PAWEŁ REINIGER

Celowość, granice i możliwość nauczania syntetycznego

Z niemieckiego przełożył:

MARJAN SEIDEL

1933

Drukarnia Nakładowa Józefa Kawalera w Szamotułach

1+U675

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu
WRO0152273

z 2214

PAWEŁ REINIGER

Celowość, granice i możliwość nauczania syntetycznego

3228

Z niemieckiego przełożył:

MARJAN SEIDEL

1933

Drukarnia Nakładowa Józefa Kawalera w Szamotułach

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu
WRO0152273

Centralna Bibl... ...ogiczna
Kuratorium ...
RP
Nr Inw. A 3228

PRZEDMOWA

Praca niniejsza powstała z wykładu, wygłoszonego w październiku 1927 r. w Centralnym Instytucie Wychowania i Nauczania w Berlinie. Wykład ukazuje się tutaj, pomijając kilka zmian, rozszerzony o próbę syntezy. Zgodnie z tytułem odstąpiono od rozważań historycznych. Autor byłby wogóle zaniechał wydania pracy, gdyby nie potrzeba koniecznego pogłębienia tak pojęcia, jak i samego „nauczania syntetycznego". K. F. Sturm w swych badaniach nad „Celowością, możliwością i granicami nauczania syntetycznego" dochodzi do wniosku, że właściwe jądro problemu, to inne ugrupowanie materjału naukowego i sądzi, że nauczanie syntetyczne przez takie określenie traci wprawdzie blask, jaki je opromieniał, jak długo w błyskotliwej wieloznaczności żądało rzeczy niesłychanych i wiele zapowiadało, za to jednak cel stał się wyraźny i pozytywny. (Die Deutsche Schule 1925, 10/11). Biorąc pod uwagę dotychczasową literaturę zagadnienia, wydaje się takie określenie istoty usprawiedliwione. Ale czyżby naprawdę celowość wszelkiego pragnienia i poszukiwania przedstawicieli nauczania syntetycznego zasadzała się tylko na innem ugrupowaniu materjału naukowego? Jakkolwiek urzeczywistnienie ich idei ukazuje inne ugrupowanie materjału naukowego, to jednak pytam, czy nie należałoby głębiej ująć zasadniczego problemu? Może inne określenie istoty dałoby poszukiwaniom i pragnieniom lepszy wyraz i doprowadziło do głębszego ujęcia celowości. Próbę taką podejmuje niniejsza praca.

Liczby w tekście wskazują na przypisy, zamieszczone na końcu książki. Tam znajduje się także wykaz literatury.

W lipcu 1928 r.

Paweł Reiniger.

TREŚĆ:

Str.

Przedmowa 3
1. Przegląd form nauczania syntetycznego 5
2. Celowość nauczania syntetycznego 9
3. Celowość przedmiotu naukowego i podziału przedmiotowego . . 12
4. Jak załatwili się przedstawiciele nauczania syntetycznego z prawem podziału przedmiotów naukowych 15
5. Istota nauczania syntetycznego 20
6. Granice nauczania syntetycznego 24
7. Możliwość nauczania syntetycznego (próba syntezy) 26
Przypisy 45
Literatura 46

I. Przegląd form nauczania syntetycznego.

Mówiąc o nauczaniu syntetycznem, myśli się zazwyczaj, a przynajmniej nasamprzód tylko o dzisiejszem nauczaniu początkowem. Ale jeżeli chodzi o odszukanie celowości nauczania syntetycznego, to należy je rozpatrzeć w całej rozciągłości, pamiętając o tem, że żąda się go nietylko na stopniu niższym, lecz także na stopniu średnim i wyższym. Normatywy (do programu szkół elementarnych w Prusach) domagają się nauczania syntetycznego tylko w nauczaniu początkowem, ale za zgodą inspektora szkolnego można je rozszerzyć i na drugi rok nauki. Nauczanie w trzecim i czwartym roku przez silne podkreślenie momentu swojszczyzny, posiada także charakter nauczania syntetycznego. Wreszcie normatywy dla stopnia wyższego wskazują na możliwość nauczania syntetycznego w przyrodzie, postanawiając, „że pomiędzy poszczególnemi gałęziami nauki o przyrodzie stwarzać należy bliskie i wielostronne połączenia. W tym celu może plan naukowy materjał naukowy zaszeregować w jeden lub dwa kursy nauki, zamiast rozdzielać na poszczególne przedmioty naukowe. Normatywy więc zalecają uwzględnienie nauczania syntetycznego.

Pomijając powyższe, wydaje się koniecznem, aby przy rozważaniach, mających na celu odszukanie celowości zagadnienia, rozpatrywano problem w całej pełni jego przejawów. Praktyczne i teoretyczne względy przemawiają za tem, aby dać najpierw przegląd różnych form nauczania syntetycznego, jakie wytworzyły się w izbie szkolnej i przy biurku.

Sposób doboru materjału naukowego wyłania z nauczania syntetycznego trzy następujące jego formy:

Nasamprzód wymienić należy „nauczanie okolicznościowe“ (Gelegenheitsunterricht), wychwytujące mniej lub więcej dowolnie sytuacje, jakiemi nas każdy dzień darzy: wczoraj wybuchł gdzieś pożar, brukują ulice, tam rozpoczęły się wykopki ziemniaków, itp. A skoro niema szczególniejszych zdarzeń, należy nauczyć się patrzyć w otaczającą rzeczywistość, wykorzystywać okazje tak, jak je kanwa życia przynosi. Wyjść trzeba z dziećmi poza mury szkolne, a napewno się coś pokaże: węgle składają, samochód się zepsuł, tysiące kwiatów rozkwitło w ogrodzie itp. Te okoliczności, zależnie od swej znamienitości i użyteczności i od wrażenia, jakie wywierają, stawają się przez krótszy lub dłuższy czas wszechstronnie rozpatrywanym, objektem nauki..., o czem jeszcze pomówimy.

Nauczanie okolicznościowe bierze objekty okazyjnie się nasuwające, pozostawia więc dobór materjału naukowego przypadkowi i tem różni się od „nauki o rzeczach z otoczenia“ (Umgebungsunterricht) w ścisłem znaczeniu. Wprawdzie i ta czyni ulicę, targ, łąkę, wykopki, pielęgnowanie kwiatów objektami nauki, ale przy doborze tematów, postępuje mniej lub więcej planowo. Naturalnie, że i ona odstąpi bez skrupułów od ustalonego planu, skoro nasunie się jakieś znamienitsze zdarzenie np. pożar; ogólnie jednak ustala i opracowuje tematy według planu np. „Wiosna w ogrodzie, w lesie, nad wodą“, „zwierzęta, rośliny i praca w lesie“, „ulice, dworzec, poczta naszego miasta“, itp. itp., odsłaniając przed dzieckiem jego najbliższe otoczenie krok za krokiem, a niekiedy, gdy i tak być musi, skokami.

Taki plan, począwszy może już od trzeciego roku nauki, rozciąga tok pracy na dalszą okolicę, na związki kulturalno-historyczne i inne. Obok stopniowo rozszerzającego się środowiska rodzinnego, opracowuje się tematy takie, jak: pożywienie, odzież, mieszkanie, zatrudnienie itp. W ten sposób układa się niejako pierścień za pierścieniem, koło za kołem, spajając z sobą wszelkie dziedziny, dające wkońcu zaokrąglony i w sobie zamknięty obraz rodzinnego środowiska. Nauczanie takie, szeregujące materjał naukowy w kołach współśrodkowych, zowiemy „nauczaniem w zamkniętych kręgach rzeczowych“ (Unterricht in geschlossenen Sachkreisen). Niektórzy za Karolem Linke: „Ćwiczeniami językowemi w ramach nauczania syntetycznego“, nazywają „kręgi rzeczowe“, „polami życia“ („Lebensgebiete“). Również dobrze możnaby tę formę nauczania nazwać „nauką o rzeczach z otoczenia“. Ze swej strony proponuję pozostawienie tego określenia dla nauczania, które uwzględnia najbliższe środowisko rodzinne, zwłaszcza, że tutaj poszczególne „kręgi“ o charakterze kulturalno-historycznym nie posiadają jeszcze ze względów psychologicznych należytej spójni. Zatem mielibyśmy, od trzeciego roku począwszy, „nauczanie w zamkniętych kręgach rzeczowych“, a w pierwszym i drugim roku nauki bądź „nauczanie okolicznościowe“, bądźteż „naukę o rzeczach z otoczenia“, co jednak nie wyklucza występowania obu form, a przedewszystkiem „nauczania okolicznościowego“ i na dalszych stopniach nauki.

Druga grupa form nauczania syntetycznego czyni ośrodkiem skupiającym kwestję powiązania i współzależności poszczególnych przedmiotów naukowych oraz materjału naukowego. Zasadniczy problem stanowi tutaj sprawa redukcji naogół wielkiej liczby przedmiotów naukowych tak, aby powstało możliwie mało grup, z których każda byłaby całostką powiązanych ze sobą przedmiotów.

Całostki takie uszeregują się z przedmiotów, wykazujących współzależność podejścia naukowego, w następujących grupach: językowo-historycznej, matematyczno-przyrodniczej i artystyczno-

technicznej. Ideologicznie należy tutaj próba Seyferta, zmierzająca do tego, aby fizykę, chemję, mineralogję, technologję i higjenę połączyć w jedną całość pod nazwą „nauki pracy" (Arbeitskunde)[1]). Na stopniu niższym stanowiłaby „nauka pracy" część składową jednolitego nauczania syntetycznego, na stopniu wyższym byłby to samodzielny przedmiot nauki, co równa się znów zespoleniu wspomnianych przedmiotów w nauczanie syntetyczne. Pozatem życie szkolne wysunęło dużo prób stworzenia jednolitej nauki o przyrodzie. Wszystkie te usiłowania dążą do zespolenia wielkiej liczby przedmiotów naukowych w nikłą ilość grup całostek przedmiotowych (Fächergesamtheit). Tak skonstruowane nauczanie nazywamy „nauczaniem w grupach przedmiotowych" (Fächergruppenunterricht).

Przy „nauczaniu w grupach przedmiotowych" pozostaje zawsze jeszcze pewna, choć nikła liczba przedmiotów (całostek) grupowych. Nie osiągnęło się zupełnego usunięcia wieloprzedmiotowości, a tylko pewną redukcję. Z tego powodu przypuszczano, że uda się tę już zmniejszoną wielość jeszcze więcej zespolić, a uczyniono to w ten sposób, że jednemu z przedmiotów powierzono stałe przewodnictwo w całem nauczaniu. Próby takie podjęli G. Klemm w swojej „nauce o kulturze" i Ohms w swoim programie dla „szkoły kultury i wspólnoty" (Kultur- und Gemeinschaftsschule). Historja kultury jest u niego materjałem naukowym, który określa i warunkuje powstanie objektów naukowych i pouczeń od pierwszego do ostatniego roku nauki. Dzieje kultury stają się tutaj niejako miernikiem wartości poszczególnych wiadomości naukowych.

Pomysł, redukujący wielość grup przedmiotowych, przez nadanie przewodnictwa jednemu przedmiotowi, występuje również i w tej formie, że nietylko stale jeden przedmiot, ale poszczególne przedmioty na zmianę przewodzą. Tę formę określa się jako „nauczanie przy zmieniającem się przewodnictwie" (Unterricht mit wechselnder Führung). Jak mogą rachunki przez jakiś czas przewodzić, pokazuje W. Albert w swojej książce: „Rachunki w ramach syntetyzującej pracy".

Miejsce i zadanie przewodnictwa przedmiotu naukowego może też zastąpić jakaś idea, przepajająca całą naukę. Przy tego rodzaju pracy przeżyłem takie doświadczenie. Podczas niedzielnego kazania dzieci nie zrozumiały wyjątku z Pisma św.: „Kto ma, temu dodadzą, tak iż będzie opływał. A temu, który nie ma, wezmą jeszcze i to, co posiada". Kolega mój skorzystał w następujący sposób z tej okazji, odstępując, od poprzednio zamierzonej pracy: „To może być myślą, którą zajmiemy się dzisiaj i w następnych dniach". Przerobił więc zawsze pod swoim prawieże niedostrzegalnym wpływem — kolejno: regułę procentu i kasę oszczędności, drobny handel i dom towarowy, dłużnik i wierzyciel, hipoteka i dzierżawa, reforma rolna, kapitalizm i socjalizm, a wreszcie „ciała niebieskie": siła ciężkości.

Przy każdym temacie wykazywał, jak się powyższe słowa sprawdzają, że temu, kto ma, jeszcze dodadzą, i wyprowadził na zakończenie, jakby dla ukoronowania całości, religijne znaczenie wspomnianego powiedzenia. Kiedyindziej ideą przewodnią była sentencja „w jedności siła", przyczem jako punkt wyjścia obrał królestwo pszczół. Przez takie nauczanie załatwił się z wszystkiemi przedmiotami nauki. Nazywamy je „nauczaniem w ideach przewodnich" (Unterricht in leitenden Ideen).

Nauczanie przy zmieniającem się przewodnictwie dokonywać się też może w formie o wiele dowolniejszej. Kiedyś dzieci wyczytały w gazecie, że Mars pewnego dnia zbliży się do ziemi na najmniejszą odległość, wynoszącą tylko 56,7 miljonów km. Dopytują się w szkole, co to znaczy, skąd to pochodzi, skąd my o tem wiemy itp. Krótka odpowiedź — o ile będzie tak samo niezrozumiałą jak wiadomość gazety — dzieci nie zadowoli. Skoro więc odpowiedź posiadać ma wartość realną, kwestja będzie wymagała gruntowniejszego omówienia. Takim sposobem przewodnictwo przejmuje zagadnienie z astronomji. Każde pytanie ze strony dzieci, pcha naukę naprzód. Polecam przeczytanie książki M. Spielhagena o nauczaniu syntetycznem w jednoklasowej szkole wiejskiej, skąd czerpię powyższy przykład, a przekonamy się o mnogości stawianych pytań, wielostronności rozważań i różnorodności wiadomości i przedmiotów, które poruszono.

Że takie wszechstronne omówienie wymaga tygodni, a nie kilku godzin, czy dni — nie tracąc na żywotności i zainteresowaniu — o tem przekonać się można, czytając wspomnianą książkę. Obok tego ciągłego omawiania nie udziela się bynajmniej osobno geografji, historji itp., przeciwnie tego rodzaju nauczanie syntetyczne zastąpić musi w zupełności naukę, udzielaną tradycyjnym sposobem. Spielhagen nazywa takie nauczanie syntetyczne — za innymi — „nauczaniem łącznem w dowolnych ideach przewodnich" (ungefächerter Leitunterricht).

Nauczanie łączne w dowolnych ideach przewodnich zbliża się do nauczania syntetycznego Bertholda Otto, o którem wspomnieć należy osobno. Nauczanie B. Otto jest właściwie tylko rozmówką, na którą zbierają się nauczyciele i uczniowie kilka razy tygodniowo, na ostatniej lekcji. Nawet i ta forma nauczania syntetycznego znalazła dostęp do szkoły powszechnej, jak to wynika z książki J. Kretschmanna: „Dowolne nauczanie syntetyczne w szkole wiejskiej".

Kończąc przegląd[2]), dajemy jeszcze raz przejrzyste zestawienie wszystkich form nauczania syntetycznego:

I. Formy nauczania syntetycznego, określone w swojej szczególności przez dobór materjału naukowego:

1. nauczanie okolicznościowe,
2. nauka o rzeczach z otoczenia,
3. nauka w zamkniętych kręgach rzeczowych.

II. Formy, określone w swojej szczególności zaszeregowaniem przedmiotów naukowych:

1. nauczanie w grupach przedmiotowych,
2. nauczanie przy stałem przewodnictwie jednego przedmiotu naukowego,
3. nauczanie przy zmieniającem się przewodnictwie:
   a) przedmioty zmieniają między sobą przewodnictwo,
   b) nauczanie w ideach przewodnich,
   c) nauczanie łączne w dowolnych ideach przewodnich.

