większych całości teoretycznych. Pokazuje się to dobitnie w wyższych klasach szkoły średniej, gdy obu tych umiejętności musimy wymagać od uczniów, ponieważ zmusza nas do tego zarówno materiał nauczania jak i typ pracy umysłowej.

Fakty przytoczone świadczą, że bez wystarczającego i trafnego posługiwania się w szkole średniej podręcznikami nie uzyskujemy dobrych wyników nauczania. Żeby jednak uzyskać wyniki lepsze, trzeba nie tylko odwołać się do pomocy dobrych podręczników, lecz nadto trzeba umieć je odpowiednio stosować. W tym celu jednak trzeba przede wszystkim jasno uświadomić sobie *d l a c z e g o i d o c z e g o* potrzebny jest podręcznik przy nauczaniu w szkole średniej, jakie są jego istotne funkcje w nauczaniu.

II

Przed wszystkim należy zauważyć, że nie wszystkie książki używane w szkole do nauczania są „podręcznikami” w znaczeniu, którym będę się w dalszym ciągu posługiwał. Tak więc mamy: 1) książki, które stanowią zbiory właściwych *p r z e d m i o t ó w* nauczania. Należą tu teksty oryginalne autorów – wypisy literackie, zbiory zadań

matematycznych itp., z drugiej strony zaś tzw. „czytanki” przy nauczaniu języków obcych, a więc zbiory łatwych tekstów-przykładów z zakresu danego języka. Posługujemy się 2) książkami p o m o c n i c z y m i, jak np. słowniki, encyklopedie, dzieła „popularne”, lektura uzupełniająca itp. Wreszcie 3) istnieją „podręczniki” w węższym i właściwym tego słowa znaczeniu. Odznaczają się one przede wszystkim tym, że zawierają wybór najważniejszych w i a d o m o ś c i o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy; „wiadomości”, czyli gotowych wyników badań w zakresie pewnej nauki. „Gotowe” są te wyniki w tym sensie, iż uważane są w chwili pisania podręcznika za a) zadowalające odpowiedzi na pewne zagadnienie, b) za praktycznie niewątpliwe, tzn. takie, które zostały przez uczonych wielokrotnie przedyskutowane i ostały się wobec zarzutów i wątpliwości, jakie przeciwko nim wytoczono. „Wyniki” zaś, to nie znaczy tylko same twierdzenia, ale i ich uzasadnienia. Ale oczywiście nie każdy zbiór gotowych wyników w pewnej dziedzinie wiedzy jest już *ipso facto* „podręcznikiem”. Czasem bowiem i rozprawa naukowa (np. komunikat badawczy) nie jest niczym innym jak takim „zbiorem wiadomości”. Istotne dla podręcznika jest to, że ten wybór gotowych wiadomości a) jest przeznaczony dla pewnej specjalnej kategorii czytelników, b) ma spełnić wobec nich pewne szczególne funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Te dwa względy są n a d r z ę d n e, one to decydują 1) o doborze „materiału” czyli zespołu wiadomości, 2) o sposobie jego uporządkowania i 3) o sposobie jego przedstawienia, przy uwzględnieniu naturalnie specyficznych właściwości „materiału”, który w danym wypadku wchodzi w rachubę. Jakże to są te funkcje dydaktyczno-wychowawcze, które podręcznik ma spełnić w specjalnym wypadku nauczania w szkole średniej, to właśnie sprawa, której rozważenie w ogólnych zarysach stanowi zadanie tego artykułu.

Co zaś do kategorii czytelników, dla których podręcznik jest przeznaczony, to oczywiście rozpada się ona na wiele różnorodnych typów, których tu nie można omawiać, ogólnie jednak biorąc, chodzi o czytelników, którzy z powodu swego wieku i ogólnego stanu rozwoju umysłowego i psychicznego lub też z uwagi na zasób posiadanej wiedzy nie są jeszcze zdolni do tego, by samodzielnie

odkrywać pewne prawdy naukowe, których jednak można i należy z tymi prawdami z a z n a j o m i ć, czy to dlatego, że będą one im później w życiu w jakikolwiek sposób przydatne, czy też dlatego, że przez zaznajomienie się z nimi wyćwiczą się takie lub inne ich sprawności umysłowe lub moralne.

Dalsze me wywody dotyczą jedynie podręczników w podanym tu wąskim znaczeniu.

Wśród różnych odmian nauczania należy dla naszych celów wziąć pod rozagę dwa, słusznie przeciwstawione przez Z. Mysłakowskiego: tzw. „żywe nauczanie” przez nauczyciela i nauczanie za pomocą podręcznika². Zajmę się tu przede wszystkim owym „żywym nauczaniem” albowiem, jak sądzę, właśnie pewne szczególne, a istotne jego właściwości sprawiają, że ono nie wystarcza i że rodzi się potrzeba posługiwania się inną formą nauczania: przy pomocy podręcznika.

Jakie jest główne i najważniejsze, choć nie jedyne, zadanie nauczyciela w jego pracy bezpośredniego, „żywego” nauczania? Polega ono na tym, żeby w uczniu wywołać pewien szczególny proces psychiczny, mianowicie p r o c e s p o z n a w c z y, i pokierować jego przebiegiem. W procesie tym, schematycznie rozważanym, można wyróżnić trzy fazy: a) dowiedzenia się czegoś o czymś, b) krystalizowania się zagadnienia, c) poszukiwania i znalezienia odpowiedzi na powstałe zagadnienie.

Jak na innym miejscu starałem się pokazać³, każde pytanie (w sensie zdania pytajnego) wiedzie ze sobą pewne założenia i zawiera szereg elementów wiadomych, które określają pod różnymi względami przedmiot wyznaczony przez podmiot pytania. Prócz tego do treści pytania należy zawsze pewne słowo lub zespół słów, który wyznacza „niewiadomą”, a więc to, czego nie wiemy jeszcze, a czego przy pomocy pytania chcemy się dowiedzieć. Jeżeli więc np. pytam: „pod

² Por. Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów, Księgarnia Pedagogiczna, 1936. Cenna ta rozprawa zawiera szereg twierdzeń trafnych i godnych żywego poparcia. Wywody moje w niektórych punktach zbiegają się z poglądami Mysłakowskiego.

³ Por. „Essentiale Fragen”, Halle, 1925, rozdział I.

jakim kątem przecinają się przekątne w kwadracie?”, to do elementów „wiadomych” należą: a) „przekątne w kwadracie”, b) „przecinają się”, c) „kąt”, niewiadomą zaś określają słowa „pod jakim kątem (przecinają się)”. A żeby móc to pytanie postawić lub choćby je tylko poprawnie rozumieć, trzeba z g ó r y wiedzieć: 1) co to jest kwadrat, 2) co to jest przekątna, 3) że w kwadracie istnieją przekątne, 4) co to znaczy, że pewne linie się przecinają, wreszcie 5) co to jest kąt (płaski) między prostymi. To jest ta niezbędna „wiedza wyjściowa”, którą muszę rozporządzać, żeby uświadomić sobie zagadnienie. Żeby je rozwiązać muszę mieć wiedzę znacznie obszerniejszą, muszę m. in. znać „założenia pytania”, a więc te twierdzenia o kwadracie, przekątnych, kątach itd., które nie są wyłuszczone w pytaniu, ale przez jego treść są implicite wyznaczone i które m o t y w u j ą sposób rozwiązania zagadnienia⁴. Założenia te nie zawsze muszą być prawdziwe. Od tego jednak, czy są prawdziwe, zależy s ł u s z n o ś ć samego pytania, a co więcej, prawdziwość jego rozwiązania. Toteż bardzo ważną rzeczą dla wszelkiej próby rozwiązania pewnego zagadnienia jest uświadomienie sobie jego założeń, zbadania ich prawdziwości, a zarazem słuszności samego pytania.

Otóż pierwsza faza „żywego nauczania” ma za zadanie dostarczenie uczniowi tej „wiedzy wyjściowej” (wstępnej). W jaki sposób się to dokonuje, czy np. przez bezpośredni pokaz pewnych przedmiotów i kierowanie przebiegiem ich obserwacji przez uczniów, czy też w drodze udzielenia po prostu pewnych informacji, czy w drodze heurystyki lub dyskusji itp. – to sprawa, której trafne rozwiązanie zależy od wielu różnych czynników (jak np. rodzaj przedmiotu rozważań, stan wiedzy klasy, typy umysłowe uczniów, typ umysłowy nauczyciela i jego sprawności nauczania). Można ją przeto rozwiązywać w rozmaity sposób, zależnie od okoliczności. Błędem dydaktycznym byłoby trzymanie się pewnego s t a ł e g o schematu postępowania. W jakikolwiek jednak sposób dostarczono uczniowi „wiedzy wyjściowej”, ważne jest dla owocności dalszego przebiegu żywego nauczania, żeby

⁴ Tu należy np. w przytoczonym pytaniu założyć, że przekątne w kwadracie w ogóle się przecinają.

odznaczała się ona dwoma momentami d y n a m i c z n y m i: a) żeby miała zdolność budzenia uwagi ucznia i skierowania jego zainteresowania ku przedmiotom, o których mowa, a w szczególności ku tym ich własnościom, które w dalszym ciągu procesu poznawczego odegrają istotną rolę, b) żeby dawała uczniom na razie choćby tylko wycucie pewnego b r a k u wiedzy, czegoś niewiadomego czy niewyjaśnionego, żeby więc budziła w uczniu żywe zagadnienie: uczeń musi odczuwać sam potrzebę postawienia pewnego pytania.

