

ED. CLAPARÈDE
PROFESOR UNIWERSYTETU GENEWSKIEGO

SZKOŁA NA MIARĘ

PRZEŁOŻYŁ Z FRANCUSKIEGO
DR. ZYGMUNT ZIEMBIŃSKI



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE



KOLEKCJA HARCERSKA

**DAR DLA MBP W TARNOWIE
HARCMISTRZ DR MARII ŻYCHOWSKIEJ**

SZKOŁA NA MIARĘ

dr MARIA ŻYCHOWSKA
ul. Kosińskiego 29/34
33-100 Tarnów

ED. CLAPARÈDE
PROFESOR UNIWERSYTETU GENEWSKIEGO

SZKOŁA NA MIARĘ

ODCZYT WYGŁOSZONY W AULI UNIWERSYTETU GENEWSKIEGO
Z RAMIENIA NIEZALEŻNEGO KOMITETU
REFORMY SZKOLNICTWA

Z ORYGINAŁU FRANCUSKIEGO P. T.
L'ÉCOLE SUR MESURE PRZEŁOŻYŁ
ZYGMUNT ZIEMBIŃSKI



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

1928

DRUKARNIA ZAKŁADÓW WYDAWNICZYCH
M. ARCT, SP. AKC. W WARSZAWIE
CZERNIAKOWSKA 225



37(44)"13"

YNZ-60

D/51/2013

SZKOŁA NA MIARĘ

*Różnice uzdolnień i reformy niezbędne wskutek tego
w organizacji szkolnictwa ¹⁾*

Szanowni Państwo!

Nie jednej godziny, ale co najmniej dwudziestu potrzebaby mi było na należyte omówienie tego rozległego zagadnienia, które mamy na porządku dziennym dzisiejszego wieczoru. Będę się przeto starał zwrócić tylko na nią uwagę wychowawców. Nasz Komitet reformy szkolnictwa wziął sobie za zadanie wskazać potrzebę pewnych zmian takich, które mogą być niezwłocznie uskutecznione. Odnośnie do uzdolnień indywidualnych nie sądzę, ażeby można było już dziś zaraz rozstrzygnąć pytanie, jaki system sprzyjałby najbardziej ich swobodnemu rozwojowi. Są bowiem takie reformy, których nie można dokonać bez poważnych studjów przygotowawczych. Pedagogja praktyczna powinna oswoić się z tą myślą, że nie dyskusje przy zielonem suknie pozwolą

¹⁾ Tekst niniejszego odczytu został opracowany dopiero po jego wygłoszeniu. Nie jest zatem dosłownem jego odtworzeniem.

wprowadzić do naszych szkół udoskonalenia prawdziwie odpowiadające potrzebom, ale poważne badania faktów psychologicznych, wiążących się z pożądanymi udoskonaleniami, a przede wszystkim doświadczenia, próby. Zanim się wprowadzi jakiś nowy system w całej rozciągłości i w sposób niedopuszczający już żadnych zmian, pod osłoną ustawy, do której trzeba się będzie stosować z chęcią czy poniewoli, należałoby zawsze poczynić z nim naprzód próby w rozmiarach pomniejszych lub w ograniczonym zakresie czasu i dopiero wtedy ujmować nowy system w formę prawa lub rozporządzenia, gdy wyjdzie zwycięsko z takich doświadczeń. Jeszcze lepiej byłoby zresztą nie ustalać nic wogóle w sposób niezmienny i posiadać organizację dostatecznie giętą, by mogła przyjąć w siebie każde nowe ulepszenie, wyciągnąć dla siebie korzyść z każdego doświadczenia, dającego wyraźne wyniki, poddać się każdej zmianie szczegółów, zbliżając ją do doskonałości. W ten sposób postępuje przemysł, w ten sposób postępuje nauka, w ten sposób postępują wszyscy ludzie sumienni. Czy nasze szkoły nie mogłyby pójść również tą drogą, która jest zarazem i drogą postępu i dążenia do prawdy?

Kwestja uzdolnień splata się z całym mnóstwem innych, to też rozwiązanie jej zależy części od odpowiedzi, jakie się da na te różne zagadnienia. W pedagogice wszystko się wiąże ze sobą. Muszę jednak odsunąć na bok w tej chwili

wszystkie te sprawy dalsze, ograniczając się wyłącznie do samej sprawy uzdolnień indywidualnych.