III. nauczanie syntetyczne Bertholda Otto.

Powyższe ugrupowanie form nauczania syntetycznego nie jest jedyne i ostateczne, można go dokonać według innych punktów widzenia. Najpospolitszy jest podział na nauczanie syntetyczne według dowolnego i zgóry ustalonego planu. Pierwsze odrzuca wszelką zależność od programu naukowego i planu lekcyjnego. Znachodzimy je u Bertholda Otto, w nauczaniu w ideach przewodnich, w nauczaniu łącznem w dowolnych ideach przewodnich oraz w nauczaniu okolicznościowem. Nauczanie, postępujące według zgóry ustalonego planu, nie neguje samodzielności przedmiotów naukowych lecz w syntetycznem ujęciu akcentuje ich samodzielne istnienie. Uznawanie samodzielności przedmiotów naukowych, występuje przy nauczaniu w grupach przedmiotowych. Jeżeli jeden przedmiot naukowy stale, albo przejściowo przewodzi, albotéż znaczniej się wybija, natenczas mówimy o zaznaczającem się nauczaniu syntetycznem[3]).

II. Celowość nauczania syntetycznego.

Wspólna wszystkim poznanym formom cecha naprowadza nas na celowość zagadnienia, którą odszukać zamierzamy. Sądzę, że cecha ta występuje z zupełną wyrazistością. Wszystkie te formy nauczania syntetycznego uważać należy jako stojące jeszcze w ogniu walki, z jednej strony we walce pomiędzy sobą, z drugiej strony z dotychczasowem nauczaniem. Wzajemna ta walka — to proces krystalizowania. Walka toczy się — jak się zdaje — na dwa fronty, jednak wypowiedziana została jedynie wieloprzedmiotowości. Nauczanie syntetyczne pragnie uwolnić się od podziału na przedmioty: w planie lekcyjnym, planie naukowym i rozkładzie materjału naukowego! (Rozkład materjału naukowego, to podział na poszczególne tygodnie nauki). To byłaby jedna cecha.

Przeglądając stosunkowo niewielką jeszcze, ale w każdym razie dość istotną już literaturę w zakresie nauczania syntetycznego, spostrzegamy dalszą wspólną cechę, która przy przeglądzie form już nie tak wyraźnie się zarysowuje. Spotykamy ją

nie wszędzie, ale tam, gdzie ona występuje, wybija się z przejęciem i iście pedagogicznym zapałem i uważana bywa za istotną i prawdziwą. Ta druga cecha — to jednolite i ześrodkowane oddziaływanie na duszę ucznia.

W tem kryje się pragnienie ujęcia całego człowieka, całej dziecięcej osobowości oraz pragnienie, aby stać się wychowawcą, a nietylko duchowym pośrednikiem, który bierze wiadomości z „napełnionych szufladek", by je potem podać dzieciom. Słusznie określa to pragnienie G. Klemm, pisząc w swych dziejach kultury: „W tygodniku lekcyjnym 7 rocznika czytamy: położenie Azji, Ludwik XIV., poszukiwanie stopy procentowej, rodzaje trójkątów, powstawanie ciepła, układ kostny człowieka. — Kto potrafi doszukać się tutaj jakiejś wspólnej myśli? Pasek rzemienny, którym dziecko wiąże swoje książki, jest jedynem wiązadłem, spajającem wszystkie wiadomości naukowe. Zaprawdę, chciałoby się wołać donośnym głosem na wszystkie strony: „Nie trwońcie dłużej sił nauczyciela i młodzieży przez dotychczasowe rozdrabnianie nauki i nauczania! Dajcie nam skupienie duszy, jedność myśli, bo ona jedynie daje siłę!"[4]).

Są to słowa tęsknoty, krzyk rozpaczy, wydobywający się z bolesnego uświadomienia sobie rozdarcia, rozczepienia i rozkawałkowania. Takie bowiem jest oblicze naszej współczesności: wewnętrzne rozdarcie, rozczepienie i rozkawałkowanie. „Nietylko zróżniczkowanie nauk na drobne dziedziny poszukiwań i badań, lecz również zróżniczkowanie naszego całego życia gospodarczego, techniki i przemysłu na najdrobniejsze gałęzie wytwórczości jest następstwem, że jednostka tylko jednej udziela się czynności kulturalnej, a wszystkim innym okazuje zupełną ignorancję. Jednostka nie potrafi już wcale odczuć rytmu wszelkich przejawów kultury, człowieczeństwo w swej całości nie potrafi się w jednostce ukształtować. Każdy odrabia tylko „kawałki", podobnie jak robotnik w przedsiębiorstwie fabrycznem.... To tłumaczy wołanie o kształcenie osobowości, o człowieczeństwo, o samowychowanie osobowości. Nie poszukujemy nowej kultury, ile raczej możności wyjścia z rozkawałkowania, szukając życiodajnego wyrazu kultury w osobowości. Hasłem naszem — to skupiająca totalność, a nie rozczepiająca uniwersalność"[5]).

Aby odkryć źródła, z których płyną siły żywotne, kształtujące, naszą dzisiejszą szkołę, wniknąć trzeba w ducha naszych czasów, zgłębić naszą „cywilizowaną kulturę". Jest rozczepienie, a ma być całość, w sobie zespolona jednia! Chodzi nietylko o zamknięty w sobie krąg myśli, ale o jedność czucia, myślenia, chcenia i wartościowania! Przez swój silnie wybujały intelektualizm, swoją zadaleko posuniętą wieloprzedmiotowość i specjalizację, odpowiadającą systemowi nauczycieli specjalistów, uległa szkoła wpływom naszej epoki maszynowej, której cechami są: specjalizacja, mechanizacja, bezduszność i powierzchowność"[6]). Różnorodność objektów nauki i bezmyślna oboczność

różnych przedmiotów naukowych odebrała szkole jednolite oddziaływanie, pozbawiła ją duszy i uczyniła z niej mechanizm. Dlatego — o ile ma ona stać się nanowo żywym organizmem — zniknąć musi wieloprzedmiotowość, ba, żąda się nawet zupełnego usunięcia podziału na przedmioty naukowe. „Nie można czynić ustępstw na rzecz nauczania syntetycznego“[7]). Szkoła ma być jednym z czynników walki do ujarzmienia duchowej nędzy naszych czasów. Sądzi się pozatem, że w przezwyciężeniu podziału na przedmioty naukowe znajdzie się właściwy środek, wiodący do jednolitego oddziaływania.

Na stopniu niższym wprowadza nauczanie syntetyczne pozatem swoje uprawnienie z duchowej właściwości wychowanka. Dusza dziecka żyje w tym wieku w stadjum nierozwiniętej jeszcze jedności. „Ja“ i świat zewnętrzny tworzą całość. Dziecko odnosi wszystko do swego małego „ja“, a czego nie może odnieść do siebie, to dla niego nie istnieje. A wszystko, cokolwiek je interesuje, jest takiem, jak je sobie nierozwinięta dusza dziecka wyobraża. Świat zewnętrzny i dusza dziecka zlewają się ze sobą, tak, że w rzeczy, które je zajmują, wkłada dziecko wszystkie swoje uczucia i myśli. Laski i patyki, trzewiczki, chleb, konik i piłka i wszystko, coby ono posiadało, są uduchowionemi towarzyszami jego dziecięcego świata. Inaczej: „Zjawiska rzeczywistości szereguje dziecko w tym wieku zawsze jeszcze w takim stosunku osobistym, w jakim ukazuje się jemu własne życie i życie otaczającego świata“[8]).

Jak długo dziecko zajmuje się czemś na swój sposób, a więc w stosunku osobistym do czegoś, poświęca tym przedmiotom żywe zainteresowanie, wykazując niekiedy zdumiewającą wytrwałość. Skoro jednak „wyrwiemy dziecko z jego świata“ i pragniemy, by się temi samemi przedmiotami zajęło w sposób właściwy starszym, dla powodów, których nie zna, dla celów, których nie widzi, wtedy okazuje się zazwyczaj mało uważnem i wytrwałem. Uwaga i wytrwałość są tem mniejsze, im odleglejsze jest to, co uczynić ma, od jego świata, od świata osobistego stosunku czyli jednem słowem: od świata dziecięcego. Słuszne są zatem żądania, aby początkowe, najniezbędniejsze pouczenia tak ukształtować, że dziecko pojąć i szeregować je może w stosunku osobistym, że pierwsze objekty nauki, to nie martwe litery, oderwane liczby i bezmyślne pisanie, ale uduchowione towarzysze, jednolitego, jako całość pojętego świata dziecięcego.

I stąd nauczanie syntetyczne spełnia na stopniu niższym arcypożyteczną misję zespolenia wielojedni duszy dziecka ze światem w realną i jednolitą całość, a na stopniu wyższym jednolicie pogląd na świat rozszerza.

Z tego powodu winno się wychodzić przy nauczaniu od wiadomości jednorodnych, życie samo stać się ma objektem nauki.

Tutaj wprawdzie drogi się rozchodzą: jedni sądzą, że już przez samo dobieranie jednorodnych wiadomości osiągną jednolite oddziaływanie; drudzy uważają, że jednolite oddziaływanie osiąga się dopiero przez pracę szkolną i dlatego usiłują zredukować wielką liczbę przedmiotów naukowych, stwarzając grupy przedmiotowe i przedmioty przewodzące w nauce. Ale wszyscy zmierzają do jednego celu: do usunięcia podziału na przedmioty naukowe.

O ile się to poszczególnym reformatorom udaje lub nie udaje, czy ono wogóle jest możliwe, czy też nie, w każdym razie ma to być lekarstwem, którego szkoła pragnęłaby użyć przeciw wewnętrznemu rozdarciu i rozkawałkowaniu dzisiejszego człowieka. Normatywy dla szkół średnich wypowiadają (we wstępie) tę samą myśl w pamiętnem zdaniu: „Powodzenie reformy nauczania zależeć będzie przedewszystkiem od urzeczywistnienia oddawna żywotnego postulatu koncentracji."

III. Celowość przedmiotu naukowego i podziału przedmiotowego.

Skoro więc ze wszystkich stron atakują podział na przedmioty naukowe, to musiał on okazać się zupełnie niecelowy dla przyświecającego nam dzisiaj ideału wykształcenia, a conajmniej stracił na swej celowości. Ponieważ podział przedmiotowy wywodzi swoją celowość z istoty przedmiotu naukowego, dlatego rozważmy najpierw tę właśnie istotę.

Jak w przestrzeni „przedmiot" jest czemś ograniczonem, tak w przenośni ograniczenie stanowi istotną cechę przedmiotu naukowego. Ale jakiego rodzaju jest to ograniczenie i skąd ono pochodzi? Rozstrzygniemy celowość przedmiotu naukowego, jeżeli ustalimy jego pochodzenie i uprawnienie. Pomyślmy przykładowo o podziale na przyrodę martwą (fizyka, chemja) i przyrodę żywą (botanika, zoologja). Czy dokonany podział jest dowolny, albo skąd on pochodzi? Świat rzeczy sam — jakby przypuszczać można — nie warunkuje go, gdyż tematy jego mogą być objektami kilku przedmiotów naukowych, jak np. liść, który stanowi objekt tak botaniki jak i chemji, a więc omawiany być może w przyrodzie żywej jak i martwej. Podział ten polega raczej na właściwej tym dziedzinom prawności.

Objekty przyrody martwej podlegają prawu przyczynowości; istoty organiczne zaś, objekty przyrody żywej ponadto zmianom, jak wzrost, zmiana form, starzenie się itp.; przeważa u nich

zasada celowości. Ujawniają się tutaj dwie różne formy myślenia, przyczynowa i teleogiczna. Te różne sposoby rozważania, wynikające z prawności umysłu ludzkiego, warunkują podział na przedmioty naukowe. A więc nie objekty same w sobie, ale formy naszego rozumowania lub rozważania stwarzają przedmioty naukowe. Każdy przedmiot naukowy odpowiada więc pewnemu szczególnemu sposobowi czy pewnej szczególnej formie myślenia. Dochodzą jeszcze przedmioty, które wypływają z innych sposobów wyrażania, jak rysunki, śpiew, itd. Jeżeli określimy je krótko jako przedmioty technik — co może nie jest dość ścisłe — to możemy powiedzieć, że formy myślowe i techniki warunkują przedmioty naukowe.[9])

Zatem, ktoby więc usiłował usunąć podział przedmiotowy, znalazłby się w niemałym kłopocie, albowiem nie miałby go czem zastąpić. Skrajni zwolennicy nauczania syntetycznego uczą wprawdzie, że podział przedmiotowy należy wogóle odrzucić. „Życie nie zna podziału przedmiotowego. Nigdzie nie jest życie podzielone na przedmioty. Czyni to tylko szkoła. Jest to objaw niezdrowy i nienaturalny".[10]) Pytamy więc, co ma się na myśli, mówiąc o „życiu". Niewątpliwie, ciało zwierzęcia nie dzieli się na anatomję, fizjologję, psychologję i inne przedmioty, jest ono bezsprzecznie jednolitą całością. Ale skoro umysł nasz przystępuje do wnikania w związki, zachodzące w tej jednolitej całości, to przejmuje on — jako cząstka życia — odrazu przewodnictwo i ukazuje nam związki te w swojej prawności. I tylko sposobami myślenia jest możliwe wnikanie w świat rzeczy, ale z tą chwilą rozpoczyna dzielić się ta jednolita całość na przedmioty naukowe. Nawet nasz poręczyciel sam, który twierdzi, że „życie nie zna przedmiotów", przyznaje: „Nasze całe istnienie związane jest z liczbą, przykłada ona swoją rękę wszędzie i do wszystkiego. Rachunki jednak są głównym przedmiotem w życiu". Tym sposobem potwierdza przeciwnik przedmiotów pogląd o niewzruszoności przedmiotów. Raz mianowicie mówi: „Liczba przykłada swoją rękę do wszystkiego", a to oznacza, że gdziekolwiek umysł ludzki wnika w świat rzeczy, ujmuje je liczbowo. Liczbowe ujmowanie rzeczy jest właśnie jedną z różnych umysłowych form ujmowania i myślenia. „Rachunki są głównym przedmiotem w życiu" — mówi nasz poręczyciel, przyznając sam, że istnieje więcej przedmiotów, a dalej podaje nawet pewną ich kolejność, szeregując obok inne możliwe sposoby ujmowania i formy myślenia (przyczynowa, logiczna, teologiczna, normatywna itp.), a liczbową jako formę główną.

Biorąc rzecz logicznie, to niema mowy o usunięciu podziału na przedmioty naukowe. Przedmioty „naukowe" (w ścisłem znaczeniu) polegają na właściwych umysłowi ludzkiemu sposobach myślenia, „techniczne" zaś na różnych czynnościach kulturalnych. Ponieważ naodwrót każdy przedmiot ćwiczy niezbędne dla wy-

kształcenia człowieka sposoby myślenia i pracy, a więc w pojęciu psychologicznem wogóle je umożliwia, przeszły poszczególne przedmioty naukowe do planu naukowego. Na tem polega celowość przedmiotów naukowych, zmuszająca nas do przekonania się i uznania, że przedmioty być muszą. Samoistność poszczególnych przedmiotów nie może być unicestwiona, gdyż są one czemś pierwotnem, polegają bowiem na podstawowych funkcjach umysłu. Ta samoistność przedmiotów nie może być unicestwiona, albowiem w ich samoprawności mieści się ich wartość kształceniowa. Z tego powodu wypowiedzieli się tacy mężowie jak Kerschensteiner[11]) i Gaudig[12]) przeciw nauczaniu syntetycznemu.

Powiedzenie, że przedmioty istnieć muszą, przyjąć należy a priori. A celowość szkolenia polega na tem, że należy ćwiczyć właściwe umysłowi ludzkiemu sposoby myślenia i doprowadzić do wprawy. Dlatego rozbić się muszą wszelkie próby zupełnego zniesienia przedmiotów naukowych i kwestję tę zgóry uznać należy za przesądzoną.