W drugiej fazie żywego nauczania, którą nazwałem fazą krystalizowania zagadnienia, dokonują się w uczniu próby uświadomienia sobie tego, co jest niewiadome, czy też, co ma być wyjaśnione. Mogą się one dokonywać na dwu drogach (a dobrze jest, jeżeli się dokonują na obu): a) w nastawieniu na pewną sytuację p r z e d m i o t o w ą, stworzoną przez wiedzę wyjściową, uczeń stara się wykryć w niej pewien element nieznany czy też pewną niejasność i pojąć, czym jest to, czego jeszcze nie wie, b) z drugiej strony usiłuje znaleźć trafne nazwanie lub w ogóle określenie językowe niewiadomej⁵. Musi się to odbywać w ścisłej łączności z wiedzą wyjściową i – jeżeli tak można powiedzieć – na jej tle. Wiedza wyjściowa skłania nas właśnie do uświadomienia sobie i określenia niewiadomej. W łączności też z nią dochodzi – jako kulminacja tej fazy żywego nauczania – do wyraźnego sformułowania pytania. Cała ta faza jest w normalnym wypadku szeregiem prób. Zwykle bowiem nie od razu udaje się uczniowi wiedzieć, czego nie wie, nie od razu określić niewiadomą, nie od razu wreszcie sformułować pytanie. Nie od razu, albowiem w wysiłkach swych narażony jest na szereg zawodów czy błędów, dopóki ostatecznie nie uda mu się sformułować pytania w sposób p o p r a w n y, tzn., dopóki nie postawi pytania a) t r a f n e g o, tzn. wyznaczającego tę właśnie niewiadomą, o którą może chodzić na tle posiadanej wiedzy wyjściowej, b) s ł u s z n e g o, czyli wiodącego z sobą same tylko prawdziwe założenia, c) sformułowanego j e d n o z n a c z n i e – i to

⁵ Nie jest to oczywiście jeszcze to samo, co wykrycie tego, co na miejsce niewiadomej musi być podstawione, żeby zagadnienie zostało rozwiązane.

zarówno co do elementów wyznaczających wiadome, jak i elementów określających niewiadomą zagadnienia.

Rola nauczyciela w tej fazie jest bardzo ważna, a zarazem trudna. Ważna, bo musi czuwać nad tym, by ostatecznie utworzone pytanie posiadało właśnie podane cechy. Musi więc umieć pojawiające się próbne sformułowania podtrzymać w tym, co w nich jest trafne i słuszne, a zarazem zwrócić uwagę na ich wady i dopomóc do poprawnego sformułowania pytania. Trudna zaś jest jego rola, gdyż musi to uczynić w sposób dyskretny, tzn. musi tak kierować procesem kryształizowania się w uczniu zagadnienia, żeby z jednej strony uszanować samorodność i samodzielność tego procesu, a równocześnie przecież wpływać na jego przebieg, starać się go przyspieszyć i pokierować nim we właściwym kierunku. Jak to można zrobić i jakie są różne sposoby osiągnięcia celu, to jedna z najtrudniejszych spraw metodologii nauczania, o ile mi wiadomo, należycie dotychczas niewyświetlona⁶. Omawianie jej jednak odwiodłoby nas od właściwego tematu.

Trzecią, równie doniosłą fazą procesu żywego nauczania, jest poszukiwanie i znalezienie odpowiedzi na postawione pytanie wraz z odpowiednim jej uzasadnieniem. I ta faza ma swoje podokresy, trudności w nich występujące i szereg prób ich przezwyciężenia. Nie będę jej już bliżej omawiać, zaznaczę tylko, że i w tym wypadku bardzo istotnym warunkiem udania się nauczania, jest, żeby proces ten był a k t y w n y m sposobem zachowania się ucznia pod czujną opieką i przy pomocy nauczyciela. Jak wielka i jakiego rodzaju jest w tym wypadku pomoc nauczyciela, to zależy od wielu różnych i nie zawsze współistniejących okoliczności, a więc m. in. zarówno od treści pytań, które należy rozwiązać (inaczej przedstawia się ta sprawa w r ó ż n y c h przedmiotach nauczania, a nawet inaczej w różnych działaniach tych przedmiotów!), jak od typu umysłowego i dojrzałości psychicznej uczniów. Pomoc ta jednak nie może nigdy stać się zbędną. Nie należy – że się tak wyrażę – oczekiwać cudów i myśleć, że młodzi i niewprawni, choć nawet bardzo zdolni uczniowie będą

⁶ Prawdę mówiąc, powinni się nią byli zająć wszyscy, którzy z taką namiętnością propagowali u nas tzw. metody heurystyczne.

mogli samodzielnie rozwiązywać zagadnienia, które choć dziś dla nas, ludzi dojrzałych, są może częstokroć trywialne i łatwe, wymagały niegdyś do ich rozwiązania wysiłków umysłów nie tylko dojrzałych i samodzielnych, ale częstokroć i genialnych, a czasem i prób całych pokoleń badaczy. Często i tzw. „naprowadzanie” uczniów przez nauczyciela na właściwe rozwiązanie zagadnienia nie wystarczy, ponieważ wymaga ono rozporządzania pewnymi wiadomościami, których uczeń jeszcze nie posiada i których sam na lekcji zdobywać nie może. Trzeba mu ich dostarczyć. Chodzi tylko o to, żeby przy tym nie osłabić aktywności umysłowej ucznia, żeby proces percypowania tych wiadomości odbywał się równie żywo i w tej samej koncentracji jak poprzednie fazy nauczania. Na tym właśnie polega kunszt utalentowanego nauczyciela, żeby nawet wówczas, gdy po prostu dzieli się z uczniami pewnymi wiadomościami, ci nie przyjmowali ich biernie i bez własnego wysiłku, lecz żeby rozpoczęty w nich proces poznawczy rozwijał się aktywnie dalej, przy oparciu się ich o elementy, których im nauczyciel dostarcza.

Proces żywego nauczania i uczenia się ucznia w szkole jest więc, krótko mówiąc, pewnym szczególnym procesem społecznym, który dokonuje się przy czynnym współudziale nauczyciela, ucznia i jego kolegów. Ten właśnie jego społeczny charakter sprawia, że niezbędnym warunkiem jego owocnego dokonania się jest istnienie kontaktu psychicznego między nauczycielem, uczniem i jego kolegami. Ów kontakt psychiczny może mieć różne formy. Przede wszystkim, choć wcale nie wyłącznie, polega on na wzajemnym rozumieniu się ucznia i nauczyciela. Uczeń – dla dokonania się żywego nauczania – musi rozumieć myśli nauczyciela, a więc jego twierdzenia, pytania, nowe twierdzenia, ich uzasadnienia, związki logiczne i rzeczowe między twierdzeniami. Nauczyciel zaś musi nie tylko rozumieć zdania lub słowa wypowiedziane przez ucznia, ale nadto musi ze sposobu zachowywania się ucznia dowiedzieć się, jakie się w nim dokonują przebiegi psychiczne, jak reaguje on na dostarczane mu bodźce intelektualne, co rozumie lub zrozumiał, a co jest mu jeszcze niejasne, co sprawia mu trudności i dlaczego, czy został w nim obudzony proces zainteresowania i w jakim kierunku, czy i jakie

odbywają się w nim procesy uczuciowe, chceniowo-pożądaniowe itd. Nauczyciel musi rozumieć nie tylko to, co uczeń doń mówi, ale i co chciał, lecz czego nie umiał dokładnie powiedzieć i z jakiego podłoża psychicznego jego odpowiedź wyrasta. Musi wreszcie rozumieć, jeżeli uczeń nie daje odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje.

Odbywanie się procesu poznawczego w uczniu ma na celu dwie różne sprawy: a) stronę teoretyczną i b) praktyczną. W pierwszym wypadku chodzi o to, żeby proces poznawczy dokonał się właśnie na taki, a nie inny temat i doprowadził do zaznajomienia się ucznia z takimi, a nie innymi twierdzeniami, w drugim zaś wypadku o to, żeby przez samo dokonanie się w uczniu procesów poznawczych wyrabiały się w nim odpowiednie *s p r a w n o ś c i p o z n a w c z e* (obserwacyjne, logiczne, jak np. sprawność tworzenia pojęć, formułowania myśli, mówienia jednoznacznego poprawnie zbudowanymi zdaniami, nadto aktywność w tworzeniu pytań i w poszukiwaniu rozwiązań itp.), tudzież *p o ż ą d a n e w y c h o w a w c z o r e a k c j e p s y c h i c z n e*, w szczególności emocjonalne, chceniowe itd.

Spór między tzw. „realistami” i „formalistami” w pedagogice i dydaktyce dotyczy pytania, która z tych stron procesu poznawczego jest w nauczaniu donioslejsza. Nie miejsce tu na bliższe jego rozważanie lub rozstrzygnięcie. Najprawdopodobniej żadna ze zwalczających się stron nie ma racji, gdyż oba cele mają w procesie nauczania swą doniosłość, a który z nich jest ważniejszy, tego nie można powiedzieć całkiem ogólnie, albowiem w różnych fazach i odmianach tego procesu raz jeden, raz drugi wybija się i musi się wybijać na czoło. W każdym razie położenie *w y ł ą c z n e g o* nacisku na stronę „praktyczną” nauczania przypomina znane powiedzenie Józefa Piłsudskiego o nowoczesnej maszynie pospiesznego pociągu, do której zamiast wozów pulmanowskich przywiązano na nitce igłę. Przy należytych jednak uwzględnieniu *o b u* celów procesu nauczania istotnym wydaje się, żeby proces poznawczy dokonał się *p r z y o s o b i s t y m z a a n g a - ż o w a n i u* się *p s y c h i c z n y m* ucznia, żeby stał się dla niego pewnym „zdarzeniem” w jego życiu, czymś, co przez wyższe napięcie psychiczne i ew. związane z tym emocje odcina się w jego życiu od szarego tła przeżyć obojętnych. Oczywiście nie należy przypuszczać,

że w ciągu całego nauczania w szkole mamy nieustannie starać się o wywoływanie tego rodzaju „zdarzeń” w życiu ucznia. Chodzi jedynie o to, żeby się one pojawiały we wszystkich kwestiach, które stanowią istotny krok naprzód w nauczaniu danego przedmiotu lub w fazie rozwojowej umysłowości ucznia.

Proces poznawczy, który jest dla ucznia „zdarzeniem”, można znacznie łatwiej wywołać w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem niż w jakimkolwiek inny sposób⁷. Kontakt ten bowiem dopinguje nauczyciela intelektualnie i emocjonalnie – o ile tylko jest on rasowym nauczycielem: budzą się w nim wówczas i wzmagają siły psychiczne, które z jednej strony prowadzą do wyższej koncentracji psychicznej i do opanowania całości teoretycznej, którą ma uczniom swym przekazać, a z drugiej są potrzebne do sprawnego i sugestywnego przedstawienia słownego danych spraw teoretycznych, do wyrażenia wreszcie sposobem zachowania się pewnych stanów psychicznych. Ten właśnie „żywy” sposób mówienia, który pozwala na łatwą do zrozumienia i pobudzającą aktywne siły słuchacza budowę zdań, na dobranie słów żywych, pełnych bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością, które narzucają słuchaczowi odpowiednio wyraziste wyobrażenia przedmiotów przez nie oznaczonych, a przez to ułatwiają zrozumienie spraw, zagadnień i związków między nimi, jest m. in. tym, co żywe nauczanie robi tak sprawnym i doniosłym i czymś, co się nie da zastąpić żadnym innym środkiem czy sposobem nauczania. Ten sposób mówienia zarazem da się w pełni zrealizować jedynie tam, gdzie jeden człowiek mówi bezpośrednio do innych ludzi, gdy z nimi rozmawia, choćby to nawet była rozmowa – jeżeli tak można powiedzieć – jednostronna, tzn., gdy słuchacze głośno nie odpowiadają. Ale i ta „jednostronna” rozmowa jest jednak rozmową, albowiem słuchacze w rozmaity sposób reagują psychicznie na to, co słyszą, i mimo woli wyrażają to w sposobie swego zachowania się. Dobry nauczyciel lub wykładowca to zauważa lub choćby wyczuwa, a to z kolei wpływa na jego sposób mówienia. W wypadkach

⁷ W zasadzie nie jest wykluczone, że może się on odbyć także przy czytaniu książki, ale dochodzi do tego raczej u umysłów dojrzałych lub całkiem dojrzałych.

specjalnych może go sposób reakcji psychicznej słuchaczy intelektualnie podniecać i umożliwiać mu jeszcze bardziej dosadny i sprawny sposób mówienia. Może go zarazem podniecić także emocjonalnie i doprowadzić do owego „rozumienia” się uczniów i nauczyciela, które bez powstania jednej wspólnej emocji nie dałoby się osiągnąć. Emocje wprawdzie niejednokrotnie przeszkadzają przy czysto intelektualnej pracy. Ale istnieją zarazem emocje, które sprawiają, że się tak wyrażę, iż dusze ludzkie o t w i e r a j ą się na otaczający je świat, że stają się dostępne poznaniu spraw, które bez tej podkładowej emocji w ogóle nie odsłaniają się przed człowiekiem w ich własnej, żywej postaci, w ich charakterze rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza wszelkich wartości, moralnych, estetycznych czy innych. Te specjalnego rodzaju emocje nie oślepiają ani nie osłabiają sprawności poznawczych, lecz przeciwnie, budzą je i dopomagają do ich sprawnego odbycia się.

Otóż tego żywego sposobu mówienia niepodobna lub prawie niepodobna zrealizować w pisaniu książki o charakterze teoretycznym⁸. W tym wypadku nie umiemy na ogół pisać tak, jak mówimy „na żywo”. Byłoby to zresztą nawet niewskazane wszędzie tam, gdzie chodzi o napisanie d o b r e g o p o d r ę c z n i k a. Tylko ktoś, kto nie uświadamia sobie w ł a ś c i w y c h funkcji podręcznika, może chcieć i próbować pisać go tak, jak się pisze tzw. „książki do czytania”, prace popularyzacyjne itp. Podręcznik powinien być – jak to się zazwyczaj mówi – „dobrze” napisany. Ale to „dobrze” może jedynie znaczyć, iż powinien być pisany o d p o w i e d n i o do celów, dla których uzyskania jest przeznaczony. I oto trzeba sobie wyraźnie uświadomić, że pewne, częściowo już omówione właściwości nauczania żywego sprawiają, iż jest ono tylko j e d n ą z f o r m nauczania, która domaga się uzupełnienia przez inną, odmienną, tą właśnie, która może być zrealizowana przy pomocy podręcznika. Właśnie m. in. z uwagi na właściwości żywego mówienia i rozmowy z jednej strony, a na właściwości języka, którym posługujemy się przy pisaniu, podręcznik (a może i książka w ogóle) n i e m o ż e i n i e m a z a s t ą p i ć n a u c z y c i e l a. Ale i odwrotnie: żywe nauczanie przez nauczyciela

⁸ Oczywiście inaczej się sprawa przedstawia w dziełach literackich lub poetyckich.

nie może zastąpić działania podręcznika. Podręcznik ma pewne specyficzne funkcje w nauczaniu, które pochodzą nie tylko ze szczególnych własności języka pisanego i ze sposobu jego oddziaływania na czytelnika, ale i z pewnych ogólnych własności książki. Funkcje te stają się w nauczaniu dlatego potrzebne, ponieważ proces żywego nauczania przez nauczyciela obok wielkich swych zalet wie dzie z sobą i pewne strony ujemne czy braki, które utrudniają uzyskanie w nauczaniu niektórych wyników, do jakich m. in. ma ono doprowadzić.

III

Jakież to tedy własności żywego nauczania sprawiają, że ono samo dla siebie nie wystarcza dla uzyskania pożądaných wyników? Jest ich wiele różnych. Omówię niektóre z nich.

1. Jak już wspomniałem, dla pomyślnego odbycia się procesu poznawczego u ucznia potrzebne jest, by o b i e strony (i nauczyciel i uczeń) były w nim zaangażowane nie tylko w sposób czysto intelektualny, żeby więc po obu stronach dokonały się pewne emocje: to, o czym mowa na lekcji, nie może być dla o b u stron⁹ (a gdy głównie dla ucznia) całkiem obojętne emocjonalnie, bo inaczej nie rozbudzi się w uczniu zainteresowanie, p o t r z e b a poszukiwania rozwiązania czy nawet skryształizowania zagadnienia, lekcja stanie się n u d n a , uwaga odwróci się ku czemu innemu, choćby ku grze w „szewca”. Te poza-intelektualne czynniki w nauczaniu są zresztą ważne także z innych, ogólnowychowawczych względów. Ale one zarazem nieraz zakłócają przebieg czysto intelektualnej strony procesu poznawczego w nauczaniu żywym, a mianowicie o tyle, że pociągają za sobą nieraz a) przeskok i myślowe, b) poza-logiczne skojarzenia i związki między twierdzeniami, c) przesunięcie uwagi na sprawy rzeczowo mało ważne, ale obarczone jakimś charakterem uczuciowym, d) że stwarzają nieraz pozory oczywistości lub uzasadnienia dla twierdzeń zgoła nieuzasadnionych itp. Mimo więc, że p e w n e uczucia są

⁹ Ale nie ma nic gorszego, jak gdy nauczyciel nudzi się swoją własną lekcją. Wówczas ta nuda udziela się uczniom i zabija w nich wszelką chęć do pracy intelektualnej.

czynnikiem niezbędnym przy nauczaniu żywym, co najmniej wiele emocji stanowi jeden z czynników *d e z o r g a n i z u j ą c y c h* czysto *l o g i c z n e* i *r z e c z o w e* uporządkowanie teoretycznej strony procesu nauczania, a więc treści nabytych i zdobytych wysiłkiem ucznia wiadomości.

Takich czynników dezorganizujących czysto teoretyczne uporządkowanie treści wiedzy jest w żywym nauczaniu *s z k o l n y m* w *g r o m a d z i e* znacznie więcej.