Inaczej ma się sprawa z podziałem przedmiotowym, o ile przez to rozumieć będziemy rozkład materjału naukowego na poszczególne przedmioty naukowe, historję, geografję, przyrodę, rachunki itd. jak to spotykamy w planie naukowym, oraz podział godzin, przeznaczonych dla poszczególnych przedmiotów w planie lekcyjnym. Taki podział w planie naukowym i w planie lekcyjnym nie jest aprioristyczny. Dlatego jest on zmienny i pozwala na rozmaite ugrupowanie, mniej lub więcej rozczłonkowane, ściśle specjalizowane i grupowe oraz mniej lub więcej współzależne. Możliwe więc są różne podziały, tylko jedno jest niemożliwe: zupełne usunięcie podziału. Nawet najbardziej subtelne i psychologiczne ugrupowanie materjału naukowego, może najlepiej ze sobą powiązane, najmniej rozczłonkowane, nie może zapoznawać faktu istnienia przedmiotów naukowych i uniknąć ich prawności. Sprawa ma się tutaj podobnie jak w bajce o Śnieżce. Kiedy wystąpiła trzynasta wróżka i wypowiedziała swoje zaklęcie, przybyła dwunasta, nie mogła ona jednak zniweczyć zaklęcia trzynastej, lecz tylko je złagodzić. Tak też nie można znieść podziału przedmiotowego, ale tylko złagodzić — i to w ten sposób, że stworzy się pomiędzy poszczególnemi przedmiotami naukowemi jaknajwięcej współzależności.

Ale taka zmiana, jak to wynika z prawności między przedmiotem a podziałem przedmiotowym, jest tylko o tyle możliwa, że nie naruszy praw myślenia, które władają poszczególnemi częściami materjału naukowego, i o tyle tylko uzasadniona, że nie sprzeciwi się celowości nauki.

Zatem rozważmy:

IV. Jak załatwili się przedstawiciele nauczania syntetycznego z prawem podziału przedmiotów naukowych.

Ściśle biorąc, należałoby nasze rozważania rozciągnąć na wszystkie formy nauczania syntetycznego. Ponieważ jednak pewien dobór nie zmieni wyniku rozważań, a rozpatrzenie wszystkich form oznaczałoby niepomierne rozszerzenie, dlatego zadowolimy się — bez uszczerbku dla wyniku — jednym przykładem z nauki w zamkniętych kręgach rzeczowych, z nauki przy przewodnictwie jednego przedmiotu naukowego oraz z nauczania łącznego w dowolnych ideach przewodnich. Przykład z nauki w zamkniętych kręgach rzeczowych wyjmujemy z planów pracy Erlera[18]), przeznaczonych na 5 rok nauki.

Temat — krąg myśli — dziedzina — „pole życia":

„Praca w domu i nad domem".

Dyspozycja:

1) Przygotowanie budowy domu.
2) Budowa domu.
3) Urządzenie i zamieszkanie wykończonego domu.
4) Jak mieszkają ludzie i zwierzęta.

Przygotowanie budowy domu obejmuje także rozważanie o ogrodzie. Dla upiększenia ogrodu zasadzimy różne kwiaty. Stwierdzamy, które kwiaty kwitną wiosną, które latem, które jesienią. Następuje opowiadanie o utrzymaniu ogrodu. Niektóre kwiaty stają się objektem osobnych rozważań pod względem sposobu i warunków życia: pierwiosnek, tulipan, stokrotka; szczegółowo omawia się również kwitnienie drzew owocowych. Nie pomija się też bajek o kwiatach. We warzywniku mają się znaleźć fasola i groszek. To daje sposobność do ciągłych obserwacyj kiełkowania i wzrostu, przeprowadzonych w znany sposób w izbie szkolnej i ogrodzie szkolnym.

Przygotowanie budowy domu obejmuje także badanie gruntu i gleby. Dzieci poznawają rodzaje gleby i skał, obserwują budowę gleby rodzimej, a wkońcu dowiadują się o powstaniu gleby rodzimej. Uwzględnienie brukowania ulicy przed domem naprowadza na dzieje ulicy i miasta, a dalej na plan ulic i mapę warstwicową.

Sama budowa domu nasuwa wiele ciekawego materjału np. potrzeba instalacji światła elektrycznego i dzwonka. Omówienie tego materjału poprzedzi wprowadzenie dzieci (dosłownie) „w za-

sady nauki o elektryczności" i zaznajomienie z dzwonkiem elektrycznym i ogniwem.

Przy rozważaniu nad urządzeniem mieszkania opowie się dla przeciwstawienia: „O mieszkaniu letniem szczególniejszego rodzaju: o szałasie". „Za tem następuję: „Opis podróży kolejką w Alpy".

Mówiąc o czystości w mieszkaniu, poruszymy wiadomości z chemji, a autor musi tutaj z konieczności wyraźnie zaznaczyć: wprowadzenie w zasady nauki o cieple i chemiczne poznanie oraz eksperymentowanie itd.

Jest to temat niewyczerpany i nadzwyczaj wdzięczny. Można nad nim popracować przez cały rok. Jeżeli pracą kieruje się zręcznie, to może ona sprawić dzieciom wiele radości i wiele je nauczyć. Ale i my możemy z tej pracy dużo skorzystać. Z jednej strony zauważamy, że wiele podtematów, jak osobne omawianie tulipanu i pierwiosnka, szałasu i podróży w Alpy, mapy i zasad ciepła nie wiąże się ściśle z głównym tematem.

A dalej: za każdym razem, kiedy poruszona zostaje jakaś inna dziedzina, to równocześnie występuje prawo tej dziedziny, żądające z logiczną koniecznością „p r z e d m i o t o w e g o" sposobu myślenia. Biologiczne, fizykalne, historyczne związki wymagają przecież, by je budowano i rozwijano z ich elementów. Zatem nie pozostaje nic innego, jak w tem miejscu rozważyć część zamkniętego w sobie i istniejącego z własnej prawności przedmiotu, dalej postąpić, a potem następny przedmiot nauki tak samo potraktować, wychodząc od jego elementów i skierowując się w jego związki i prawności. Innemi słowy: podział na przedmioty naukowe pozostał. Tylko ściany dzielące poszczególne przedmioty nie są już tak wysokie, można je łatwo przekroczyć i przez nie przejrzeć. Nie potrzeba dzieci pozbywać takiemi odpowiedziami, jak: o to pytajcie nauczyciela historji, to omówimy w półroczu zimowem itd.

Drugi przykład przytoczmy z nauki — przy stałem lub zmieniającem się — przewodnictwie przedmiotu naukowego. Pochodzi on z bardzo pouczającej książki W. A l b e r t a: „Rachunki w ramach syntetyzującej pracy", w której rachunki stanowią ośrodek nauczania syntetycznego.

Podajemy znamienniejszy odstęp dosłownie:

„Na początku lekcji mówimy o kupnie i sprzedaży oraz o wymianie i rozwiązujemy zadania handlowe. W związku z tem — przez jakiekolwiek zamierzone nastawienie nauczyciela albo przypadkowo (kto nie zna przypadków w nauce?) — przechodzimy na omawianie dawnych czasów, stosunków handlowych dawnej Norymbergji i Augsburga. Przed nami powstaje część średniowiecza. Rozwijając myśl dalej, omówimy przesunięcie się punktu ciężkości niemieckiego handlu na północ przez wynalezienie busoli. Busola interesuje nas przecież dlatego, że spowo-

dowała tak wielkie zmiany i nastawiamy się na jej omówienie. Tak więc wchodzimy w świat fizyki. Wkońcu odczuwamy potrzebę wydostania się ze świata liczby, historji i fizyki. Nasunie się nam postać kupca, który doszedł do dobrobytu i bogactwa, ale przytem pozostał oziębły i bez serca, za co nie minęła go zasłużona kara.

Wtrącamy poezję, wiersz E. Geibel'a: „Bogacz z Kolonji". Na tem kończymy naszą wielką „jednostkę metodyczną". Zbliżyła się godzina 12. A jak ma się sprawa z planem lekcyjnym? Mamy plan zbudowany o r g a n i c z n i e, nie różniący się naogół od planu dotychczasowego, a jednak sporo od niego odbiegający. Schematycznie przedstawia się on następująco:

8—9 rachunki: kupno i sprzedaż
9—10 historja: średniowiecze: Hanza
10—11 fizyka: busola
11—12 wiersz: Bogacz z Kolonji.

Powyższy temat nasunąć też może inny przebieg myśli.
Np. 8—9 rachunki: kupno i sprzedaż
9—10 historja: średniowiecze: wyprawy krzyżowe
10—11 geografja: produkty Wschodu
11—12 fizyka: maszyna parowa (parowóz).

8—9 rachunki: kupno i sprzedaż
9—10 historja: podróż w średniowieczu
10—11 przyroda: korzenie krajów Zachodu
11—12 fizyka: elektryczność — telegraf.

To są przykłady na przebiegi myśli, jakie faktycznie rozwinąć się mogą w nauce, budząc żywe zainteresowanie i tworząc w świecie wartości dziecięcych niezmierne bogactwo. Metodycznie bardzo zręczny autor przyznaje, zaznaczając sam możliwość ugrupowania przebiegu myśli według planu lekcyjnego — bo inaczej nie można rozumieć powyższych planów lekcyjnych — że istnieją nietylko przedmioty naukowe, ale nawet podział przedmiotowy, zawarte w jego budowie myśli. A skoro czytamy: „Przez jakiekolwiek zamierzone n a s t a w i e n i e nauczyciela..." i „nastawiamy się na jej omówienie" oraz „tak więc wchodzimy w świat fizyki", to odczuwamy przecież wyraźnie, że w czasie omawiania tematu przestawione zostały kilka razy zwrotnice, czyli, by pozostać przy dawniejszem, że stale włączono nowe sposoby myślenia w nurt wyobraźni. W jednem miejscu odbywało się to przestawienie z wyraźnym naciskiem, mianowicie przy przejściu od kupna i sprzedaży na średniowiecze. Przeskok ten uzasadnia autor słowami: „Przez jakiekolwiek zamierzone nastawienie nauczyciela albo przypadkowo przechodzimy na omówienie dawnych czasów, kiedy to jeszcze do wymiany nie posiadano wcale,

albo tylko mało pieniędzy". Oznacza to włączenie historycznego nastawienia i rozważania. Przez swoje zręczne powiązanie materjału naukowego autor udowadnia mimowoli, że nie znosi się ani przedmiotów naukowych, ani nie dochodzi do zupełnego usunięcia podziału przedmiotowego. Jest to ten sam autor, który twierdził: „Życie nie zna podziału na przedmioty. Podział przedmiotowy jest niezdrowy i nienaturalny; trzeba go wogóle odrzucić".

Trzeci przykład wybieramy z nauki łącznej w dowolnych ideach przewodnich. Ze względu na swój zasięg możemy go tutaj nakreślić tylko w najogólniejszych zarysach. W tem miejscu wskazujemy ze szczególnym naciskiem na treściwą książkę: M. Spielhagena, „Nauczanie syntetyczne w jednoklasowej szkole wiejskiej". Temat, który stał się przez kilka tygodni objektem nauki, nasunęła wichura jesienna. Dzieci domagały się najpierw wiadomości o powstaniu wiatru. Mówiono o kierunku i sile wiatru, szybkości, wiatromierzu i wiatrowskazie. Nie odpowiedziano jeszcze na postawione pytanie. Aby dzieci naprowadzić, zademonstrowano eksperyment z wężem papierowym. Nasunęło to wypowiedzenie się o prądach powietrznych na ziemi i o passatach. Poruszono przytem niebezpieczeństwo wiatrów na morzu, w pustyni, w górach, i rozważania zwróciły się do geografji: burza na morzu, wybrzeże Morza Północnego i Bałtyku, powstanie jeziora Zuiderskiego, służba bezpieczeństwa na morzu: pilotaż. — Linja boczna: Uciszenie burzy. Wiersze: Pilot. Burza na morzu. Nis Randers. Joanna Sebus i i.

Takim sposobem nastąpiło osłabienie fali duchowej emocji. Ze wskazań na główny temat wyprowadził nauczyciel nowe nastawienie. Pogadanka zwraca się w kierunku rozważań przyczynowych, gdyż omawia się promieniowanie ciepła, temperaturę dnia i nocy, wiatr lądowy i morski. Wtem rodzi się myśl, nie wiemy, skąd wiatr przychodzi i dokąd dąży. Nauczyciel podchwytuje zręcznie myśl i naprowadza dzieci na religję: „Opowiadanie o wietrze wyzyskał Pan Jezus razu pewnego w przypowieści, zwróconej do ucznia Nikodema. Teraz czyta i omawia się historję o Nikodemie. Dzieci przytaczają przykłady na duchowe odrodzenie, przyczem uwzględnia się także opowiadanie z wypisów szkolnych, które się czyta i omawia.

Wyjaśniwszy powstanie wiatru, powoduje nauczyciel nowe nastawienie, zachęcając dzieci do zastanowienia się, którzy to mężowie wyzyskiwali passaty w swych podróżach.

Omawianie przejdzie na czasy odkryć, na Kolumba, Vasco de Gamę, itp. Przez porównanie okrętów owych czasów z nowoczesnemi okrętami oceanicznemi następuje zwrot ku dziejom kultury. Nowy bodziec myślowy: „Rozważmy teraz, ile to od samego początku potrzeba było pomysłowości, aby zbudować okręt. Przenieście się w owe czasy, kiedy to jeszcze nie było ani okrętu, ani czółna."

Tak więc nurt myśli i rytm zainteresowań biegną falisto naprzód, dopóki nie znajdą zakończenia. Mijają tygodnie. Z subtelną zręcznością wydobywa Spielhagen myśli z głębi, ze świata rzeczywistości w świat ducha i świat uczucia, religji i sztuki, tak, że zainteresowania dzieci unoszą się stale ponad rzeczywistością w świecie duchowych wartości. Uczyniono tutaj bardzo wiele dla skupienia duszy. O przeważaniu podziału planu lekcyjnego niema tutaj mowy — a nawet wydaje się, że i podział materjału naukowego nie istnieje. Gdy się jednak bliżej przyjrzymy, odnajdziemy go nanowo. Niema go tylko w książce, spoczywającej w katedrze, ale żyje w umyśle nauczyciela. I to jest pięknie, że nie spoczywa w szafie jak martwy plan miasta albo obszerny rozkład kolejowy, ale, że ż y j e i dlatego odrazu wskazuje materjał, skoro tylko życie umysłowe o niego potrąca. Że tutaj podział rzeczywiście istnieje w umyśle nauczyciela, wskazując kierunek nauce, poznajemy po przesłankach i bodźcach myślowych. Przejście do historji o Nikodemie stworzono słowami: „Opowiadanie o wietrze wyzyskał Pan Jezus w opowieści...". Mamy tutaj zupełnie nowe nastawienie i inny sposób rozważania, utrzymujące się przez pewien czas. Historję tę czyta się i omawia. W związku z nią czyta, omawia, uczy i śpiewa się pieśń: „Jedno jest konieczne". Do tego werset: „Starajcie się najpierw o królestwo Boże...". Wkońcu dają dzieci same przykłady duchowego odrodzenia i t. p. Wszystko to mogłoby się znaleźć w planie naukowym i jest cząstką wszystko obejmującego podziału: rozdział: religja. Dalsze nastawienie wprowadza się przez żądanie, aby dzieci zastanawiały się nad tem, którzy mężowie wyzyskiwali passaty w swoich podróżach. Następują tutaj rozważania historyczne i przez pewien przeciąg czasu przeważają związki historyczne.

Tak więc nauka łączna w dowolnych ideach przewodnich nie może również usunąć ze świata tego, co doń koniecznie należy. Ponieważ przedmioty są niewzruszone, istnieje z konieczności podział przedmiotowy. Dlatego nie można usprawiedliwić określenia „nauka łączna", albo usprawiedliwione ono jest w znaczeniu, że podział nie jest zgóry ustalony. Podczas nauki zaistnieć muszą przez pewien przeciąg czasu samoprawność przedmiotu i przedmiotowe sposoby myślenia.

Moglibyśmy przykłady dowolnie mnożyć. Czy pochodzić one będą z nauczania początkowego, czy końcowego, czy z tej lub owej formy nauczania syntetycznego, zawsze ukaże się ten sam obraz: nigdzie nie udało się ani przezwyciężenie przedmiotów, ani wreszcie obejście podziału przedmiotowego, co też zresztą — teoretycznie — jest niemożliwe.

Z całą słusznością powstaje zatem pytanie, czem jest właściwie nauczanie syntetyczne, na czem polega jego istota, co jest jego prawnością.