Każda lekcja jest pewnym *j e d n o r a z o w o* przebiegającym procesem, w którym bierze udział pewna *w i e l o ś ć* żywych ludzi, o *n a j r o z m a i t s z y c h* własnościach psychofizycznych. Nawet, gdy lekcja jest najlepiej przygotowana przez nauczyciela, z chwilą, gdy staje się naprawdę „żywa”, a co jest istotnym warunkiem jej wartości, staje się zarazem w znacznej mierze *n i e o b l i c z a l n a* w swym przebiegu: gotuje nauczycielowi szereg *n i e s p o d z i a n e k*. Nauczyciel musi być na nie przygotowany, musi umieć się do nich przystosować i wykorzystać dla nauczania. Jeżeli kurczowo trzyma się planu, który sobie przygotował przed lekcją, często nie tylko zaprzepaści korzystne okazje, które się nastroczyły, ale i nie zrealizuje swego planu. Próba jego realizacji będzie bowiem nieraz *o d b i e g - n i ę c i e m* o *d n a t u r a l n e g o* toku lekcji i nie zdoła obudzić w uczniach tych sił psychicznych, które są niezbędne dla dokonania się procesu poznawczego. Przebieg lekcji nie jest i nie może być wyznaczony *w y ł ą c z n i e* przez czysto logiczną i rzeczową kolejność tematów teoretycznych. Określa go w bardzo znacznym stopniu tok trudnych do przewidzenia i do pokierowania zmiennych procesów psychicznych *w i e l u* różnych uczniów i nauczyciela; przebieg lekcji jest *w y p a d k o w ą* rozgrywki współdziałających w procesie nauczania sił psychicznych różnorodnych – jak w każdej gromadzie ludzkiej – typów osób. Stąd nawet najlepiej prowadzona lekcja – na której nauczyciel w tej rozgrywce wygrywa i panuje nad jej przebiegiem – nie dostarcza uczniom *i d e a l n i e* *u p o r z ą d k o w a n e j*, logicznie wykończonej *w i e d z y* o sprawach, które stanowią temat rozważań na lekcji. Im uczniowie są bardziej „żywi”, zainteresowani zagadnieniami, zdolni i różnorodni, tym trudniej zachować

to idealne uporządkowanie i tym bardziej wytwarza się potrzeba jakiegoś czynnika porządkującego, mianowicie podręcznika. Gdy lekcja jest czystym wykładem, z góry opracowanym i przeprowadzonym bez żadnych zmian z uwagi na sposób reagowania klasy, wówczas trudność związana ze zmiennością przebiegu lekcji znika lub przynajmniej maleje, ale wówczas można też powątpiewać, czy proces żywego nauczania w ogóle się odbywa, czy przypadkiem nauczyciel nie stał się podręcznikiem mówionym. Aktywność uczniów zanika, lekcja nie jest „zdarzeniem”, uczniowie po prostu biernie odbierają tzw. „gotową wiedzę”.

Pierwsza przeto istotna funkcja podręcznika to podanie uczniom przerobionej na lekcji części „materiału” nauczania w sposób rzeczowo i logicznie należycie uporządkowany.

Niektórzy sądzą, że tę funkcję logicznego uporządkowania materiału przerobionego na lekcji ma spełniać specjalne jego „zebranie” czy streszczenie pod koniec każdej lekcji. Czy jednak w ten sposób można zastąpić wymienioną funkcję podręcznika? Zawsze to bowiem nie będzie tak dokładne uporządkowanie, jakie możliwe jest w podręczniku. Jest rzeczą wątpliwą, czy tego rodzaju streszczenie „materiału” jest wskazane, a zwłaszcza, czy jest wskazane na każdej lekcji i wobec każdej klasy. Pomijając ilość czasu, którą trzeba na to poświęcić, a o którą skraca się lekcja właściwa, pomijając fakt, że dla przeprowadzenia streszczenia trzeba by nieraz lekcję przerwać w najważniejszym jej miejscu, trzeba pamiętać, że wobec świeżości właśnie przerobionego materiału, wielu uczniów nie zdobędzie się na należyłą uwagę i zacznie się po prostu nudzić, nie korzystając w odpowiedni sposób z przeprowadzanego streszczenia. Dopiero kilkugodzinna lub kilkudniowa przerwa w zajmowaniu się daną sprawą daje odczuć potrzebę odmiennego uporządkowania przerobionego na lekcji materiału i wówczas zastosowanie podręcznika może liczyć na całkiem odmienną aktywność ucznia. W każdym razie pożyteczność streszczania jest w znacznym stopniu zależna od treści przerobionego materiału, a przede wszystkim od typu umysłowego uczniów. Nauczyciel chcący się tym środkiem posługiwać,

musi wyeksperymentować, w jakich granicach może go stosować i nie powinien praktyki poświęcać na rzecz teorii dydaktycznych. Niech się przy tym nie łudzi, że zdoła przez streszczanie lekcji uczynić zbędnym podręcznik, nawet w rozważanej właśnie funkcji.

Potrzeba podręcznika jako dostarczyciela rzeczowo uporządkowanego materiału nauczania zachodzi także z innych względów. Jeżeli mianowicie klasa posiada należną jej swobodę wypowiedzi, dokonują się w jej toku różne, nieraz wielokrotne *n a w r o t y* do spraw już omówionych, gdyż uczniowie ponownie zapytują o kwestie, które dla innych już wydawały się zrozumiałe. Nawroty tego rodzaju są nie tylko naturalne, ale często i bardzo pożyteczne, nawet dla uczniów szybko myślowo pracujących. W przeciwieństwie do mechanicznego streszczania „głównych twierdzeń” pod koniec lekcji mogą ich zainteresować, zwłaszcza, jeżeli nauczyciel ze swej strony pobudzi ich do współpracy. Nawroty te bowiem wynikłe z indywidualnych potrzeb intelektualnych poszczególnych uczniów, mają też piętno indywidualne i charakter „prawdziwego zdarzenia” i mogą istotnie dopomóc nie tylko do lepszego wyjaśnienia mniej lotnym uczniom spraw już omówionych, ale i do uwypuklenia szczegółów przedtem pominiętych lub nie dość wyraziście zarysowanych, a także do wprowadzenia pewnych nowych naświetleń tego samego zagadnienia, czy też okazania nowych jego związków z innymi zagadnieniami. Nie należy przeto w zasadzie unikać takich „nawrotów” podczas lekcji. Ale nie należy zapominać, że są one, mimo wszystko, pewnym czynnikiem dezorganizującym teoretyczną całość kwestii omawianych i zacieraającym jej logiczną i rzeczową strukturę. Zaczyna się ona rozpadać na pewne *f r a g m e n t y*, luźnie tylko ze sobą powiązane. Istnieje tedy potrzeba pewnego czynnika *j e d n o c z ą c e g o* poszczególne części materiału nauczania i uzupełniającego ewentualne, naturalnie w toku lekcji powstające luki, a więc przywracającego logiczną i rzeczową strukturę całościom teoretycznym. Czynnikiem tym w nauczaniu jest podręcznik.

2. W procesie żywego nauczania w *g r o m a d z i e* klasowej jest rzeczą nieuniknioną, że u różnych uczniów istnieje różne tempo pracy umysłowej i – jeżeli tak można powiedzieć – różna miara

„oddechu” intelektualnego, czyli tej pojemności intelektualnej, jaka przy jednorazowym nieprzerwanym wysiłku jest dla nich możliwa. Nawet w bardzo wyrównanych klasach (które zresztą – wbrew dość rozpowszechnionej opinii – nie zawsze są ideałem!) jedni uczniowie znacznie szybciej, inni wolniej percypują, myślą, stawiają pytania. Jedni mogą obejmować większe, inni mniejsze kompleksy myślowe, jedni łatwiej, drudzy trudniej chwytają doniosłość rzeczową i logiczną poszczególnych twierdzeń. Jeżeli klasa nie jest zżyta z nauczycielem, jeżeli nie ma swobody wypowiedzenia się, wówczas najczęściej tempo lekcji stosuje się – o ile nauczyciel specjalnie nie zwraca na tę sprawę uwagi i nie przykłada do tego starań – do lotniejszych umysłów uczniowskich¹⁰. Wolniej pracujący umysłowo uczniowie, którzy zresztą wcale nie muszą należeć do tzw. uczniów słabych, są wówczas wyraźnie pokrzywdzeni. Stworzone są dla nich takie warunki, w których oni z pożytkiem pracować nie mogą. Chwytają tylko strzępy z całości przerobionego materiału, a tym samym przestają rozumieć związki rzeczowe i logiczne między jego częściami. Ale często też nie mogą w tym zbyt dla siebie szybkim tempie pojąć poszczególnych części materiału, które bez trudności opanowaliby, gdyby im dano na to należyty czas.