V. Istota nauczania syntetycznego.

Na pytanie o istotę nauczania syntetycznego otrzymujemy zwykle taką odpowiedź: nauczanie syntetyczne jest nauką, nie uznającą podziału przedmiotowego. Ponieważ jednak takiej nauki w ścisłem znaczeniu być nie może, dlatego odpowiedź powyższa jest błędna, a conajmniej nieścisła. Już Sturm wykazał, że jest to określenie negatywne, albowiem nie powiedziano jeszcze czem nauczanie syntetyczne jest i jakiem ono jest. W poprzednim rozdziale wykazaliśmy, że dotychczas nie powiodło się ani zniesienie przedmiotów, ani też usunięcie podziału przedmiotowego. Wszelkie usiłowania w tym kierunku nigdy się też nie powiodą, gdyż istota przedmiotu wywodzi swą celowość i swoje istnienie z podstawowych funkcyj umysłu. Istnieje natomiast możliwość, i to w szerokiej mierze, wprowadzenia większej dowolności i dynamiczności pod względem doboru i ugrupowania materjału naukowego w ramach niewzruszonego podziału przedmiotowego. Materjał naukowy z geografji, historji, języka itd., możliwy do powiązania nie powinien luźno biec obok siebie. W tem upatrywać należy istotę możliwego nauczania syntetycznego. Mówiąc teoretycznie: Podział przedmiotowy stanowić winien nie zamknięty w sobie, ale otwarty system. Takim sposobem uzyskaliśmy pozytywne określenie pojęcia: nauczanie syntetyczne stanowi naukę w otwartym systemie przedmiotowym.

Przez to uznajemy wyraźnie, że nauczanie syntetyczne pozostaje „nauką", a to oznacza, że obejmuje w całej pełni postulaty właściwej nauki. Pod względem formalnym polegają one na stwarzaniu i ćwiczeniu tych dyspozycyj, które potrzebne są człowiekowi dla stosowania właściwych jego umysłowi sposobów myślenia i ćwiczenia zręczności, odpowiadających technikom. Nauczanie syntetyczne nie może więc stać się zwykłą pogadanką. Wprawdzie i pogadanki pouczają, i one stwarzają i ćwiczą dyspozycje, ale jednak bez gwarancji i zobowiązania, a tylko przypadkowo. Takie przypadkowe i bezplanowe pouczenie nie można nazwać „nauką". Nauczanie syntetyczne jest i pozostanie nauką, ale jest to nauka w otwartym systemie przedmiotowym. Ale i takie określenie nie wystarcza.

Posługując się dotychczasową terminologją, możnaby nauczanie syntetyczne określić jako nauczanie koncentracyjne, tylko że dzisiaj czyni się, nie tak jak ongi ośrodkiem nauczania naukę religijno-moralną, ale naukę o środowisku rodzinnem. Ponieważ wyrażenie „nauka koncentracyjna" wydaje się poronionem, lepiej go nie używać i tylko dla dalszego wyświetlenia pragniemy się na niem przez chwilę zatrzymać. Oddawna odróżnia się dwa rodzaje koncentracji, mianowicie zewnętrzną i wewnętrzną, czyli odnoszącą się do planu naukowego i metodycznego. „Przez ze-

3228

wnętrzną koncentrację rozumie się ograniczenie pracy szkolnej do jednego przedmiotu, albo możliwie małej liczby przedmiotów naukowych". Zaliczyć tutaj należy grupy I 2, 3, II i, 2, 3a naszego zestawienia. „Przez wewnętrzną koncentrację zaś rozumie się połączenie przedmiotów naukowych w większą, a może nawet dowolnie wielką liczbę"[14]). Należą tu: nauka w ideach przewodnich, nauka łączna w dowolnych ideach przewodnich i niekiedy może nauczanie okolicznościowe.

Nauka w otwartym systemie przedmiotowym możliwa jest w dwóch formach. Albo ustala się zgóry plan połączeń, mających powstać pomiędzy poszczególnemi przedmiotami nauki, albo też pozostawia się je przypadkowi, zależnie od rozwoju myśli. W pierwszym wypadku postępuje się zgodnie za ustalonym przebiegiem przedmiotowego sposobu myślenia, w drugim za rozwojem i biegiem wyobrażeń klasy jako wspólnoty, obejmującej również i osobę nauczyciela. W pierwszym wypadku zespala się materjał naukowy różnych przedmiotów naukowych w jeden kompleks wzgl .przedmiot naukowy. Mamy wtedy nauczanie łączne i upatrujemy w tym wyrazie istotne zastąpienie wyrazu „nauczanie koncentracyjne". W drugim wypadku nie ustalono przedtem planowo połączeń materjału naukowego i przedmiotów, a stwarzają je wypływające z nauki zainteresowania i pytania.

Jeżeli przez nauczanie syntetyczne rozumieć będziemy nauczanie łączne, to wtedy zasadniczy problem — jak to już wyraźnie ustalił Sturm — stanowi inne ugrupowanie materjału naukowego. Jeżeli zaś zamierzenia zdążają w innym kierunku, to nie może być ugrupowanie materjału naukowego istotą. Wszak wielu zwolennikom nauczania syntetycznego chodzi jedynie o naukę w znaczeniu idei koncentracyjnej, a więc o nauczanie łączne. A jednak wydaje mi się, że tu i tam, u Spielhagena np. dość często, usiłowania o ugrupowanie materjału naukowego i plany są podrzędnej natury, a poszukiwania i zamierzenia zdążają w innym zupełnie kierunku, mianowicie do innej organizacji pracy szkolnej i innego ukształtowania rozpoznania. I jedynie dla niewyraźnego zarysowywania się celu wpłynęło ugrupowanie materjału naukowego jako rzecz zasadnicza. Nie sądzę jednak, byśmy zadość uczynili nauczaniu syntetycznemu, oceniając je według osiągniętego połączenia materjału naukowego, i rozumiejąc je, jako usiłowanie, zmierzające do tego właśnie celu. Zasadniczem pytaniem byłoby dla mnie, czy możliwe są: taka organizacja nauki szkolnej i takie ukształtowanie rozpoznania, w których niejako zawierałoby się już jednolite i w sobie zamknięte oddziaływanie. Oceniając fakt ten należycie, trzeba będzie ująć nauczanie syntetyczne jako postępujące w kierunku wspomnianego celu i ustalić, o ile dany cel osiągnięto.

W teorji oznacza to syntezę. Jeżeli więc istota nauczania syntetycznego zasadza się na innem ugrupowaniu materjału nau-

kowego, wtedy pojęcia nauka przedmiotowa i nauczanie syntetyczne (= nauczanie łączne) zawierają tyle sprzeczności, że wzajemnie się wykluczają, a ze stanowiska poznawczego wydaje się jedno tylko istotnem. Ponieważ — w jakikolwiekbądź sposób — związani jesteśmy zawsze z przedmiotami naukowemi, powstaje pytanie, jak „znieść" wszystkie te sprzeczności zawarte w pojęciach nauka przedmiotowa i nauczanie syntetyczne (= nauczanie łączne) i stworzyć pomiędzy niemi syntezę. I sądzę, że ona jest możliwa.

Każdy objekt nauki (zagadnienie) rozpatrywać można nietylko sposobami myślowemi j e d n e g o przedmiotu naukowego. Dlatego prawdopodobnie omówienie nastawione ściśle przyrodniczo, potoczyć się może w kierunku oświetlenia kulturalno-historycznego.

W klasach żeńskich możliwe jest nawet omawianie nakrywania do stołu, przez co nastąpi przejście w dziedzinę estetyki. W pogłębieniu poruszone być mogą nawet religijne zwyczaje spożywania u niektórych narodów, przesuwając omawianie w dziedzinę historji religji, a może i samej religji. Nie jest też wykluczonem, że poruszone zostaną trudności aprowizacyjne w czasie wojny światowej, wywołane oskrzydleniem Niemiec. Cały ten materjał zespolić można nie p o t o, aby go uwzględnić, by go gdzieś umieścić, (jak to się często dzieje przy nauczaniu łącznem!) — a jedynie poto, że czyni on pewne związki z nauki o pożywieniu „ż y c i o w o b l i s k i e m u" (lebensnah). W czasie rozważania wypłyną zapewne i inne wiadomości, czego przedtem przewidzieć nie można. Ale wszystko, cokolwiek się podchwyci i poruszy, musi posiadać wewnętrzną spójnię. Tutaj zawiera się myśl, że również sprawy takie, jak środki żywności wprowadzić nas mogą w związki inne, niż te, które wypływają z prawa chemicznego.

Dla podkreślenia ich szczególności nazwiemy je „z w i ą z k a m i ż y c i o w e m i" (Lebenszusammenhänge), a nauka w otwartym systemie przedmiotowym przedstawi się nam w związkach przedmiotowych i życiowych. Jest w tem przecież istotna różnica, czy wychwytujemy i poszukujemy wszelkie możliwe związki z czysto przedmiotowego punktu widzenia, aby tylko umożliwić przejście na inny materjał czy przedmiot i przez to uwzględnić wszystkie możliwe wiadomości, czy też czynimy to dla uzyskania pogłębienia i rozszerzenia nowego rozpoznania. W pierwszym wypadku wyzyskuje się współzależność tylko dla uzyskania pomostu między poszczególnemi przedmiotami nauki, w drugim zaś oznacza ona o b r ó t tego samego objektu nauki dla rozważania w innej perspektywie i w innem naświetleniu. W pierwszym wypadku chodzi o siłę odśrodkową (centryfugalną), w drugim o siłę dośrodkową (cenrypetalną), wypływającą z materjału naukowego.

Dlatego przeciwstawiamy tę naukę nauczaniu łącznemu, gdyż nie określają jej przedmiotowe względy, ale zamierzenia zaszeregowania rozpoznawanego objektu w całość jego zależności życiowych i wciągnięcie go zgodnie z jego prawami w zależność z totalnością. Rolę przodującą posiada tutaj rozwój i samorzutny bieg myśli i zainteresowań klasy jako wspólnoty, obejmującej również osobę nauczyciela.

I tylko tę naukę, która przez samorzutny bieg myśli klasy jako wspólnoty prowadzi do obrotu objektu nauki (zagadnienia), nazywam nauczaniem syntetycznem.

Zasadniczym problemem nauczania syntetycznego nie jest więc inne ugrupowanie materjału naukowego i przedmiotów naukowych, ale obrót objektu nauki. Ujawnia się to w zapłonieniu i ukazaniu się objektu nauki w całej pełni i rozciągłości jego związków życiowych — oczywiście o tyle tylko, o ile one mogą być ujmowane przez dzieci. Wprawdzie mogą być rozważane różne przedmioty naukowe, ale odpowiednio do potrzeb i bez troski o ugrupowanie. Staranie o ugrupowanie przedmiotów naukowych jest rzeczą nauczania łącznego. Nauczanie syntetyczne nie jest problemem planu naukowego, lecz problemem kształtowania rozpoznania. Głębiej sięgające rozważania filozoficzne zwróciłby się musiały ku filozofji życia i fenomenologji i zechciałyby może upatrywać w nauczaniu syntetycznem drogę rozpoznawczą w sensie ujmowania istoty (Wesensschau).

Prawność nauczania łącznego polega więc na ustalonym przebiegu przedmiotowego myślenia, nauczania syntetycznego zaś na samorzutnym biegu myśli. Dlatego też nie wszystko, co uchodzi za nauczanie syntetyczne, zasługuje na jego miano.

Przypatrzmy się teraz normatywom do programu dla szkoły podstawowej! Czytamy tam o nauczaniu syntetycznem: „W nauczaniu początkowem nie przewiduje się ścisłego rozgraniczenia przedmiotów naukowych w pewnych godzinach, a zezwala się raczej na nauczanie, w którem różne przedmioty naukowe dowolnie się zmieniają. Ośrodkiem takiego nauczania syntetycznego jest nauka poglądowa, oparta o środowisko rodzinne, w której zawierają się podstawowe ćwiczenia językowe (mówienie i czytanie), oraz ćwiczenia z rysunków, pisania, rachunków i śpiewu. Mogą łączyć się z niemi również początkowe rozmówki i pouczenia religijno-moralne. Przeciwstawiając się wybujałości niektórych metodyków nauczania syntetycznego stwierdza się tutaj rzeczowo i wyraźnie:

1) Przedmioty naukowe istnieją i będą istniały,
2) ale ich objekty zmieniają się dowolnie.
3) Ośrodek nauczania stanowi nauka poglądowa, oparta o środowisko rodzinne.
4) Uwzględnia ona ćwiczenia w czytaniu, rachunkach itd.

5) (Niewzruszone) przedmioty naukowe nie dzieli się na godziny lekcyjne.

A zatem nauczanie syntetyczne, wymagane przez normatywy jest nauką w rozumieniu idei koncentracyjnej, co oznacza nauczanie łączne, a nie syntetyczne (w naszem rozumieniu). Nie zamierzamy tem powiedzeniem wydawać jakiejś oceny, a tylko stwierdzić różnicę znaczeniową. Podzielamy w zupełności pogląd normatyw, że nauczanie początkowe — uwarunkowane przez duchową właściwość nowicjuszy — może być jedynie nauczaniem łącznem, a tylko od czasu do czasu nauczaniem syntetycznem. Wprawdzie dość często próbuje się uczynić nauczanie początkowe nauczaniem syntetycznem.

Bylibyśmy może skłonni przypuszczać, jakoby rozróżnienie nauczania syntetycznego i łącznego było tylko kwestją terminologiczną. Mnie zaś wydaje się, że ważne ono jest i dla praktyki. Ustalając wyraźnie prawo obydwóch form nauczania, stwarza się równocześnie jasny pogląd co do możliwości i granic nauczania syntetycznego, zapobiegając niejednym omyłkom i niepowodzeniom, tak częstym zwłaszcza w nauczaniu początkowem, a którychby uniknąć można, gdyby każdy jasno zdawał sobie sprawę z celowości swego zadania. Nauczanie syntetyczne nastręcza bowiem o wiele większe trudności niż nauczanie łączne. Tam gdzie usiłowano prowadzić nauczanie syntetyczne, a myślano tylko o nauczaniu łącznem, przeoczono oczywiście trudności nauczania syntetycznego, co się gdzieś i kiedyś srodze zemścić musiało. Dlatego trzeba z konieczności wyraźnie zakreślić granice nauczania syntetycznego.

VI. Granice nauczania syntetycznego.

Jedną granicę — bodaj najważniejszą — już wykazaliśmy. Gdziekolwiek i jakkolwiek próbowano nauczania syntetycznego, nigdzie nie powiodło się zniesienie przedmiotów naukowych i usunięcie podziału przedmiotowego. Istnienie przedmiotów naukowych i prawność podziału przedmiotowego zakreślają więc nauczaniu syntetycznemu pierwszą granicę.

Ale skądinąd zakreślone są granice. Przypominam uwagę, znajdującą się w pierwszym rozdziale, gdzie była mowa o wyczerpywaniu materjału naukowego w nauczaniu okolicznościowem. Tutaj należy o niem wspomnieć.

Gdy omawia się np. „drób", a w tym samym czasie zamierza się ćwiczyć dopełnianie do 10, to można początkowe ćwiczenia łatwo włączyć. Opowiemy jak to kwoka oddawna wysiaduje na jajkach, że podłożono jej 10 jajek, wreszcie wykluwają się pierwsze pisklęta itd. Jest ich już 6, ile należy jeszcze oczekiwać? Tym sposobem zostało ćwiczenie to włączone, zaszeregowane,

ale — ono bynajmniej nie wystarcza! Gdy nasunie się trudniejsze zadanie, to nie rozwiąże go większa część dzieci. Skoro więc chcielibyśmy ćwiczyć dopóty, dopóki prawie wszystkie dzieci podobne zadania rozwiązywać potrafią, ba, nawet nie tak długo ćwiczyć, a tylko tyle, aby ogólnie zrozumiano treść i sposób rozwiązania, to musielibyśmy przerwać tok wyobrażeń, a temsamem znikłby objekt środowiska zupełnie, znikłoby zainteresowanie i nie byłoby już mowy o jednolitem oddziaływaniu... Takie ćwiczenia rozrywają przecież związek, albowiem nie mają nic wspólnego ani z danym objektem środowiska rodzinnego, ani z przeżyciem dziecka i duchowem wrastaniem w rzeczywistość otoczenia! Z drugiej strony są one konieczne; bez ćwiczeń, i to gruntownych ćwiczeń nie możemy się obyć.

Oczywista, że będziemy się starać, by ćwiczenia te ożywić, — niemało interesujących przykładów znajdzie się w każdej książce, niejedno sami wymyślimy — ale nawet najlepiej pomyślane ćwiczenia — z reguły przynajmniej — nie będą miały żadnej wspólności z przeżyciem danego objektu nauki. Postulat, by konieczne ćwiczenia w czytaniu, rachunkach itd. włączyć w naukę poglądową, opartą o środowisko rodzinne, sprzeciwia się celowości i zamierzeniom tak pojętego nauczania syntetycznego. Z celowości wynika raczej, aby nauczanie syntetyczne podobne ćwiczenia nasuwało. Przy omawianiu „drobiu" wystąpią zadania na dopełnianie do 10 może po raz pierwszy. Kilkoro dzieci odrazu je zrozumie i będzie umiało je rozwiązać; reszta musi się tego dopiero nauczyć. Będzie to przedmiotem osobnego ćwiczenia po nauczaniu syntetycznem, kiedy zakończy się przebieg wyobrażeń, kiedy wyczerpie się zainteresowanie dla danego objektu nauki. Odnosi się to do każdego ćwiczenia. Z nauczania syntetycznego wyłaniają się ćwiczenia, które wykonuje się po wyczerpaniu jednostki pracy. Tu otwiera się przed nauczycielem nowe pole działania; musi on tak pokierować nauką, aby nasunęła możliwie wiele ćwiczeń, a przedewszystkiem jej potrzebne. Gdy czytamy w nauczaniu syntetycznem, to dlatego, by wzmocnić wrażenie, podnieść efekt, by tem głębiej wniknąć umysłem i uczuciem w dany objekt. Nie czytamy bynajmniej dlatego, aby ćwiczyć biegłość czytania! I naodwrót słabo czytający uczeń, potrzebujący wiele systematycznych ćwiczeń, nie nauczyłby się czytać, gdyby nie ćwiczono czytania osobno.

Podobnie ma się rzecz z rachunkami w wspomnianej już książce Alberta. Przedstawione tam nauczanie syntetyczne daje tylko pojęcie rzeczy. Ćwiczenia nastąpić muszą osobno i to bardzo systematycznie. Z tego powodu pisze M. Spielhagen: „Rozróżniam trzy grupy: naukę o rzeczach, ćwiczenia i naukę religji. Na lekcjach ćwiczeń przyswajają sobie uczniowie technikę czytania, rachowania, pisania i śpiewania. Nauka ta odbywa się planowo..."[15]).

Wyczerpywanie materjału naukowego nie może być za bardzo rozszerzone, bo wtedy pozbawia się go duszy, a z tem jego efektu. Z drugiej strony nie można nie doceniać ćwiczeń, gdyż wtedy zatraca nauczanie syntetyczne cechę „nauki". Ustaliliśmy zatem drugą granicę nauczania syntetycznego. W zwięzłem ujęciu brzmi to dość osobliwie: nauczanie syntetyczne nie obejmuje całej nauki.

Wreszcie jest jeszcze trzecie ograniczenie, wypływające z poprzednich. Wyczerpywanie materjału naukowego staje się tylko wtedy bezdusznem, gdy nauczanie syntetyczne wchłaniać usiłuje wszystkie przedmioty naukowe i dlatego wychwytuje wiadomości, które w niczem nie wiążą się z właściwym objektem nauki, np. osobne omawianie tulipana i pierwiosnka oraz podróży w Alpy, przytoczone we wspomnianym już temacie „Praca w domu i nad domem". Trudności wyrastają niepomiernie, gdy opracowuje się materjał, wymagający przyswojenia nietylko nowych wiadomości, ale wprowadzenia również nowych sposobów myślenia i pracy — np. zaznajomienie dzieci z zasadami nauki o cieple, elektryczności i z geologji — jak to wynika z tego samego przykładu.

Bieg pracy zostaje stale przerywany kosztem względów przedmiotowych. Stale stwarzać trzeba boczne tory, zanim praca dalej postąpi. Im częstsze i trudniejsze boczne prace, tem wątpliwsza celowość nauczania syntetycznego i jednolite oddziaływanie na duszę dziecka. Za szeroko zakrojone tematy (zagadnienia) stanowią niewątpliwie poważne niebezpieczeństwo dla jednolitego oddziaływania na duszę ucznia. Dlatego ta okoliczność wyznacza nauczaniu syntetycznemu trzecią granicę. Przez podejmowanie za szeroko zakrojonego materjału naukowego ulega nauczanie syntetyczne rozdrobnieniu (przeszufladkowaniu) i mija się wtedy ze swoją celowością, a pojęcie nauczanie syntetyczne przestaje być istotnem określeniem.

VII. Możliwość nauczania syntetycznego.

Próba syntezy.

W granicach wyżej zakreślonych rozciąga się rozległe pole możliwości, które celowo wypełnić ma praktyk, wiedziony i ożywiony geniuszem pedagogicznym. Trudniejsze niż zakreślenie granic — jest wytyczenie dróg, wiodących przez rozległe pole możliwości. Będzie to zależało głównie od pojmowania nauczania syntetycznego. Jeżeli mamy na myśli nauczanie łączne, to możliwości te są — jak wykazano — bardzo ograniczone. Dlatego negatywnie ustosunkowali się Gaudig i Kerschensteiner, dlatego

ostrzega A. Messer[16]): „Nauczanie koncentracyjne, przynajmniej w klasach wyższych nie powinno zmierzać do nauczania syntetycznego, które zatarłoby właściwość poszczególnych przedmiotów naukowych... Byłoby też błędem, sądzić, że urzeczywistni się koncentrację przez zewnętrzne i sztuczne powiązanie poszczególnych przedmiotów naukowych. A. Rausch[17]) sądzi nawet, że „nauczanie syntetyczne przebiega encyklopedycznie i prowadzi li tylko do wykształcenia encyklopedycznego".

Znakomici metodycy, jak Rude, uznawają nauczanie syntetyczne (łączne!) na stopniu niższym, a odrzucają je na stopniu wyższym. Rude pisze[18]): „W pierwszym roku nauki jest nauczanie syntetyczne naturalne, odpowiadające właściwości malców sześcioletnich... (Ale: autor!) umiejętność czytania, pisania i rachowania wymaga (autor!) systematycznych ćwiczeń... W pierwszym roku nauki jest nauczanie syntetyczne niezbędne, w drugim roku conajmniej godne zalecenia, w trzecim i czwartym roku dopuszczalne, o ile obok niego stosować będziemy osobne ćwiczenia w rachunkach, gramatyce i pisowni. Ale od piątego roku nauki wzwyż uważać należy nauczanie syntetyczne za niecelowe. Wypowiadamy się dla 5—8 roku nauki za nauką przedmiotową z uzupełniającem nauczaniem okolicznościowem. Zaleca się natomiast jako konieczność pielęgnowanie naturalnej współzależności pomiędzy poszczególnemi przedmiotami naukowemi. Gdyby dla ominięcia sztywności systemu przedmiotowego odrzucono wogóle zestawienie materjału naukowego według przedmiotów naukowych, popadłoby się z jednej ostateczności w drugą. Jeżeli zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom wrastania we współczesną kulturę i uczynienie z niej osobowych wartości kształceniowych, to szkoła musi i o tem pomyśleć, aby uczniowie przyswoili sobie w poszczególnych naukach i technikach różne metody pracy."

Przeciwstawiając się temu, należy jednak rozważyć możliwość nauczania syntetycznego w sensie obrotu objektu nauki. Przypuśćmy, że takie nauczanie jest możliwe, to wtedy należałoby wykazać przeciwnikom jego konieczność. A ta wydaje się bardzo pożądaną. Skoro więc, jak dotychczas, na młodzież uderzają w zawrotnem tempie filmowem wrażenia z najróżniejszych i przeciwnych sobie kierunków i dziedzin umysłowych — (8—9 Chiny, 9—10 Fryderyk Wielki), — to nie można oczekiwać żadnego innego rezultatu wykształcenia, jak tylko wrażenie kino-kulturalne. Wówczas i „nowa" szkoła nie spełni swego zadania kształcenia lepiej, niż to czyniła „stara". Napomnienie mistrza Kühnela, że niewykonalne wskutek przeładowania plany naukowe prowadzić muszą do powierzchownego potraktowania nauki, a przez to i do powierzchowności ucznia, nie straciło na aktualności! Przedewszystkiem trzeba będzie uprzytomnić sobie fakt, że więcej niż obfitość materjału naukowego utrudniają niezmiernie, a nawet uniemożliwiają skupienie, rozumienie, pogłębienie

i wżywanie się w materjał naukowy kalejdoskopowa chaotyczność i obocznośc za bardzo różnorodnych wiadomości. Szkoła spełnia podwójne zadanie: szkoli i kształci. Szkolenie zorjentowane jest w kierunku praktycznego życia i postulatów potrzeb życiowych, kształcenie w kierunku kształtowania wewnętrznej istoty, skierowanego ku urzeczywistnieniu wartości. Jakkolwiek szkolenie również prowadzi do urzeczywistnienia wartości, to jednak jest to tylko mile widziany sukces poboczny, samo w sobie nie pyta jednak o wartości, a raczej o wiadomości i umiejętności, a te zdobywa się przez ćwiczenie i zapamiętywanie. Ale to nie wyczerpuje wszystkiego, co dla światopoglądu kształtującego się człowieka, dla budzącego się w młodzieńcu uświadomienia wartości ma conajmniej takie samo znaczenie jak wiadomości i umiejętności. Cokolwiek czyni się dla uświadamiania wartości w człowieku, to czyni się dla jego wykształcenia. Mechanicznie ze sobą powiązana nauka, jaką dotychczas zawsze jeszcze posiadamy, nie sprzyja kształceniu. Nie można oczekiwać skupienia, rozumienia, pogłębienia i wżywania się od większej części dzieci przy stałej chaotyczności najróżnorodniejszych i często nieuzupełniających się wiadomości.

A właśnie one są podstawowemi siłami kształcenia, bo odsłaniają młodej duszy kierunkowość wartości oraz budzą i podsycają przeżywanie wartości. Dlatego domagamy się nauczania syntetycznego na stopniu wyższym.

Proszę jednak nie upatrywać w tych myślach błędnej wiary we wszechwładzę pedagogiki. Nie potrzebujemy chyba wyjaśniać, że jesteśmy innego zdania i dobrze wiemy, że trudno rozstrzygnąć, który właśnie materjał naukowy byłby w wieku naszych uczniów dla procesu kształcenia najodpowiedniejszy. Ale jedno trzeba z całym naciskiem podkreślić, że dla ogólnego przygotowania podstaw procesu kształcenia są skupienie, rozumienie, pogłębienie i wżywanie się temi właśnie siłami podstawowemi, od których zależy powodzenie procesu kształcenia. Dlatego też domagamy się nauczania syntetycznego na stopniu wyższym.

Podzielamy myśl Rudego — a uczyniliśmy to już poprzednio — wypowiadając, że nie możemy pominąć zadania nauki, by nie nauczyć różnych sposobów pracy i technik. Albowiem różne sposoby pracy odpowiadają odnośnym sposobom myślowym umysłu ludzkiego — (przynajmniej w zasadniczej formie) — a techniki — (w naszem rozumieniu, przyczem nie myślimy o technice pracy ściśle naukowej!) — odnośnym czynnościom kulturalnym. Z potrzeby pielęgnowania tych sposobów myślenia i technik wypływa celowość i zadanie szkoły.

Obowiązek pielęgnowania ich uznaliśmy bez zastrzeżeń, wypowiadając postulat, że nauczanie syntetyczne być winno „nauką". Powstaje jedynie pytanie, o ile możliwe jest nauczanie syntetyczne w sensie obrotu objektu nauki. Uważajmy kwestję tę za poszukiwaną syntezę i zbadajmy, o ile się do niej zbliżono!

Droga, którą kroczy nauczanie łączne jest wprawdzie celową, ale próbą bardzo ograniczoną. Dlatego wykazują poznane przykłady nauczania łącznego przesadność o tyle, że przyciągają materjał, który z właściwym objektem nauki nie ma żadnej wewnętrznej i organicznej łączności, a podchwytany wzgl. przywabiony został na podstawie czysto zewnętrznej styczności.

Omawiając przykładowo dążenie do zjednoczenia Niemiec poruszy się zapewne następujące wiążące się z sobą zagadnienia: zjednoczenie warunkuje potrzeba gospodarcza wskutek przeobrażenia państwa rolniczego na przemysłowe. Państwo przemysłowe powstaje przez zwycięski pochód maszyny parowej. Gospodarczy rozwój prowadzi do wytworzenia proletarjatu. Konieczne jest także popieranie rolnictwa. Może wspomni się również o literaturze i sztuce owych czasów. Całość stanowi organiczne powiązanie. Skoro jednak przy wykluczeniu właściwych przedmiotów naukowych, a dla zastąpienia ich, włączy się przy drugim temacie wyczerpujące fizykalne rozważania i eksperymenty do maszyny parowej, a przy czwartym wstępne, albo rozwijające ćwiczenia z chemji rolniczej, to podejmuje się dwa związki, które ani ze sobą, ani też z dążeniem do zjednoczenia nie mają żadnej łączności. Współzależność taka jest nieorganiczna, a zasada nieżyciowa. Zbiera się, co do siebie nie należy, łączy się, co jest bez wewnętrznych więzów, i znowu rozrywa się, co w sobie jest jednorodne. Jakkolwiek tutaj może więcej uczyniono dla skupienia, rozumienia, pogłębienia i wżywania się, niżby osiągnięto w nauce mechanicznie rozgraniczonej na przedmioty naukowe, to jednak przez rozerwanie organicznych związków na rzecz związków zupełnie innej prawności ulega się zasadom nauki przedmiotowej i oddala od poszukiwanej syntezy.

Nauczanie łączne usprawiedliwione jest tylko przy przezornem ograniczeniu. Uznać je należy tem więcej, im bardziej organicznie powiąże poszczególne części materjału naukowego. Jak długo jednak powiązania wypływać będą na podstawie koncentracji planu naukowego, tak długo nie powiedzie się synteza pomiędzy wykazanemi kontrastami.

Nauka łączna w dowolnych ideach przewodnich wydaje się zmierzać w kierunku syntezy o tyle, że czyni samorzutny bieg myśli panującą zasadą. Ale z przypadkowości doboru materjału naukowego i pozornej przynajmniej — bezplanowości metodycznych powiązań powstają różne niebezpieczeństwa. Podniesiony już często zarzut, że przy takiej „przypadkowej nauce“ niema rękojmi, aby poruszone zostały wszystkie rzeczywiście ważne wiadomości, nie jest pozbawiony słuszności, bo przecież nie każdy nauczyciel jest na tyle dzielny we wszystkich dziedzinach i nim być nie może. Z drugiej strony wychwytywanie i powiązanie współzależnego ze sobą materjału naukowego nie odbywa się znowu tak dowolnie, bo przecież nauczyciel sam, mniej lub więcej dostrzegalnie, skierowuje dzieci, zwłaszcza w tru-

dnych sytuacjach, na materjał współzależny. Porównajmy w przytoczonym już przykładzie: Wiatr — Nikodem — Kolumb: przyroda — religja dzieje kultury (historja). Dorosły wprzągnięty swojem myśleniem w objektywne związki, nie może inaczej myśleć, jak tylko w tych objektywnych związkach. Przez to, że dowolnie raz jedne, a innym razem co innego zaistniało, nie ustalono jeszcze syntezy pomiędzy przedmiotami a samorzutnym biegiem myśli.

I jeszcze jedno! Postulat organicznej łączności i organicznego powiązania obowiązuje bez wyjątku każde nauczanie syntetyczne. Organicznie oznacza, że jedno wyrasta z drugiego, że jedno istnieje przez drugie, że jedno jest koniecznością drugiego, a każde zosobna służyć musi całości. Tak więc podczas całego samorzutnego przebiegu myśli poruszone wiadomości, z których jedna drugą uwarunkowała, albo jedna drugiej się domagała, służyć muszą znowu jednolitej celowości całego biegu myślowego. Kiedy więc powstało przykładowo pytanie, jak tworzy się wiatr, to wszystkie podchwytane i poruszone wiadomości służą odpowiedzi na postawione pytanie — przezco rozumie się nietylko odpowiedź intelektualną, ale wszystko, co zmobilizowane być może, wszystkie siły duchowe i umysłowe, poznanie, czucie i wartościowanie dla dopełnienia rozumienia i przeżycia. W tem znaczeniu możnaby też poruszyć niebezpieczeństwa, które wiatr powoduje i omówić środki zaradcze ze strony ludzi, ale wywołane pytaniami nauczyciela rozważania historyczne o odkryciach Kolumba itp. jak i o rozwoju budownictwa okrętowego oznaczają „odchylenie“ w biegu myślowym, boć to wszystko nie wiąże się organicznie z tematem!