Oczywiście nauczyciel może i powinien się z tym liczyć i odpowiednio dobierać tempo lekcji i rozmiary materiału, który zamierza na lekcji przerobić. Ale niestety starania jego w tym względzie nie zawsze mogą doprowadzić do wskazanego celu. Wzgląd na konieczność wyczerpania się w ciągu roku wyznaczonego przez program zakresu materiału zmusza często nauczyciela do pracy w niestosownym dla danej klasy tempie i przy zbyt wielkich „dawkach” materiału na jeden raz. Lecz i zmniejszenie tempa, ograniczenie rozmiarów tych „dawek” odpowiednio do *p r z e c i ę t n e j* umysłowości uczniów klasy nie chroni nauczyciela przed pokrzywdzeniem intelektualnym *n i e k t ó r y c h* uczniów. Zawsze bowiem znajduje się tacy, dla

¹⁰ Najgorzej jest oczywiście, jeżeli tempo lekcji stosuje się do tempa myślenia nauczyciela, który nie chce, czy nie umie dostosować się pod tym względem choć w pewnej mierze do swych uczniów.

których i owo zwolnione tempo będzie jeszcze za szybkie, z drugiej zaś zapewne i spora ilość takich, dla których znowu będzie ono znacznie za powolne, którzy więc nie tylko irytują się zbyt powolnym tempem, ale którzy, nie umiejąc tak powoli pracować, przerywają co chwila pracę, żeby poczekać, aż inni wydadzą. Wskutek tego praca ich nie ma ciągłości, jednolitego toku myśli, żywego związku między poszczególnymi członkami czy krokami teoretycznymi. Zmęczeni wreszcie tym stylem pracy przerywają ją często w ogóle, nudzą się na lekcji lub po prostu zaczynają się czym innym zajmować. I oni przeto nie opanowują w rezultacie całości przerobionego na lekcji materiału, i dla nich więc potrzebny jest jakiś środek tę całość im dostarczający. Powstaje przeto w każdym wypadku potrzeba innego czynnika nauczania, a mianowicie podręcznika. *P o d r ę c z n i k* bowiem, dając całość przerobionego materiału, może być stosowany w tempie odpowiadającym typowi umysłowemu czytelnika i w takich „dawkach”, jakie mu są wygodne.

Na potrzebę podręcznika w tej funkcji wskazuje także okoliczność następująca: żywość lekcji i jej często nieprzewidywalny, pełen zakrętów i zwrotów przebieg sprawia, że – normalne zresztą – *f a l o w a n i e* stopnia *k o n c e n t r a c j i* *u w a g i* nabiera większych odchyśleń. Stąd w przeżyciach każdego ucznia powstają jakby „ślepe miejsca”: pewne większe lub mniejsze części lekcji po prostu wypadają z zasięgu uwagi. Wiedza zdobywana na lekcji staje się z tego powodu niekompletna, lub przynajmniej w niektórych swych częściach mniej aktywnie uchwycona i przez to mniej wyraźna. Na wahania nasilenia uwagi nie ma właściwie rady, gdyż mamy tu do czynienia z pewną prawidłowością psychologiczną. Przerwy w toku lekcji, wplatanie pewnych dygresji dających uczniom możliwość wypoczynku intelektualnego, podsycanie uwagi przy pomocy specjalnych bodźców intelektualnych – wszystko są to środki, które można i należy stosować, ale których efektywność jest ograniczona i których ze względu na zachowanie jedności toku lekcji nie można zbyt wydatnie używać. Wskutek tego ujemne skutki wahań w koncentracji uwagi nie dadzą się nigdy w zupełności usunąć w żywym nauczaniu. By brakowi temu

zaradzić trzeba sięgnąć do innego sposobu nauczania, mianowicie do posługiwania się podręcznikiem. Naturalnie i przy czytaniu podręcznika występuje falowanie uwagi, ale ponieważ podręcznik jest pisany, zawiera „utrwalone” układy twierdzeń, a nadto stosowany jest przez każdego ucznia osobno, więc można go czytać, jak kto chce i jak to komu z uwagi na typ zmienności jego uwagi jest wygodnie.

3. Każdy z uczniów biorących udział czynny w lekcji jest niejako niesiony przez prąd psychicznych zdarzeń g r o m a d n e g o m y ś l e n i a, a więc pewnej formy współmyślenia, współspostzegania, współdociekania – przede wszystkim z nauczycielem, lecz także z kolegami zabierającymi głos w przebiegu lekcji. Fakt ten sprawia, że poszczególni uczniowie podczas lekcji nie tylko są przekonani, że rozumieją pewne kwestie trudniejsze, o których mowa, ale i naprawdę je rozumieją. Gdy jednak znajdują się sami w domu i usiłują „przygotować się” z danego materiału na lekcję następną – niejednokrotnie w kilka dni później po lekcji odbytej, – nagle przekonują się, że tego nie potrafią zrobić. „Wydawało mi się na lekcji, że rozumiałem ten dowód, ale teraz już nic nie wiem i nie rozumiem” – oto często pojawiające się oświadczenie nawet dobrych i zdolnych uczniów. Uczeń wspomagany przedtem przez nauczyciela i kolegów, teraz zdany jest na własne siły, które nie dorastają do stojących przed nim zadań. Rodzi się nowa potrzeba, a zarazem i n o w a r o l a p o d r ě c z n i k a, j a k o c z y n n i k a p o m a g a j ą c e g o u c z n i o w i d o s p o k o j n e g o p r z e m y ś l e n i a n a o s o b n o ś c i p o r a z w t ó r y s p r a w j u ż u p r z e d n i o o m ó w i o n y c h w g r o m a d z i e n a l e k c j i. I to przemyślenie nie jest całkiem samodzielne, bo odbywa się właśnie przy pomocy podręcznika, ale w każdym razie bardziej samodzielne niż przy pomocy nauczyciela i kolegów. Wbrew pozorom i nieraz wypowiedzanym opiniom, d o b r z e n a p i s a n y i d o b r z e u ż y w a n y podręcznik (nie „wykuwany” na pamięć) jest walnym czynnikiem w y r a b i a n i a s a m o d z i e l n o ś c i m y ś l e n i a i p o k o n y w a n i a t r u d n o ś c i. Trzeba bowiem samemu zrozumieć tekst; podręcznika nie można się pytać jak żywego człowieka. Istnieje wprawdzie w pewnym sensie rodzaj „pytania się” podręcznika: to powstawanie w czytelniku pewnych zagadnień, wątpliwości

itp., które go skłaniają do s z u k a n i a w podręczniku odpowiednich rozdziałów czy paragrafów tłumaczących sprawy, które wydawały się na razie nie całkiem zrozumiałe, lub też przynoszących odpowiedź na powstające zagadnienia. Uczeń, który umie posługiwać się podręcznikiem, nieraz będzie korzystał z tej możliwości. Jest ona jednak przez treść podręcznika ograniczona. Toteż uczeń albo będzie szukał kwestii go interesujących w innych podręcznikach lub książkach, albo też będzie się starał przez ponowne [czytanie podręcznika] znaleźć odpowiedź na powstałe w nim pytanie. Przyczynia się to do wyrabiania jego samodzielności umysłowej. Zdanie na własne siły przy dostarczaniu, jednakże środków, które przy aktywności ucznia mogą wzmoczyć jego siły – to wszak jedna, a może jedyna metoda wyrabiania samodzielności. W tych dwu funkcjach ściśle ze sobą związanych: być pomocą, a zarazem środkiem zdobywania samodzielności, rola podręcznika jest ogromnie doniosła i, być może, nie da się jej niczym innym zastąpić. I to właśnie p o d r ę c z n i k a, nie jakiegokolwiek książki teoretycznej: podręcznika, czyli książki, która zarówno w doborze wiadomości jak i w sposobie jej przekazywania jest d o s t o s o w a n a do sił umysłowych, do typów psychicznych i do studium rozwoju czytelników. Istnieją oczywiście uczniowie, dla których samodzielne posługiwanie się podręcznikiem nie jest możliwe, bo nie umieją się nim posługiwać, nie umieją samodzielnie czytać. T r z e b a i c h n a u c z y ć s z t u k i c z y t a n i a i s p o s o b u p o s ł u g i w a n i a s i ę p o d r ę c z n i k i e m¹¹. Jest to jeden z pierwszych obowiązków szkoły średniej wobec ucznia. Trzeba, że się tak wyrażę, w y c h o w a ć sobie uczniów do tego, żeby mogli się posługiwać podręcznikiem. Bez tego wyniki uzyskiwane w szkole prowadzonej nawet przez dobrych, obowiązkowych i ofiarnych nauczycieli, nie będą nigdy zadowalające.

¹¹ Gdybyż tej sprawie: wykształcenia sztuki czytania u swych wychowanków nauczyciele, a zwłaszcza nauczyciele języka polskiego, zechcieli poświęcić więcej wysiłku. Może wiele rzeczy zmieniłoby się na korzyść w wynikach nauczania i w samych trudnościach, na jakie nauczyciele w pracy swej natrafiają. Mam wrażenie, że zbyt niewielu nauczycieli uświadamia sobie, że sztuka czytania jest istotnie trudną i nader rzadko w pełni realizowaną sztuką. Sztuce tej i sposobie jej nabywania należałoby poświęcić osobne rozważania.

A w szczególności uczniowie nie zdobędą nigdy tej samodzielności umysłowej, jaka jest im niezbędnie potrzebna czy to przy samokształceniu się dalej w uniwersytecie, czy też w życiu praktycznym.