Poszczególne wiadomości nie wiążą się koniecznie z tematem. Potrzeba przyciągnięcia ich wyrosła nie z tematu, ale z ogólnych zadań nauki! Że Spielhagen próbę tę uczynił, że inni ją także podejmą, usprawiedliwiamy ich osobowością. I każdemu, kto jest osobowością, trzeba umożliwić, aby swoją znakomitą właściwość realizował, ale nigdy nie można tej formy nauki uczynić normą. Nauczanie syntetyczne tylko wtedy stanie się ogólną formą nauki, gdy ustalona zostanie jego prawność. A ta polega na organicznem powiązaniu, wypływającem z samorzutnego biegu myślowego. W przytoczonym przykładzie niema mowy o przebiegu nauki, określonym przez samorzutny bieg myśli, a raczej zachodzi tutaj „odchylenie“, i to „odchylenie“, wypływające koniecznie z ogólnych zadań nauki. Tak więc i nauczanie łączne w dowolnych ideach przewodnich uznać musi pewne ograniczenie, o ile jemu powieść się ma synteza. Niezwyciężone i w sile swojego objektywnego istnienia niedoceniane prawo podziału przedmiotowego doprowadza nauczanie łączne do przesadności zasady i zmusza nauczanie łączne w dowolnych ideach przewodnich do „odchyleń“.

O ile powieść się ma synteza, uwzględnić trzeba następujące zasady:

1) Żadna nauka nie może uniknąć prawności przedmiotów i samoprawności wiadomości naukowych.
2) Jako „nauka" przejąć musi nauczanie syntetyczne zadanie systematycznego szkolenia (ćwiczenia).
3) Systematyczne (planowe) szkolenie zgóry ustalić musi materjał naukowy.
4) Duszą nauczania syntetycznego — poza ustaloną planowością — jest obrót objektu nauki w samorzutnym biegu myślowym.

Dlatego wydaje nam się nauczanie syntetyczne, tak jak my je pojmujemy, możliwą syntezą. Opracowawszy pewien temat (zagadnienie) zgodnie z jego samoprawnością i z prawami jego wewnętrznej budowy, czynimy zadość pierwszej zasadzie i umożliwiamy, jak to jeszcze wykażemy, dokonanie się drugiej i trzeciej, a przez wprzągnięcie w pełnię jego związków życiowych, uwzględniamy ostatnią zasadę.

Ideje te staramy się urzeczywistnić przez to, że pozwalamy samoprawności jednego przedmiotu kierować nauką przez pewien przeciąg czasu. Przewodzącemu przedmiotowi poświęcamy tyle dni czy tygodni po 2 lub 3 godziny tygodniowo, ile tego wymaga jego zakres, wzgl. ile to usprawiedliwia wzgląd na potrzeby innych przedmiotów naukowych. Potem następuje krąg materjału naukowego z innego przedmiotu naukowego i wypełnia nauczanie syntetyczne przez pewien określony czas itd. Takim sposobem dochodzimy do nauczania syntetycznego ze zmieniającem się przewodnictwem, przyczem każdy przedmiot raz przewodzi. Z istoty rzeczy wynika, że w danym czasokresie temat wyznaczają nie pojedyńcze objekty, ale związki, grupy objektów przedmiotowych, człony czasowych i przestrzennych przynależności, jednostki o szerszym zakresie jak np. nasze zwierzęta domowe, środki spożywcze, środki opałowe, reformacja itp. Ponieważ klasa w pewnym czasie przez kilka godzin dziennie zajmuje się tą samą jednostką, liczyć można w normalnych przypadkach, że dana dziedzina naprawdę wejdzie w centrum zainteresowania. Spokojniejsze i głębsze rozważanie — w przeciwieństwie do dezorjentującej i rozdrabniającej równoczesności wielu wiadomości — umożliwia łatwiejsze wczucie i lepsze oswojenie z materjałem naukowym. Pozatem istnieje rękojmia, że poruszone myśli i postawione pytania rzeczywiście zostaną tak potraktowane, jak tego wymaga obrót objektu nauki.

Albowiem szczególnością nauczania syntetycznego — podkreślamy to jeszcze raz — w naszem pojmowaniu jest fakt, że nie łączy ono wszystkich przedmiotów naukowych — co prowadzi do sztuczności! — ale, że podchwytuje myśli i wiadomości, ku którym rozważania same się skierowują, i które nadają oma-

wianym związkom głębsze i celowsze zrozumienie i przeżycie. Ponieważ jednak takie okazyjne podchwytywanie materjału nie uczyni zadość przedmiotom naukowym, wymagać musimy, aby każde rozpoznanie, ogólniej — każdy przedmiot naukowy, zbudowywano i rozwijano zgodnie z jego szczególnością i prawnością. Z tego powodu winien każdy przedmiot przewodzić nauce przez pewien czas z właściwą sobie prawnością.

Plan naukowy, mający zabezpieczyć pewną planowość, przewidywałby pewne zasadnicze związki, które przewodziłyby nauce. Korzystniej byłoby, gdyby plan naukowy zastąpiony został przez plan kształcenia. Moje własne próby w tym kierunku wyprzedziła szeroko zakrojona praca Wspólnoty Pedagogicznej Stow. Nauczycieli w Dreźnie[19]). Cenna ta praca będzie drogowskazem dla dalszych tego rodzaju prób.

W każdym razie byłby plan naukowy i kształcenia, oddzielający obowiązujące treści od możliwych form, a wykazujący odpowiedni materjał współzależny dla wypełnienia form, dogodniejszą podstawą dla realizacji nauczania syntetycznego niż plan naukowy w dzisiejszem znaczeniu. Do czasu urzeczywistnienia tych postulatów kierować należy się mniej lub więcej dzisiejszym planem naukowym, przyczem zapewne duch czasu (duch normatyw) przyzna nam pewną dowolność.

Aby nie pominąć prób, zmierzających przez zasadnicze przekształcenie planu naukowego ku postulatom nauczania syntetycznego, podajemy dwa projekty planu naukowego G. Klemma i H. Ohmsa. Klemm uczynił kulturalno-historyczne formy życia podstawą podziału i doszedł do następującego planu:

1 rok nauki: W nowej przestrzeni i nowej wspólnocie. Połączenie z wspomnieniem o domu rodzinnym.
2 rok nauki: Droga do szkoły. U siebie w domu.
3 rok nauki: Formy życia naszych przodków w czasach zamierzchłych. Formy życia naszych przodków około roku 1 po n. Chr.
4 rok nauki: Osada germańska. Osiedle germańskie około 600. Formy życia około roku 1000. Zamek rycerski.
5 rok nauki: Formy życia około 1200. Mała starożytna mieścina.
6 rok nauki: Formy życia około 1400. Sprawy żywnościowe i niebezpieczeństwo w małej mieścinie.
7 rok nauki: Formy życia około 1400 do 1648. Zapoznawanie i poznawanie chorób, błędów i cierpień fizycznych. Ciemnota. Szkoła. Źródła pouczenia. Odwaga i prawdomówność. Reformacja. Zachłanność i nietolerancja w stosunku do innowierców.
8 rok nauki: Formy życia około 1750, 1800 i 1848.
9 rok nauki: Naród i państwo. Powstanie narodu niemieckiego. Zjednoczone Państwo Niemieckie. Formy życia po 1870.

10 rok nauki: Formy życia około 1900. Wojna światowa 1914—1918.
11 rok nauki: Nauka o zawodzie. Łagodzenie niebezpieczeństw gospodarczych ongiś i dzisiaj.
12 rok nauki: Widoki na idealną i realną przyszłość życia ludzkiego.

Mamy tutaj rzeczywiście organiczne związki jako przewodnie punkty widzenia. Nie możemy atoli za powyższym planem postąpić już dla tego samego, że obliczony jest na 12 lat i kończy 8 rok nauki na roku 1848. Pozatem podnosimy wątpliwość, jaką podnoszono — i to słusznie — przeciw teorji o stopniach kultury. W pierwszych 4, a może nawet w pierwszych 6 latach nauki, nie może materjał naukowy przyjąć form życiowych, albowiem w tym wieku nie jest jednością, co dorosłemu jako taka się wydaje, a zatem nie istnieje możliwość dojścia do ujęcia celowego, a temsamem do celowego wypełniania. „Formy życiowe naszych przodków w czasach zamierzchłych" przygotować mogą tylko historyczne pojęcia. Zatem nie przeważa tutaj kulturalno-historyczna forma życia „pradzieje". Ze zasadą kulturalno-historycznych form życia rozpocząć można dopiero później. Mimo wszystkie zastrzeżenia przyznać trzeba, że plan jako całość uwzględnia przodujące punkty widzenia.

W inny sposób niż Klemm próbuje Ohms uwzględnić kolejność stopni rozwojowych duszy dziecięcej, ustalając takie przewodnie tematy: dla 5 roku nauki: naturalne podstawy wszelkich kultur, dla 6: pojawienie się człowieka, jego dzieje i rozwój jego kultury, dla 7: panowanie człowieka nad dobrami ziemi i siłami przyrody, a dla 8: rozwój dóbr duchowych i panowanie człowieka nad sobą.

Następują u Ohmsa kolejno:

nauka o rzeczywistości (przyroda) — 5 rok nauki;
historja — 6 rok nauki;
technika, życie gospodarcze, (gospodarstwo społeczne, fizyka, chemja) — 7 rok nauki;
dobra duchowe naszego narodu — 8 rok nauki.

Uznaje się tutaj istnienie przedmiotów, a w każdym roku przewodzi inny sposób myślenia. Jakkolwiek poszczególne rozprowadzenie jest znakomite, to jednak takie rozwiązanie nie wchodzi w rachubę w szkole powszechnej, gdyż byłoby przedwczesnem. Przypisuje się 12-letnim zrozumienie coraz trudniejszych związków historycznych, do których nawet umysł 14-letnich nie dorósł. (Nie może być usprawiedliwieniem, że normatywy ten sam błąd popełniają!) — Nie sądzę, byśmy tym sposobem zadość uczynili postulatom wiedzy o młodzieży (Jugendkunde), które Ohms uwzględnić pragnie. Wydaje mi się wogóle, że kilkakrotna zmiana nastawienia więcej odpowiada postulatom umy-

słowo-duchowego rozwoju wieku dziecięcego, niż za długie zatrzymywanie się przy jednym głównym temacie.

Zasadnicze przekształcenie planu naukowego Klemma i Ohmsa uwzględniają potrzebę pewnej planowości i zasadę samorzutnego biegu myśli. Gdybyśmy tym projektom z innych przyczyn nie musieli odmówić poparcia, mielibyśmy w nich różne formy przodujących punktów widzenia. Dlatego szukać musimy innej drogi, a ta, dopóki nie otrzymamy planu kształcenia, biec będzie między dotychczasowym planem przedmiotowym, a codopiero zakreślonym przekształceniom. Zbliży się ona do projektu Ohmsa w potrzebie zmieniającego się przewodnictwa, a odbiegnie w tem, że wprowadzi zmiany przewodnictwa nie z roku na rok, ale częściej, poruczając każdemu przedmiotowi przez pewien czas przewodzenie. O ile to jest możliwe, wykazuję na podstawie planu naukowego dla 7 roku nauki.

Wychodząc z podwójnego zadania szkoły — szkolenia i kształcenia — dzielimy pracę szkolną na 3 grupy: ćwiczenie, rozumienie i stwarzanie współzależności, przyczem pierwsze dwie znamionuje szkolenie, ostatnią kształcenie. Nie zaprzecza się bynajmniej, aby przez stwarzanie współzależności również nie ćwiczono i ułatwiano rozumnie, jak naodwrót przez ćwiczenie i rozumienie nie kształcono. Pragnę raczej podkreślić szczególność różnych tych czynności. Mówiąc o „rozumieniu" mamy na myśli poszczególne zrozumienie zagadnień naprz. zrozumienie prawidła gramatycznego... Ze względu na wewnętrzną organizację pracy szkolnej wyodrębniamy techniczne przedmioty (rysunki, śpiew, gimnastykę). Określamy je mianem „technik", chociaż termin (jak już zaznaczyłem) nie jest ścisły.

Na podstawie urzędowego podziału godzin przeznacza się na klasę chłopców 7 roku nauki następujące godziny:

	tygodniowo	rocznie = 40 tygodni:
religja	4	160
język ojczysty	7	280
historja	2	80
geografja	2	80
przyroda	4	160
rachunki, geometrja	6	240
rysunki	2	80
śpiew	2	80
gimnastyka	3	120
		1280

Nie wdając się w ocenę powyższego podziału godzin, podajemy go tylko dlatego, aby liczby roczne uczynić miernikiem w naszych rozważaniach.

Otrzymujemy wtedy w ciągu roku godzin:

Przedmioty	Nauczanie syntetyczne	Ćwiczenie i rozumienie	Technika	Razem	dotychczas
literatura	10 . (6 . 2) = 120*	—	—	280	280
gramatyka	—	(40 . 1) = 40	—		
wypracowanie	—	(40 . 1) = 40	—		
dyktando	—	(40 . 1) = 40	—		
czytanie itp.	—	(40 . 1) = 40	—		
historja	4 . (6 . 2) = 48	28 . 1 = 28 + 8 . 1/2 = 4 = 32	—	80	80
geografja	4 . (6 . 2) = 48	28 . 1 = 28 + 8 . 1/2 = 4 = 32	—	80	80
przyroda martwa	4 . (6 . 2) = 48	28 . 1 = 28 + 8 . 1/2 = 4 = 32	—	80	80
„ żywa	4 . (6 . 2) = 48	28 . 1 = 28 + 8 . 1/2 = 4 = 32	—	80	80
religja	zmienne	zmienne	—	160	160
rachunki	2 . (6 . 2) = 24	2 . 1 1/2 = 3 + 38 . 3 1/2 = 133 = 136	—	160	160
geometrja	—	(40 . 2) = 80	—	80	80
rysunki	—	—	(40 . 2) = 80	80	80
śpiew	—	—	(40 . 2) = 80	80	80
gimnastyka	—	—	(40 . 3) = 120	120	120
					1280

* oznacza: 10 tyg. po 2 godz. dziennie.

Powyższy podział nie jest wiążący, a stanowi jedynie podstawę, i zmienia się przy ustaleniu przewodzącego materjału naukowego. Zmiany powodować będzie przedewszystkiem przydział godzin nauce religji. Mianowicie religja nie na wszystkich stopniach, i nie w związku z każdym materjałem naukowym, będzie mogła być udzielana w ramach nauczania syntetycznego. Wielu będzie wolało udzielać jej w godzinach oddzielnych. Pozatem będzie trzeba uwzględnić wyznaniowy skład klasy. Podział materjału naukowego uskutecznimy przy uwzględnienie planu naukowego.

Plan naukowy dla 7 roku nauki przepisuje:[20])

Religja: Prorocy, Pan Jezus naucza, Misje.

Język ojczysty: (poza gramatyką, ortografją itp..). Ballady, liryka, epopeje, dramat.

Historja: historja prusko-niemiecka od r. 1815 do czasów obecnych.

Geografja: części świata poza Europą, pory roku, strefy klimatyczne, klimat, zaćmienie słońca i księżyca.

Przyroda martwa: magnetyzm i elektryczność, najważniejsze niemetale i ich związki, otrzymywanie metali.
Przyroda żywa: rozmnażanie się w świecie roślin, zwierząt, zarazki chorobotwórcze w świecie roślin, zwierząt i w ciele ludzkiem.
Rachunki: procent i pro mille w rachunkach kupieckich, reguła spółki.
Geometrja: wieloboki, koło, walec itp.

W dotychczasowej nauce biegną wszystkie wspomniane przedmioty naukowe równocześnie obok siebie, według naszego planu zaś występuje zawsze tylko jeden. Rozpoczynamy z nauką religji i przerabiamy przez 3 tygodnie temat: prorocy. Nie możemy zgóry przewidzieć, jakie stworzymy połączenia z innemi przedmiotami. Przypuśćmy, że przy obrocie objektu nauki doszłoby mimowoli do stworzenia kompleksu zagadnień o charakterze nauczania syntetycznego, w którem spoiwem stałyby się dzisiejsze stosunki. Dałyby one może sposobność do naświetleń liczbowych. Dla przygotowania późniejszych wiadomości korzystamy ze znanych statystyk z książki Damaschkego[21]): „Reforma rolna" (patrz: Berthold Otto![22]), pozatem z tablic alkholizmu[23]) i statystyk, które oświetlają nasze stosunki socjalne. Na tym materjale liczbowym zdobywamy i wyjaśniamy pojęcie procentu i ćwiczymy zadania z reguły procentu. Obojętnem jest tutaj, w jakiej mierze wspomniany materjał rozwiniemy. Obliczamy go na dwa tygodnie i rozszerzamy zdobyte liczbowe ujęcie naszych socjalnych stosunków na rozważania estetyczno-emocjonalne, oparte na „zeszycie robotnika" znanego zbioru „Niemiecki Bajarz" (Der deutsche Spielmann)[24]), na co przeznaczamy 3 tygodnie. Wytworzenie stosunków społecznych zilustrujemy na rozwoju dziejów stosunków prusko-niemieckich od roku 1815 do czasu nadania ustaw socjalnych. Przewidujemy na to 4 tygodnie.

Wszystkie te wiadomości łączy wspólna idea. W klasach starszych roczn. możnaby z łatwością po myśli Klemma nadać przewodnictwo dziejom kultury jako całości albo pojedyńczym ideom. Nie podzielamy natomiast zapatrywań, jakoby to, co dorosłym wydaje się całością, potrafiło dziecko ująć jako jedność, a jeżeli przeciwstawiamy się chaotycznej i dezorjentującej wieloprzedmiotowości, to czynimy to jedynie ze względu na równoczesność różnych przedmiotów naukowych. Naświetlona dotychczas idea, którą dzieci nawet może nie tak przeżyją i zrozumieją, jak zamierzono, nie oznacza w naszym sposobie ujęcia nauki zasadniczej kwestji, temwięcej, że niema nic wspólnego z „obrotem objektu". Jaskrawe przeskoki nie rażą nas. W drugiej grupie, w której na podstawie socjalnych stosunków rachunki przewodzą, możnaby zamiast reguły procentu obrać jako temat „pieniądz". Jeżeli mimo to stworzyliśmy związek, to stało się to dla wykazania, że okazyjnie w ramach nauczania syntetycznego mo-

żliwe jest także nauczanie łączne. Gdzieby połączenie „nie odpowiadało“ albo nauczycielowi, albotéż z innych powodów doprowadziło do sztucznych konstrukcyj i wrażeń bezemocjonalnych, należy od niego odstąpić. Duchowo-umysłowa struktura 13-letnich dzieci nie wymaga jeszcze, aby praca całoroczna stała pod jedną ideą, by stanowiła jeden związek. Dlatego przerywamy tok pracy jak następuje:

Język ojczysty: dramat — 5 tygodni.
Geografja: podróże, w tem kulistość ziemi, pory roku, strefy klimatyczne, klimat — 4 tygodnie.
Fizyka: w epoce elektryczności — 4 tygodnie.
Język ojczysty: nowelka lub Schillera „Dzwon“ albo ballady — 4 tygodnie.
Chemja: nasze najważniejsze środki spożywcze — 4 tyg.
Religja 3 tygodnie.

Nauczaniu syntetycznemu przypadłoby zatem 36 tygodni, pozostają jeszcze 4 tygodnie. Z przewidzianych 160 godz. na religję rozdzielono dopiero 6 tyg. = 72 godz. Pozostałe 88 godzi wyzyska się (przypuszczalnie) w luźnych godzinach. Należałoby więc 88 godz. rozdzielić na 34 tygodnie co najlepiej uskutecznić w ten sposób, że udzielać się będzie po 2 godz. przez 14 tygodni i po 3 godz. przez 20 tygodni luźnych lekcyj religji. Ktoby jednak pragnął pozostać przy 4 lekcjach religji tygodniowo — dobrze jest bowiem uwzględnić wszystkie możliwe zapatrywania, — nauczanie syntetyczne nie stanie mu na przeszkodzie. Miałby wtedy 88:4 = 22 tyg. po 4 lekcje i 12 tyg. bez nauki religji. Gdyby się tę sprawę załatwiło, zawsze wydaje się, jakoby ucierpiało nauczanie syntetyczne. Rozważmy najmniej korzystny wypadek. Ktoś, zgadzający się na włączenie w ramy nauczania syntetycznego tematów: prorocy i misja, zażąda dla reszty nauki religji po 4 godz. tygod. Wówczas trzeba w jego planie lekcyjnym 22 tyg. po 2 godz. nauczania syntetycznego skreślić. Utracone przez naucz. synt. 44 godz. wyrównamy przez niewyzyskane 4 tyg. = 48 godz. Nauczanie syntetyczne nie doznałoby uszczerbku, a tylko przesunięcia. Wówczas obłożonoby wolne 4 tyg. historją, geografją, fizyką i chemją. Językowi ojczystemu przypada 12 tyg., a więc o 2 tyg. więcej, niż to przewiduje powyższy podział. Plan otrzymałby następujący wygląd:

Dla porównania z całym planem wyjaśniamy dodatkowo: Do 436 godz. przeznaczonych na nauczanie syntetyczne dochodzi 88 luźnych lekcji religji = 524 godz. Pozostaje z 1280 godz. rocznych, z których przeznaczono 280 godz. na przedmioty techniczne, jeszcze 1280 — 280 — 524 = 476 godz. na ćwiczenie i rozumienie, co podzielone na 40 tyg. daje tyg. (z wyjątkiem 1 tyg.), 12 godz., czyniąc zadość postulatom tej grupy. Plan

Religja	3	tyg.	po	12	godz.	=	36	godz.
Rachunki	2	„	„	12	„	=	24	„
Język ojczysty	3	„	„	12	„	=	36	„
Historja	4 + 1	„	„	1.12 4.10	„	=	12 40	52 „
Język ojczysty	5	„	„	10	„	=	50	„
Geografja	4 + 1	„	„	10	„	=	50	„
Fizyka	4 + 1	„	„	10	„	=	50	„
Język ojczysty	4	„	„	12	„	=	48	„
Chemja	4 + 1	„	„	2.12 3.10	„	=	24 30	54 „
Religja	3	„	„	12	„	=	36	„
	(40	tyg.)				razem	436	godz.

powyższy nie jest wiążący, wykazuje jedynie jeden z możliwych podziałów.

Zasadniczo należy każdemu przedmiotowi — o ile nie przewodzi, — przeznaczyć pewne godziny na powtórzenie, ćwiczenie itp. Takim sposobem spełni nauka swoje zadanie co do szkolenia. W tabeli jest czas tak obliczony, że każdy przedmiot występuje w każdym tygodniu.

W praktyce mogłoby też być inaczej, chociaż należałoby ściśle przestrzegać, aby ćwiczenia następowały regularnie i programowo. Skoro jakiś przedmiot przewodzi, mogą ćwiczenia z tego przedmiotu cośkolwiek ustąpić. Uwzględnia to plan, ustanawiając na ćwiczenia w historji (28. 1) + (8. ½) godz., a więc rozdziela 32 godz. ćwiczeń na 36 tyg., przyczem 4 tyg. pozostają bez nauki historji. Dzieje się to dlatego, że historja przewodzi przez 4 tyg. i tutaj możliwe jest włączenie powtórek. Gdyby inny materjał nasuwał powtórki z historji, możnaby wykluczyć nawet przez 8 tyg. luźne godz. ćwiczeń z historji, a lekcje ćwiczeń z historji rozdzielić na 32 tyg. z 1 albo ½ godz. Swoboda i dynamiczność są konieczne.

Uznaniu nauczyciela pozostawione być musi ustalenie liczby tyg. dla przedmiotu przewodzącego. Jeżeli tabela np. podaje dla języka ojcz. 10 tyg., to nie oznacza to, jakoby te 10 tyg. następowały po sobie. Z istoty rzeczy samej wynika raczej, aby przedmiot ten dwa lub trzy razy w roku przewodził. Prawdopodobnie jest możliwe przeznaczenie na dyktanda i wypracowania razem 40 godz. rocznie, a wtedy pozostałe 40 godz. = 3 tyg. przypadłyby nauczaniu syntetycznemu.

Dla ćwiczeń gramatycznych przeznaczono 40 godz. Nie mamy jednak na myśli osobnej nauki gramatyki, a raczej chodzi tylko o uwzględnienie gramatyki wogóle. W jaki sposób wykorzysta się wspomniany czas jest rzeczą nauczyciela. Zważamy jedynie na to, aby wszelkim usprawiedliwionym żądaniom zadość uczynić.

Nie zamierzamy rozstrzygać, czy rachunki, geometrja i gramatyka również przewodzić mają. Mojem zdaniem zmierzają one raczej ku nauczaniu łącznemu niż syntetycznemu, a przemawia zatem fakt, że objektami tych nauk są formy, innych zaś treści. Sami jednak wysunęliśmy próbę z rachunkami, podkreślając jednak, że należy pozostawić nauczycielowi swobodę w uelastycznieniu planu.

A jednak wymaga nasz plan jednej istotnej zmiany. Nauczyciel musi w swojej klasie udzielać wszystkich przedmiotów! Będzie to rzeczą samą przez się zrozumiałą, skoro rozciągnie się nauczanie syntetyczne na klasy wyższe.

Lekcje dla technicznych przedmiotów należy zgóry ustalić, gdyż przy dzisiejszych wymaganiach leżą one w rękach specjalistów, a to uniemożliwia przesunięcia.

Przy istotnem przeprowadzeniu planu zważać należy zasadniczo na to, aby z „nauki ćwiczeniowej" nie wypływały zadania domowe. Wyjątek stanowią rachunki, okazyjnie gramatyka, a w niższych klasach, jak i dla słabych czytelników — czytanie. Pozatem służyć winny zadania domowe nauczaniu syntetycznemu i jego pogłębieniu.

Ważną rolę w ramach całości spełniają „ć w i c z e n i a". Nazwaliśmy je „lekcjami ćwiczeń i rozumienia". W tem ostatniem znaczeniu umożliwiają one nauczanie syntetyczne wszędzie tam, gdzie wyprzedza się specjalne wiadomości przedmiotowe, jak np. w realjach, szczególnie w fizyce i chemji, ponieważ wiadomości te zdobywane być muszą na podstawie ćwiczeń i obserwacyj, a nie przygodnych pouczeń. Przy ustalaniu planu pomyśleć trzeba o przesunięciu omawiania jakiejś dziedziny tem dalej, im więcej wymaga wiadomości „wstępnych". Dla tematów: „w epoce elektryczności" i „nasze środki odżywcze" uwzględnić trzeba na początku roku szkolnego we fizyce i chemji doświadczenia, które podczas omawiania wspomnianych tematów wystąpią jako znane elementy. Przeoczenie tego faktu uniemożliwiłoby — rzecz oczywista — nauczanie syntetyczne. Tak samo dla omówienia „środków spożywczych" koniecznem jest zaznajomienie dzieci z rodziną chemiczną C-O-H-N w poprzedzających godzinach, przeznaczonych na ćwiczenia. W geografji, obok powtórek i ugruntowania znanych wiadomości, wyprzedzimy różne „drobnostki" jak nazwy itp., co łatwo odczytać można z mapy. To samo możliwem jest w historji.

Na to mógłby ktoś odpowiedzieć, że skoro materjał „ćwiczeniowy" przebiega luźno obok nauczania syntetycznego, to jest to znowu piętnowana przez nas oboczność różnych wiadomości przedmiotowych: nie przezwyciężono więc chaotycznej i rozdrabniającej równoczesności różnego materjału naukowego. Pobieżnie

patrząc, wydaje się powyższy zarzut usprawiedliwiony. Przy dokładniejszem rozpatrzeniu przyzna się, że tak nie jest. Nasamprzód zewnętrznie: oboczność różnego materjału naukowego w nauce przedmiotowej wymaga dzisiaj od ucznia, aby tak w szkole jak i w domu zajął się niemi „wszechstronnie", dla każdego „równocześnie" przerobionego materjału przeczytał „źródła" wzgl. literaturę uzupełniającą, rozejrzał się w czasopismach i gazetach, w domu czynił zapiski, przeprowadził doświadczenia i obserwacje, to znów przygotował rysunki i obrazy, wszystko dla wszystkiego. Gdyby sumienny uczeń wszystko to chciał uczynić, co od niego z fałszywego nastawienia wymaga szkoła, pracowaćby musiał jako uczony, któremu własne badania są wszystkiem, a całe życie niczem. (Na szczęście przeciwstawia się zdrowy rozsądek nienaturalności i — nauka czynna (twórcza) nie postępuje ku utrapieniu inspektorów szkolnych naprzód!) Proponowana przez nas droga nie wymaga od ucznia, by wykonywał pracę dla wielu przedmiotów równocześnie, ale w jednolitej dziedzinie zaistniałego nauczania syntetycznego. Wewnętrzna, istotna różnica polega na tem, że nasze „ćwiczenia" nie przeciwstawiają nauczaniu syntetycznemu żadnego innego wrażenia, nie mogą zatem oddziaływania rozproszyć i ujęcia zdezorjentować. Jeden przykład dla wyjaśnienia. Również i przy naszym planie zdarzyć się może (aby wrócić do znanego przykładu), że tego samego dnia mówić będziemy o Fryderyku Wielkim i o Chinach, ale jeżeli równocześnie, kiedy czasy Fryderyka W. są objektem rozważań nauczania syntetycznego, w nauce geografji, jako w „ćwiczeniu" powtarza lub przygotowuje się wiadomości o Chinach, to chodzi w danym ćwiczeniu tylko o materjał mapy, o wiadomości nagromadzone wzgl. spoczywające na zewnętrznych peryferjach świadomości. Nie zmuszamy więc dzieci, aby równocześnie przenosiły i wczuwały się w dwie zupełnie odrębne kultury. Tylko myślenie, czucie i chcenie ludzi jednej epoki, tylko celowość jednej kulturalno-historycznej formy życia, (tutaj epoka Fryderyka W.) zbliżamy do dziecka celem przeżycia. Ich własne centrum przeżycia otwiera się naoścież jednemu tylko objektowi i nie rozdziela się na luźne, a może nawet przeciwne sobie objekty. Powyższy zarzut jest zatem niesłuszny.

A jak ma się sprawa z planem lekcyjnym. Oto jego schemat:

1. nauczanie syntetyczne;
2. nauczanie syntetyczne;
3. technika (śpiew, rysunki, gimnastyka);
4. rozumienie (gramatyka, rachunki, geometrja, eksperymenty itp.);

W praktyce możliwe są różne kombinacje, zmieniające się prawdopodobnie ze zmianą przewodzącego przedmiotu. Nie nasuwa to wątpliwości, albowiem nauczyciel jednoczy w swym ręku wszystkie przedmioty, a techniczne są zgóry ustalone. Z tego powodu są też zbyteczne wzory planu lekcyjnego. Miejscowe warunki, przebieg nauczania syntetycznego, metodyczne nastawienie nauczyciela i poziom umysłowy klasy będą zawsze momentami rozstrzygającemi. Nauczyciel wpracowany i metodycznie pewny obejdzie się poza ustaleniem lekcyj technicznych bez szczegółowego planu lekcyjnego. Ustala go sobie z dnia na dzień, z tygodnia na tydzień, albo ze zmianą przewodzącego przedmiotu. Mimo to dajemy tutaj dwa wzory.

Godz.	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
1 2	Nauczanie syntetyczne					rachunki / wypracowanie wzgl. dyktando
3	gimnastyka	śpiew	rachunki	rysunki	śpiew	gimnastyka
4	rachunki	geometrja	ćwiczenie czytania i recytacji	ćwiczenie z przyrody żywej	rachunki	ćwiczenie z przyrody martwej
5	religja	ćwiczenia gramatyczne	religja	religja	ćwiczenie z geografji	religja
Po poł.	rysunki			gry i zabawy		

W pierwszym wypadku mieści się religja w ramach nauczania syntetycznego. Przyjmujemy, że język ojcz. przewodzi. Lekcje przeznaczone na recytację i czytanie mogłyby tutaj odpaść z przeznaczeniem dla innych ćwiczeń.