4. Gromadność nauczania żywego ma jeszcze inną stronę – tym razem ujemną dla niektórych uczniów. Mówiłem przed chwilą o tym, że współpraca w gromadzie wielu uczniom ułatwia przełamywanie trudności, że wzmacnia ich zdolności percepcyjne i uaktywnia ich zdolność rozumienia. Ale w każdej klasie znajdują się zapewne i tacy uczniowie, którym już sama o b e c n o ś ć, a tym bardziej czynne współdziałanie innych osób u t r u d n i a, a czasem uniemożliwia a k t y w n e myślenie, rozumienie kwestii, krytyczne ustosunkowanie się do wypowiedzianych przez innych twierdzeń itd. Istnieją ludzie, dla których s a m o t n o ś ć i s p o k ó j są niezbędnie p o t r z e b n e dla wszelkiej pracy, a zwłaszcza dla pracy intelektualnej. Umożliwiają one skupienie się wewnętrzne, a także swobodę myśli. Uczniowie typu samotniczego są w pewnym stopniu nieszczęśliwi w szkole i gdyby nie to, że gromadne nauczanie i wychowanie ma inne swoje zalety niczym niezastąpione, nie należałoby ich może nigdy posyłać do szkoły. Ale nawet abstrahując od tych skrajnych wypadków, dla każdego ucznia pożyteczne jest samotne przemyślenie spraw, o których myślał już w gromadzie, w szkole. Jest jednak jeszcze za mało samodzielny i dojrzały, żeby zupełnie sam mógł sobie poradzić. To samotne przemyślenie ułatwia, a niektórym może i umożliwia, dopiero podręcznik. Samotna rozmowa z podręcznikiem pozwala też często dopiero na należyłą percepcję i „wmyślenie się” w treść materiału nauczania. Ta samotna rozmowa, która dopuszcza wszak dobranie dowolnego tempa, wielokrotne przeczytanie, porównanie ze sobą różnych twierdzeń, przemyślenie na nowo tego samego kompleksu zdań, zastanowienie się nad różnymi wątpliwościami, które tekst nasuwa, itd., jest niezbędna dla niektórych, ale pożyteczna dla wszystkich, nawet dla tych, którzy umieją doskonale pracować w gromadzie; p o d r ě c z - n i k d a j e i m m o ż n o ś ć o d m i e n n e g o s t y l u p r a c y i n t e l e k t u a l n e j. Podręcznik wiezie ze sobą spokój i swobodę, której w gromadzie nigdy mieć nie będziemy.

5. Im trudniejszą i bardziej skomplikowaną jest sprawa, którą uczeń ma zrozumieć, tym bardziej potrzebna jest współpraca nauczyciela z uczniem, a także współpraca innych uczniów¹². Oprócz bowiem pomocy, jaką otrzymuje przez nią uczeń, umożliwia ona wszechstronniejsze i bardziej analityczne rozważenie sprawy. Ale równocześnie tym potrzebniejsza jest pomoc podręcznika. On bowiem dopiero, będąc *t r w a ł y m* wytworem operacji myślowych, zawiera w sobie *g o t o w ą* całość teoretyczną we wszystkich swych częściach niejako obok siebie rozmieszczonych, które do pewnego stopnia równocześnie można obejmować. On całość tę pozwala wyraźnie rozczłonować, przejrzystość obok siebie ułożyć i w zawisłościach poszczególnych części względem siebie pokazać. To, co w żywym przebiegu lekcji musi mieć postać *d y n a m i c z n i e* rozwijającego się procesu – a dynamiczność ta ma oczywiście ze swej strony wielką doniosłość dla rozgrywającego się procesu poznawczego! – w podręczniku nabiera charakteru jakby gotowego przedmiotu, który można w różnych jego częściach i w dowolnym porządku percypować. Tracąc w pewnej mierze dynamizm procesu *z y s k u j e w s w e j n i e r u c h o m e j* statyce na *p r z e j r z y s t o ś c i i w y r a ż n o ś c i u c z ł o - n o w a n i a*. Dla ucznia, który podczas lekcji ledwie mógł czasem nadążyć za tokiem rozwijających się myśli, twierdzeń, pytań, argumentacji, który, niesiony na fali dokonującego się w nim i wobec niego procesu poznawczego, nieraz nie miał czasu na zobiektywizowanie zespołu myślowego, pogrążony niejako w strumieniu myśli, ta nowa, *n i e r u c h o m a* postać *t e j s a m e j* całości teoretycznej *s t w a r z a n o w e m o ż l i w o ś c i z r o z u m i e n i a j e j i z o r i e n t o w a n i a* się w jej strukturze, pozwala mu swobodnie uzyskać *d y s t a n s* wobec zespołu twierdzeń, a tym samym objąć go w jego ucłonowaniu *j e d n y m* spojrzeniem ducha.

6. Podręcznik jest tym potrzebniejszy, im materiał nauczania jest *o b s z e r n i e j s z y* i bardziej złożony, im większa ilość i bardziej różnorodnych spraw wiąże się ze sobą w całość wyższego rzędu.

¹² Mam wrażenie, że w dydaktyce zbyt mało uwzględnia się rolę, jaką przy nauczaniu odgrywa wzajemny wpływ uczniów na siebie.

W tych warunkach bowiem zachodzi konieczność r o z b i c i a tego materiału na szereg oddzielnych lekcji, pooddzielanych od siebie nie tylko innymi lekcjami, ale i dłuższymi nieraz okresami czasu wypełnionego sprawami zupełnie innymi. Lekcje te mogą (i powinny) być tak zbudowane, żeby n a w i ą z y w a ł y do części materiału już przerobionych, ale nawiązanie to z natury rzeczy musi być stosunkowo zwięzłe i – bez pomocy podręcznika – musiałoby apelować do przypomnień uczniów z lekcji minionych. W związku z tym wysuwa się nowa funkcja podręcznika: stanowi on niejako ł ą c z n i k m i ę d z y c z a s o w o o d d a l o n y m i o d s i e b i e l e k c j a m i. On sprawia, że szereg lekcji przynależących tematycznie do siebie może stanowić z w a r t y c y k l nauczania.

7. Wywołać w żywym nauczaniu proces poznawczy w uczniu i pokierować trafnie i skutecznie jego przebiegiem potrafi tylko d o b r y nauczyciel; dobry, to znaczy a) opanowujący przedmiot, b) utalentowany jako dydaktyk i pedagog, a wreszcie znajdujący się w odpowiednich warunkach życiowych (nieprzemęczony, zrównoważony psychicznie, zadowolony ze swojego zawodu). Ale niestety nie każdy nauczyciel jest dobrym nauczycielem, a co więcej, nie każdy dobry nauczyciel znajduje się w warunkach pozwalających mu dobrze uczyć. Jest człowiekiem wplecionym w różne kręgi życiowe i jako taki jest zależny od wielu okoliczności postronnych, które utrudniają mu pracę zawodową. Toteż wynik niejednej lekcji jest znikomy, nie z winy ucznia. Naturalnie, takie złe lekcje można i trzeba naprawić przez ponowne i odmienne przerobienie danej części materiału. Ale nie zawsze to jest możliwe, choćby ze względu na ograniczoną ilość czasu. Tu pewną pomocą – choć nigdy z a s t ę p c ą – nauczyciela może być (dobry) podręcznik. Pozwoli on przynajmniej lepszym, bardziej samodzielnym i dojrzałym uczniom na przeżycie procesu poznawczego w samym obcowaniu z podręcznikiem. P o d r ę c z n i k j a k o c z y n n i k p o p r a w i a j ą c y p r a c ę n a u c z y c i e l a jest niezbędnym czynnikiem w nauczaniu.

8. Nauczycieli jest wielu i znacznie różniących się między sobą zakresem swej wiedzy, upodobaniami teoretycznymi, stosowanymi przez siebie metodami, skalą wymogów itd. Ta różnorodność nie jest

pozbawiona zalet w ogólnym bilansie uzyskiwanych przez szkołę wyników. Ale ma swą wartość także i pewna takózsamość wykształcenia i umysłowego wyrobienia u wychowanków szkoły w pewnym kraju. Można wówczas z pewnym prawdopodobieństwem liczyć na to, co wychowanek danej klasy czy typu szkoły przeciętnie umie i jakie ma sprawności umysłowe. Ważne to jest już np. przy przechodzeniu uczniów z jednej szkoły do drugiej, przy przyjmowaniu do różnych zawodów praktycznych itp. Tę rolę wyrównywania zbyt daleko idących różnic między uczniami, ujedniania ogólnego poziomu ich wykształcenia, może spełnić podręcznik. Może, oczywiście, o ile jest jeden. Jeżeli – jak u nas – do każdego przedmiotu nauczania i każdej klasy istnieje po kilka podręczników – lub czasem nie ma żadnego – to ta funkcja podręcznika odpada.

W ostatecznym wyniku omówionych tu różnorodnych właściwości żywego nauczania w gromadzie i różnych postronnych okoliczności, w których się ono odbywa, można powiedzieć, że podręcznik, jako drugi obok nauczyciela środek nauczania, staje się tym potrzebniejszy, im a) gorszy nauczyciel¹³, b) większa ilość uczniów, c) większa różnorodność typów psychicznych w klasie, d) im więcej się znajduje w klasie uczniów o słabszych zdolnościach, e) im trudniejszy jest materiał nauczania i f) im większą ilość materiału ma uczeń do zrozumienia i opanowania w ciągu roku szkolnego.

9. Istnieje jednak jeszcze pewna funkcja w nauczaniu, której nie można zrealizować w żywym nauczaniu i która też nie należy do zadań nauczyciela. Może ją zrealizować jedynie sam uczeń i to przy pomocy podręcznika: o t o p a m i ę c i o w e u t r w a l e n i e z d o b y t e j w i e d z y. Jest to zupełnym niezrozumieniem funkcji szkoły, jeżeli się powiada, że uczeń powinien się wszystkiego n a u c z y ć w szkole,

¹³ Gdy wywody te przedstawiłem na posiedzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów we Lwowie, p. Mieczysław Ziemnowicz zauważył, że i przeciwnie, tym potrzebniejszy jest podręcznik, im lepszy nauczyciel, albowiem dostarcza uczniom tak wiele bodźców umysłowych, że im już nie wystarcza i że głód ich wiedzy mogą zaspokoić tylko dobre podręczniki, że nadto na tyle usamodzielnia umysłowo swych uczniów, że są znacznie lepiej przygotowani do korzystania z pomocy podręcznika. Nie mogę zaprzeczyć, że i ten punkt widzenia ma swe uzasadnienie.

o ile „nauczyć się” znaczy tu tyle, co p a m i ę c i o w o o p a n o w a ć wiadomości, o których uczeń dowiedział się w szkole. Tego bowiem dokonać może uczeń jedynie w swej pracy domowej, indywidualnej. Na uczenie pamięciowe szkoda byłoby czasu i sił nauczyciela. On tego nie może zrobić, albowiem jest istotą zmienną i procesy przezeń wykonywane nie będą nigdy całkiem takie same. Tymczasem proces zapamiętywania wymaga wielokrotnego powtórzenia takiej samej czynności (na ten sam temat). Jedynie niezmiennność tekstu podręcznika, jego tożsamość w różnych fazach czasowych umożliwia owo wielokrotne powtórzenie pewnych twierdzeń czy dowodów. Podręcznik jako środek utrwalania wiedzy nie da się przez nic zastąpić, a bez utrwalenia pamięciowego wiedzy nie ma żadnej wiedzy „gotowej”, która tak bardzo jest potrzebna w dalszym kształceniu się i tak niezbędna w życiu praktycznym.

IV

Jeżeli zgodzimy się na zasadniczą tezę niniejszych wywodów, że uczenie się przy pomocy podręcznika stanowi drugą obok żywego nauczania i odmienną od niego formę nauczania, wówczas, odpowiednio do omówionych tu funkcji podręcznika, zarysowują się różne postulaty, jakie spełniać powinien d o b r y podręcznik. W bliższe szczegóły tej sprawy nie mam zamiaru tutaj wchodzić, gdyż wymagałoby to dość rozległych jeszcze rozważań, zwłaszcza, że obok postulatów całkiem ogólnych, dotyczących k a ż d e g o w ogóle podręcznika, należałoby także zastanowić się nad postulatami dotyczącymi p o s z c z e - g ó l n y c h typów podręczników, zależnie od działu nauki, stopnia nauczania, typu umysłowości, dla których podręcznik pewien jest przeznaczony itd. Przy tym jasną jest rzeczą, że wszystkie te postulaty wiążą się ściśle ze sobą i przy poszczególnych podręcznikach muszą być realizowane w odpowiednio określonych doborach. Wszystko to kazałoby opracować osobną teorię budowy podręczników. Tego niepodobna na tym miejscu dokonać. Mimo to jednak pragnąłbym na zakończenie omówić jeszcze w skrócie niektóre wskazania, jakie się nasuwają na podstawie moich wywodów.

Podręcznik jest narzędziem drugiej formy nauczania, u z u p e ł -
n i a j ą c e j tzw. żywe nauczanie przez nauczyciela. W takim razie
nie powinien stawiać sobie zadań, które wypełnić może jedynie żywe
nauczanie. Jeżeli żywe nauczanie jest w pewnym sensie twórcze, gdyż
za naczelne swe zadanie ma wywołanie procesu poznawczego w ucz-
niu o zarysowanych poprzednio właściwościach, to dla podręcznika,
który nie rozporządza tymi wszystkimi środkami, jakimi w żywym
nauczaniu może posługiwać się nauczyciel, nie będzie ani możliwe,
ani – wbrew nieraz żywionym mniemaniom – istotne, żeby podręcz-
nik był w ten sam sposób twórczy, żeby jego zadaniem naczelnym
było wywoływanie procesu poznawczego w czytelniku. Wniosek stąd
płynie, że podręcznik powinien b y ć i n a c z e j p i s a n y niż – że
się tak wyrażę – m ó w i o n e j e s t żywe nauczanie¹⁴. I odwrotnie.
Gdyby nauczyciel tak mówił na lekcji, jak są i powinny być pisane pod-
ręczniki, nie uzyskałby celów, jakie ma zrealizować żywe nauczanie.
W szczególności: O ile żywe nauczanie przez dostarczanie uczniowi
wiedzy wyjściowej stara się przede wszystkim wywołać w uczniu
stan niepokoju intelektualnego, z którego rodzą się zainteresowania
i zagadnienia, pęd poszukiwawczy za możliwymi ich rozwiązaniami,
o tyle podręcznik powinien p r z e d e w s z y s t k i m dawać czy-
telnikowi g o t o w e w y n i k i badań w pewnej dziedzinie wiedzy
w ostatecznym, na danym poziomie wiedzy możliwym i optymal-
nym sformułowaniu. O ile tam chodzi przede wszystkim o budze-
nie aktywnych i w pewnej mierze twórczych sił poznawczych – i to
głównie poznania b e z p o ś r e d n i e g o natury p e r c e p c y j n e j
w szerokim tego słowa znaczeniu – o tyle podręcznik, stosowany
wedle założenia już p o d o k o n a n i u się procesu poznawczego
uzyskanego w żywym nauczaniu, ma na celu przede wszystkim
wywołanie ostatecznego (na danym poziomie!) z r o z u m i e n i a
m y ś l o w e g o u z y s k a n y c h już przy żywym nauczaniu wy-
ników teoretycznych. Nie ma p r o w a d z i ć do tych wyników przy
pomocy różnych środków technicznych, obliczonych głównie na
budzenie sił odkrywczych w uczniu, lecz ma je gotowe p o d a w a ć ;

¹⁴ Podkreśla to dobitnie Z. Mysłakowski w wymienionej rozprawie.

musi z r e z y g n o w a ć świadomie ze środków technicznych żywego nauczania (na które wyżej w zarysie zwróciłem uwagę), a zastosować o d r ę b n ą technikę, umożliwiającą m y ś l o w e o p a n o w a n i e już u z y s k a n y c h t w i e r d z e ń i ich d o w o d ó w. Ponieważ jest istotnym czynnikiem porządkującym wiedzę już uprzednio zdobytą, musi dbać o to, by twierdzenia i ich dowody były wyraźnie uporządkowane wedle ich zależności r z e c z o w e j i l o g i c z n e j, nie zaś wedle porządku, jaki ze względów czysto p s y c h o l o g i c z n y c h jest wskazany przy żywym nauczaniu. To nie znaczy, żeby ten drugi porządek w ogóle nie był w podręczniku uwzględniany. I podręcznik musi się liczyć z tym, że czytelnik jest w pewnym okresie r o z - w o j u psychicznego, a w szczególności umysłowego, i nie może dawać układu twierdzeń w tym idealnym porządku logicznym i rzeczowym, jaki możliwy jest w książce czysto n a u k o w e j. Właśnie dlatego podręcznik nie jest książką naukową, że się nie musi liczyć z koniecznością odchylenia od uporządkowania czysto teoretycznego. Ale odchylenia te nie powinny być tak silne jak przy żywym nauczaniu. Porządek rzeczowy i logiczny powinien się raczej wybijać na czoło i to tym silniej dla im starszego wieku uczniów dany podręcznik jest przeznaczony¹⁵.

To samo dotyczy także sposobu formułowania twierdzeń i ich uzasadnień. O ile w żywym nauczaniu niejednokrotnie nie tak wiele zależy na tym, jakim mniej lub więcej ścisłym słowem się posłużymy przy określaniu pewnego przedmiotu lub wyjaśnienia jakiejś kwestii, byleby tylko słowo użyte miało zdolność obudzenia czy to pewnego wyobrażenia, czy bezpośredniej percepcji, albowiem słowa tu są przede wszystkim b o d ź c a m i służącymi do wprowadzenia ucznia w pewien stan psychicznej aktywności, o tyle w podręczniku słowo i budowa zdania muszą już być dostosowane, w pewnej

¹⁵ Mam wrażenie, że pod tym względem zapanowało u nas wśród autorów podręczników pewne nieporozumienie, że przynajmniej niektórym autorom wydawało się, iż względy psychologiczno-dydaktyczne, decydujące przy żywym nauczaniu, należy zastosować także do podręcznika, że więc krótko mówiąc, powinien on być tak samo „żywo” i barwnie pisany, jak mówione żywe nauczanie.