Gdyby religji udzielano w osobnych lekcjach, to pozostałoby 160 godz. lekcyjnych = (160:6.2) = 13 tyg. na nauczanie syntetyczne. Każdy przewodzący przedmiot uzyskałby wtedy około 3 tyg. więcej dla nauczania syntetycznego. Udzielanie religji w osobnych godzinach pociąga za sobą to, że raz w tygodniu nie będzie nauczania syntetycznego wcale, albo tylko 2 razy po 1 godz. Nie jest to stratą godzin dla nauczania syntetycznego, gdyż wyrówna się to obficie przez dodanie ca. 3 tyg. każdemu przedmiotowi przewodzącemu. Plan taki przedstawiałby się następująco:

Godz.	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
1, 2)	Nauczanie syntetyczne					
3	gimnastyka	śpiew	rysunki	gimnastyka	śpiew	wypracowanie względnie dyktando
4	rachunki	geometrja	rachunki	rachunki	geometrja	rachunki
5	ć w i c z e n i a					
	historja	geografja	przyroda żywa	przyroda martwa	gramatyka	czytanie i recytacje
Po poł.	rysunki			gry i zabawy		

W powyższym planie przyjęto, że historja przewodzi, dlatego można godzinę ćwiczeń, przeznaczoną na historję opuścić. Znikła przytem druga godzina geometrji. Możemy ją uzyskać w dwojaki sposób. Raz wynika z ogólnej liczby godzin, przeznaczonych na nauczanie syntetyczne kilka godzin nadliczbowych, które stały się wolne przez wyjątkowe zaszeregowanie nauki religji.

Wykazać je może jednak kilkutygodniowy plan pracy. Drugą możliwość daje uwolnienie jednej lekcji religji. Zdarzyć się to może dość często, zwłaszcza wtedy, jeżeli naukę religji włączy się w nauczanie syntetyczne. Ponieważ materjał naukowy w nauczaniu syntetycznem drugi raz się nie powtórzy, można jedną lekcję religji, o ile uwzględniono już materjał z religji w nauczaniu syntetycznem, przeznaczyć na naukę innego przedmiotu.

Sztywność planu, tamująca drogę, ma swoją przyczynę w urzędowym podziale godzin, który uczyniliśmy miernikiem w naszych rozważaniach, co stało się w nadziei, że prędzej czy później uwolnimy się od tej sztywności. Uwolnienie będzie tem większe, im więcej szkoła podkreślać będzie obok szkolenia zadanie kształcenia. Czem bowiem jest jedna godzina jakiegoś przedmiotu, skoro mamy nauczanie syntetyczne, wychwytujące jako nauka w otwartym systemie przedmiotowym każdego czasu to, co pożądanem jest dla pogłębienia i ujęcia wartości!

Ale nie przesuwajmy punktu ciężkości naszych rozważań w dziedzinę techniki planu lekcyjnego. Moglibyśmy przytoczyć sporą ilość planów, jakie możliwe są pod względem ugrupowania i wymagań różnych przedmiotów i rozstrząsać nowe trudności i ich rozwiązanie. Ale nie przysłużylibyśmy się naszej sprawie, a raczej utwierdziłoby się tylko mniemanie, jakoby istotą nauczania syntetycznego była jednak kwestja planu lekcyjnego. Jest to wprawdzie ważne zagadnienie, albowiem od możliwości jego roz-

wiązania zależy zewnętrzne przeprowadzenie nauczania syntetycznego. Z tego względu zarezerwowaliśmy temu problemowi szerokie miejsce i sądzimy, że wykazaliśmy możliwości rozwiązania. Ale nie jest on zasadniczym problemem. Jest nim „obrót objektu nauki".

I wkońcu: tak samo jak nie realizujemy postulatów „szkoły pracy" (twórczej) dla samej nauki czynnej (twórczej), ale, aby z niej wydobyć jaknajwiększy pożytek kształceniowy, tak pielęgnujemy nauczanie syntetyczne nie dla samego nauczania syntetycznego, ale dla skupienia, rozumienia i pogłębienia, będących podstawą ustosunkowania się do wartościowania, z którego wypływa wykształcenie. Zasadniczy problem, to wytworzenie głębszego oddziaływania, wzruszającego reakcyjnie centrum przeżycia. A to jest możliwe przez nauczanie syntetyczne. Każdą inną drogę, wiodącą do tego samego celu, powitamy z radością. Uważamy jednak nauczanie syntetyczne za środek najpewniejszy. Tak zasadnicze przekształcenie planu naukowego, jak to proponują Klemm i Ohms, uważamy za niekonieczne, gdyż mniemamy, że to, co dla dorosłych jest jednością, nie może być celową jednością dla dziecka i młodzieży. Dlatego też zamknięta w sobie jednostka kulturalno-historyczna nie wywoła zamierzonego jednolitego oddziaływania. Nie chcemy przez to bynajmniej powiedzieć, aby przez nią nie można wogóle osiągnąć jakiegoś jednolitego oddziaływania, tylko, że — nie doszukujemy się tworzącego jednolitego oddziaływania w centryfugalnem ale cenrtypetalnem skupieniu materjału naukowego.

Wkońcu jeszcze pewne rozszerzenie! Wytknięta przez nas droga wesprzeć może realizację „nauki czynnej" (twórczej). Dobitniej: mogłaby „naukę czynną", która gdzieś w drodze ugrzęzła, cokolwiek naprzód pchnąć, bo przyznać trzeba, że nie postępuje, gdyż choruje na przesadność. A skoro czemprędzej nie nastąpi odprężenie, doświadczy „nowa szkoła" boleśniejszego zawodu niż „stara". Mianowicie przekona się, że kostnieje! Stara szkoła jednak żyła i żyje dzisiaj jeszcze! Pewna przesadność ujawnia się w zasadzie pracy, żądającej, aby uczeń we więcej niż pół tuzina przedmiotów równocześnie samodzielnie pracował. W stosunku do tej niebezpiecznej i psychologicznie niezrozumiałej przesadności oznacza nasza droga odprężenie. Ścisła zależność szkoły twórczej i nauczania syntetycznego da się łatwo wytłumaczyć: obie metody wzajemnie się warunkują, a przez to wewnętrznie do siebie należą jako podstawy metodyczne zdobywania nauki. Jak zdobywanie jednego objektu nauki samo z siebie prowadzi do różnych naświetlan i możliwości rozważań, a przez to do różnych przedmiotów naukowych, tak nauka, postępująca za samorzutnym biegiem myśli, sama z siebie dojść musi do tego, że uczeń w zaistniałym toku myślowym „sam" się kształcić będzie. Przyczyna, miernik i drogowskaz „wielo-przedmiotowego" rozważania objektu i samorzutny bieg (toku

myślowego) wypływają więc z ogólnego celu wykształcenia. W tym wspólnym pniu warunkują się wzajemnie nauczanie „czynne" (twórcze) i syntetyczne. Dlatego przyjmujemy, że proponowana przez nas droga służyć może jednocześnie „nauce czynnej" (twórczej) i nauczaniu syntetycznemu.

Nauczyciel, który w sobie samym nie odnajdzie nastawienia w kierunku nauczania syntetycznego, nie dojdzie do niego i tą drogą, którą wytknęliśmy. Ale właśnie jemu dać może nasza droga możliwość uzyskania w nauczaniu głębiej sięgającego całkowitego oddziaływania.

Przyszłej pedagogice wydawać może się nasza dzisiejsza droga metodyczna fałszywą, cel jednak jest prawdziwy:

skupienie duszy
i zachowanie dziecięcego świata!

Centralna Biblioteka Pedagogiczna
Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego
5228

Przypisy:

[1]) R. Seyfert: Gesammelte Aufsätze S. 436.

[2]) Sturm: Deutsche Schule 1925, 10/11, S. 454 und Rude: Die Neue Schule. S. 165.

[3]) Behr: Wesen und Gestaltung des Gesamtunterrichts. S. 23.

[4]) Klemm: Kulturkunde. S. 65.

[5]) Graf von Pestalozza in: Messer, Der konzentrische Unterricht. S. 20.

[6]) Quelle nicht auffindbar.

[7]) Erler: Arbeitspläne. . . . Heft I, S. 2.

[8]) Grünbaum: Die Struktur der Kinderpsyche. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Oktober 1927, S. 460.

[9]) „. . . . so handelt es sich auch bei der didaktischen Fächerung gar nicht um eine Stoffteilung, sondern darum, dass mit dem einzelnen Fache jedesmal eine besondere Arbeitsweise zur Geltung kommt". Rausch: Zur Philosophie der Arbeit. In: Des Lehrplans Ursprung, Recht und Grenze. (Ostpr. Lehrerverein.) S. 12.

[10]) Albert: Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit.

[11]) Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. S. 159. Leipzig, Teubner.

[12]) Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. I, 83. Leipzig, Quelle & Meyer.

[13]) Erler: Arbeitspläne, Heft II.

[14]) Messer: Der konzentrische Unterricht. S. 7.

[15]) Spielhagen: Gesamtunterricht. S. 5

[16]) Messer a. a. O. S. 13/14.

[17]) Rausch a. a. O. S. 12.

[18]) Rude a. a. O. S. 168.

[19]) Pädagogische Arbeitsgemeinschaft des Dresdener Lehrervereins: 1. Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule. 1926. 2. Stoffe und Beispiele zum Bildungsplan. Volksschule 1928. Beide bei A. Huhle, Dresden.
Raschauer: Lehrplan oder Bildungsplan? Leipzig, Haase.

[20]) Nach dem Berliner Lehrplan. T. Thiem, Lehrmittelhaus, Berlin SW. 19.

[21]) A. Damaschke: Die Bodenreform. Jena, Gustaw Fischer.

[22]) B. Otto: Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle. Berlin, Buchhandlung „Bodenreform", Lessingstr. 11.

[23]) Sager: Die Alkoholfrage im Rechenunterricht. Eine Aufgabensammlung. Berlin W. 8. Neuland-Verlag.

[24]) Der deutsche Spielmann. Herausgegeben von Dr. E. Weber bei Georg D. W. Tallwey, München.

Literatura:

Albert: Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung. Habelschwerdt, Franke.

Albert: Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit. Ebenda.

Alberts: Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule. Berlin, Schwetschke & Sohn.

Braune u. Kahe: Ein Jahr Gesamtunterricht. Bilder aus der Praxis des ersten Grundschuljahres. 4. A. Breslau, Hirt.

Ebenda: Das zweite Jahr Gesamtunterricht.

Bünger: Gesamtunterricht und Arbeitsunterricht auf heimatlicher Grundlage. Langensalza, J. Beltz, 1926.

Behrmann, Klara: Frohe Arbeit in der Grundschule. Langensalza, J. Beltz. 1926.

Behr: Wesen und Gestaltung des Gesamtunterrichts. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1922. („Wege u. Winke", Nr. 15.)

Bäcker: Staatsbürgerlicher Gesamtunterricht. Päd. Magazin, Nr. 560. Langensalza, Beyer & Söhne.

Eckhardt: Die Grundschule. Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule. Langensalza, J. Beltz, 10. Aufl.

Eckhardt: Der Gesamtunterricht. In: Deiters: Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig, Quelle & Meyer. 1925.

Erler: Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitschule mit Begründung und Unterrichtsbeispielen. 1. Heft: Die Grundschule. 2. Heft: Das 5.—6. Schuljahr. 3. Heft: Das 7.—8 Schuljahr. 4. Bilder aus der Praxis der Landschule. Leipzig, Klinkhardt.

Faulbaum: Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichts. 2/3. A. W. Zickfeldt, Osterwieck 1927.

Ferber: Berthold Ottos Pädagogisches Wollen und Wirken. Päd. Magazin 1024. Langensalza, Beyer & Söhne.

Forberger: Die Arbeitsstoffe für die Oberstufe. Leipzig, Dürr.

Grunewald: Natur- und Lebenskunde der Heimat als Grundlage des Gesamtunterrichts auf allen Klassenstufen. Dresden, Huhle. 1921.

Klemm: Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage. 5. Aufl. Dresden-N., T. Heinrich.

Klemm: Der Gesamtunterricht unter Führung der Kulturkunde auf der Mittel- und Oberstufe. Dresden, Huhle. 1921.

Kloos u. Linke: Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Osterwieck, Zickfeldt. 1923.

Kloos: Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit in der Einklassigen. Langensalza, J. Beltz. 1926.

Kolrep, Brandt, Rauch: Neuzeitlicher Anfangsunterricht. Bielefeld, Velhagen & Klasing.

Kretschmann: Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule. Berlin, Union.

Leipziger Lehrerverein: Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, Brandstetter, Leipzig. 5. Aufl. 1927.

Linke: Der Sprachunterricht im Rahmen des Gesamtunterrichts. Wien, Gerlach-Wendling.

Markert u. Schander: Gesamtunterricht im ersten Schuljahr. Nürnberg, Kon. 1927.

Messer: Der konzentrische Unterricht. Päd. Magazin 1081. Langensalza.

Niemann u. Lichey: Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschule. Saarbrücken, Hofer. 1921.

Ohms: Lehrplan der Kultur- und Gemeinschaftsschule. Breslau, Hirt. 1923.

Ostpreusischer Provinzial-Lehrerrverein: Das Lehrplans Ursprung, Recht und Grenze. Breslau, Hirt. 1926.

Petersen, Agnes: Ein Gang durch das erste Schuljahr. 6. Aufl. Päd. Magazin 786. Langensalza, Beyer & Söhne.

Popp, O.: Die Landschule in Aufbau und Lehrplan im Geiste der Richtlinien. Breslau, Hirt. 1924.

Riffel, Stoffplan für den Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr der Landschule. Langensalza, J. Beltz. 1925.

Rössger: Freier Elementarunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Dürr.

Rössger: Der Weg der Arbeitsschule. S. 147—153. Leipzig, Dürr.

Raatz: Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage. Darin über Gesamtunterricht in der Hilfsschule: S. 100 u. 266. Halle, Marhold.

Rude: Die neue Schule I. Band XI vom „Bücherschatz des Lehrers", S. 164—170. Osterwieck, Zickfeldt. 1927.

Schmieder und Schneider: Besondere Unterrichtslehre. S. 235—237. Leipzig, Klinkhardt.

Schoke: Der Gesamtunterricht in den vier Grundschuljahren. 2. Auflage. Breslau, Priebatsch.

Schönherr: Der suchende Lehrer, das schaffende Kind. Leipzig, List und von Bressensdorf. 1925.

Schremmer: Praktische Unterrichtserziehung. S. 112. Breslau, Priebatsch.

Seyffert, Arbeitskunde, Leipzig, Wunderlich 1922.

Seyfert: Gesammelte Aufsätze. 1912. Ebenda.

Spielhagen: Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule im ersten und zweiten Schuljahr. Breslau, Hirt. 1923.

Spielhagen: Gesamtunterricht in der Arbeitsgemeinschaft einer einklassigen Landschule. 3.—8 Jahrgang. Ebenda. 1926.

Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde.

Springer: Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichts. 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich. 1920.

Sturm: Sinn, Möglichkeit und Grenzen eines Gesamtunterrichts. „Die Deutsche Schule". 1925, 10/11. Leipzig, Klinkhardt.

Vogt: Arbeitsgemässer Anschauungsunterricht im Sinne der Richtlinien . . . für die Grundschule. 2/3. Osterwieck, Zickfeldt.

Wagner und Hesse: Schaffen und Schauen. 2. Teile. Langensalza, Beyer & Söhne. 1925.

Wohlrab: Die Jahresarbeit einer Elementarklasse. Leipzig, Wunderlich. 1923. Dort auch: Mein zweites Schuljahr. Zum dritten Schuljahr.

Wohlrab: Lebensvoller Unterricht auf der Unterstufe. Langensalza, Beltz. 1925. 5. Aufl.

Wolff, Georg: Zum Begriff Gesamtunterricht. „Die Volksschule" 1921, 4/5. Langensalza, Beltz.

06/172
08/177
08/12

Skontrum 2007

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA
RP 3228