przynajmniej mierze, do wymogów ścisłości, jednoznaczności i adekwatności naukowej. Wszelkie „obrazowe”, porównawcze, soczyste wyrażenia języka codziennego, dopuszczalne w żywym nauczaniu w fazie kształtowania się zagadnienia, muszą być – o ile to tylko możliwe – zastąpione w podręczniku przez bardziej „suche”, ale zarazem bardziej ścisłe, a gdzie to możliwe, wyraźnie zdefiniowane wyrażenia, a budowa zdania musi być dostosowana przede wszystkim do wymogów logiki. Wiemy, że w podręcznikach absolutnej ścisłości naukowej nie możemy osiągnąć i nie chcemy tego robić. Ale podręcznik musi pod tym względem stanowić znacznie większe przybliżenie niż nawet to, jakie nauczyciel może uzyskać w trzeciej z omówionych tu faz żywego nauczania. Podręcznik też jest mu pomocny do tego, żeby uzyskać w tej sprawie większe przybliżenie. Albowiem po omówieniu na lekcji pewnego materiału oraz po przerobieniu przez uczniów odpowiedniego rozdziału z podręcznika, może nauczyciel już odwołać się do sformułowań w podręczniku podanych i podczas nowej lekcji podwyższyć stopień ścisłości. To, że uczeń w podręczniku znajdzie między innymi pewne sformułowania, których nie dał mu uprzednio nauczyciel, że przy tym może natrafić na nowe trudności, które dlań już nie istniały po przerobionej lekcji, to jest właśnie czymś, co jest pożyteczne i wskazane. Podręcznik właśnie ma p o s u n ą ć w i e d z ę u c z n i a o k r o k d a l e j n i ż t o z r o b i ł n a u c z y c i e l , i t o d a l e j p r z e d e w s z y s t k i m p o d w z g l ę d e m f o r m a l n y m , a l e t a k ż e i c o d o n i e k t ó r y c h s z c z e g ó ł ó w c z y s t o t r ę ś c i o w y c h . W i e d z a d o s t a r c z o n a p r z e z p o d r ę c z n i k p o w i n n a b y ć c h o ć o d r o b n ą d a w k ę b o g a t s z a n i ż t o , c o u c z e Ń w y n i ó s ł z l e k c j i . N i e m a n i c f a ł s z y w s z e g o j a k t w i e r d z e n i e p r o p a g o w a n e u n a s o d l a t , ż e u c z e Ń p o w i n i e n w s z y s t k i e g o „ n a u c z y ć s i ę ” w s z k o l e . J u ż w j e d n y m z n a c z e n i u o m ó w i ł e m j e g o f a ł s z y w o ś ć ; a l e i w t y m i n n y m , ż e u c z e Ń o w s z y s t k i m , c z e g o s i ę u c z y w s z k o l e p o w i n i e n s i ę d o w i e d z i e ć n a l e k c j i , n i e j e s t o n o t r a f n e . J e s t w ł a ś n i e r z e c z ą w s k a z a n ą , ż e b y o p e w n y c h s p r a w a c h m ó g ł s i ę d o w i e d z i e ć s a m , b e z p o m o c y n a u c z y c i e l a , a p r z e z c z y t a n i e p o d r ę c z n i k a . O p o r y , k t ó r e e w e n t u a l n i e b ę d z i e m u s i a ł p r z y t y m p r z e ł a m a ć , p r z y c z y n i ą s i ę t y l k o d o w z m o ż e n i a j e g o s a m o d z i e l n o ś c i . J e ż e l i i c h p r z e ł a m a ć n i e p o t r a f i ł , t o n i e n a l e ż y g o z a t o o c z y w i ś c i e k a r a ć – j a k t o s i ę c z ę s t o d z i e j e – p r z e z

danie mu ujemnej oceny. Trzeba tylko sprawdzić, czy istotnie usiłował je przełamać, czy „uczył się” w domu z podręcznika, a jeżeli to istotnie się dokonało, trzeba mu w przezwyciężeniu trudności dopomóc. W szkole bowiem (na lekcji) tego tylko winien się „uczyć” uczeń, czego samodzielne trafne *z r o z u m i e n i e* przekracza jego przygotowanie i zasób jego sił intelektualnych, przy czym konieczna jest współpraca nauczyciela i wywołany przez niego aktywny proces poznawczy. Natomiast zarówno opanowanie pamięciowe jak i zaznajomienie się z pewnymi faktami, do których nie jest potrzebny nauczyciel, może się odbyć w pracy domowej i indywidualnej ucznia przy pomocy podręcznika. Stanie się to nie tylko bez żadnej straty dla niego, ale z tą wyraźną korzyścią, iż nauczy się on sam pracować intelektualnie. *R o z ł o ż e n i e* ciężaru procesu nauczania na żywe nauczanie i uczenie się w domu przy pomocy podręcznika może być jeszcze rozmaite, zależnie od przedmiotu nauczania (inaczej będzie z matematyką, inaczej np. z historią), od wieku (klasy) ucznia, od jego typu umysłowego itd. Istotne jednak jest, by wreszcie zarzucić dogmat, iż *w s z y s t k i e g o n a u c z y ć* ucznia ma szkoła i że on stale ma być *u c z o n y*, nie zaś *u c z y ć* się. Ten *w ł a s n y w y s i ł e k u c z n i a*, tak na lekcji w szkole jak i przy pracy domowej, jest czymś, o czym szkoła dzisiejsza, wbrew pozorom – często zapomina.

Ale oczywiście podręcznik musi być taki, żeby istotnie mógł stanowić pomoc dla ucznia, by był *d o s t o s o w a n y* do funkcji, jakie jako podręcznik ma spełniać. W związku z tym na jeszcze jedną sprawę trzeba zwrócić uwagę: Podręcznik, jak już powiedziałem, ma między innymi służyć jako środek do *p a m i ę c i o w e g o* opanowania materiału nauczania. To także nakłada na podręcznik pewne wskazania: Musi być on tak napisany, żeby b y ł ł a t w y do opanowania pamięciowego. Dotyczy to zarówno układu materiału, budowy zdania itp. W szczególności tu wchodzić niepodobna.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga: Czas, który młodzież spędza w szkole średniej, stanowi ten okres w jej życiu, w którym ona nie tylko nabywa coraz szerszej wiedzy, ale w którym zarazem – w związku z procesem dojrzewania – zmienia się typ jej życia psychicznego. W szczególności dochodzi powoli do coraz większego

jej usamodzielnienia zarówno życiowego jaki i czysto umysłowego. Odpowiednio do tego i typ podręczników w szkole średniej powinien z biegiem lat (tzn. w coraz to wyższych klasach) u l e g a ć pod tym względem z m i a n i e, iż z podręcznika, który jest w y ł ą c z n i e środkiem pomocniczym i uzupełniającym przy żywym nauczaniu, staje się coraz bardziej środkiem samodzielnym, jako środek samokształcenia. I sam proces nauczania trzeba w szkole średniej tak prowadzić, żeby z biegiem lat przekształcało się ono coraz bardziej w samokształcenie dokonujące się przy pomocy i pod kierunkiem czy opieką nauczyciela. W związku z tym i podręcznik z biegiem lat powinien stawać się coraz ważniejszym środkiem nauczania obok naturalnie bezpośrednio obserwacji, eksperymentu itd. Szkoła średnia stanowi w całym procesie nauczania fazę pośrednią. Przechodzimy z niej powoli od formy nauczania, w której g ł ó w n y m czynnikiem jest nauczyciel i żywe nauczanie a uzupełnieniem podręcznik, do tej, w której książka i bezpośrednio badania wysuwa się coraz bardziej na plan pierwszy, a nauczyciel staje się tylko pomocą, opiekunem, przyjacielem w coraz bardziej samodzielnym kształceniu się wychowanka. Podręcznik w szkole średniej powinien przeto zmieniać swoje oblicze i z biegiem lat zbliżać się do typu podręcznika uniwersyteckiego, który o tyle tylko jest „podręcznikiem”, że zawiera zespół twierdzeń uchodzących w danej fazie historycznej za „gotowe” wyniki naukowe, nie jest zaś pracą czysto badawczą w obrębie stającej się wiedzy współczesnej. Za daleko by nas zaprowadziło, gdybym chciał dokładniej omówić tę charakterystyczną przemianę typu podręcznika w ramach szkoły średniej. Wchodzi tu w rachubę długi szereg różnych względów, ściśle związanych z wynikami badań psychologii wychowawczej, które zresztą, jak wiadomo, nie są jeszcze wcale doskonałe. Byłoby wskazane sprawy te zbadać dokładnie, żeby stworzyć podstawy naukowe dla teorii budowy podręczników w różnych działach wiedzy i dla różnych okresów nauczania. Może uwagi, które tu wygłosiłem o różnych funkcjach podręcznika, stanowić będą pewien przyczynek do dalszych rozważań w tym kierunku.

Summary

Roman Ingarden, Role of course book in teaching students in middle school

This article was written on the basis of lectures delivered by the council of middle school directors in Lviv 4 IV 1938. The main idea of the article is live-teaching and important role of a course book in didactic methods. Ingarden wrote about advantages related to the methods of interactive learning. It was first conception which he put on didactic process; and the second one was learning with a course book. The important idea of this thought was that the relation with a course book carries essential element in learning process. A course book must be organized holistically with respect to knowledge. Teacher in Ingarden framework must have a real contact with a student in a lesson, and a student must have a chance to revise the material at home - his intimate atmosphere. It gives him independence and opportunity to adapt it relatively to his own receptive skills. In the works of Aesthetic and didactic. How to combine learning about beauty with teaching Polish?, this conception is connected with the Ingarden's idea of esthetics .