Wykład mój powinienby obejmować cztery części następujące: 1. Istnienie indywidualnych różnic w uzdolnieniach. 2. Konieczność liczenia się z tym faktem w pedagogji. 3. Sposoby uwzględniania go, pożądane reformy. 4. Sposób określania różnic; diagnostyka i selekcja. — Ze względu na brak czasu nie będę mógł uwzględnić części czwartej, to jest sprawy rozpoznawania uzdolnień.

1. Istnienie różnic indywidualnych

Zbyteczną niemal rzeczą jest dowodzić istnienia różnic w uzdolnieniach człowieka dorosłego i dziecka. Rzucają się one w oczy. Temu z łatwością przychodzą operacje umysłowe, tamten woli zajęcia fizyczne, ten jest artystą, inny matematykiem i t. d.

Na czym polegają te różnice? Ażeby na to odpowiedzieć, trzeba by poznać strukturę uzdolnień. A przedewszystkiem, co to jest uzdolnienie? — Uzdolnienie jest to naturalna dyspozycja do tego, by się zachowywać w pewien określony sposób, rozumieć lub odczuwać pewne rzeczy lepiej od innych, lub też wykonywać pewne rodzaje czynności (uzdolnienie do muzyki, do rachunków, do języków obcych i t. p.). Jest to coś złożonego. Tak, na przykład, uzdolnienie do rysunku

mieści w sobie pewną sprawność ruchową, zdolność oceniania wielkości przestrzennych, pamięć wzrokową, pojmowanie perspektywy, zmysł estetyczny i t. d.; uzdolnienie literackie wymaga pamięci werbalnej, wyobraźni, trafnego sądu i t. d.; a za te i t. d. należałoby podstawić bezwątpienia jeszcze bardzo wiele cech umysłowych lub uczuciowych. Różnice uzdolnień polegają bądź na odmienności indywidualnej tych czynności elementarnych (typ wzrokowy, słuchowy, werbalny i t. p.), bądź na różnorodności ich połączeń.

Uzdolnienia zmieniają się w zależności od różnych czynników, w szczególności od płci i wieku. Nie będę tu poruszał palącej kwestji, czy uzdolnienia kobiet i mężczyzn są równoważne, ani też nie będę się zastanawiał nad tem, jak uzdolnienia zmieniają się w ciągu rozwoju psychicznego. Ograniczymy się do rozpatrywania uzdolnień, jako cech występujących odmiennie u każdego osobnika.

Trzeba przede wszystkim dobrze odróżnić uzdolnienie od zamięłowania (lub zainteresowania). Można mieć zamięłowanie do jakiegoś rodzaju roboty, nie posiadając uzdolnienia, jakiego ona wymaga. Jeśli są kiepscy malarze, wierszokleci, bezpłodni wynalazcy (spotyka się ich często w domach dla obłąkanych), to właśnie dlatego, że zamięłowanie może nie iść w parze z uzdolnieniem. I naodwrot, mogą być uzdolnienia bez zamięłowania. Z powodów natury uczuciowej uczeń może powziąć uprzedzenie do ja-

kiegoś przedmiotu nauki, do którego byłby naprawdę uzdolniony. Wypadki tego rodzaju są bardzo doniosłej wagi dla wychowawcy i zasługiwałyby na specjalne zbadanie. Jak dalece wrodzone uzdolnienie do korzystania z nauki może być zabite w uczniu przez niezręczność nauczyciela, który mu podawał pierwsze jej elementy w sposób odstręczający?

Nie należy zatem mieszać prawdziwego i pozornego braku uzdolnienia.

Między uzdolnieniami zachodzą różnice ilościowe i różnice jakościowe. Dwie osoby mogą się różnić między sobą tem, że jedna z nich jest rysownikiem, a druga poetą, albo też tem, że jedna jest lepszym rysownikiem lub poetą od drugiej. Szkoła uwzględnia różnice ilościowe uzdolnienia, bo przy egzaminach, przy konkursach, wystawia uczniom stopnie i przyznaje im miejsca kolejne (rangi) za ich prace. Wogóle jednak nie zdaje sobie sprawy z natury tych stopni uzdolnienia, uważając, że są one zależne wyłącznie od dobrej woli, od pilności ucznia, co jest prawdą tylko w pewnych wypadkach. Natomiast zapomina szkoła całkowicie o różnicach jakościowych uzdolnień, a to są różnice najważniejsze. O nich też przedewszystkiem chcę dzisiaj mówić.

Zastanówmy się przeto, jakie to rodzaje uzdolnień występują u naszych uczniów. Na pytanie takie niełatwo dać odpowiedź. Obserwacje bowiem, jakich nam dostarczają szkoły obecne, muszą być przyjmowane z ostrożnością, raz dlatego,

że szkoły nasze opierają się na zasadach sprzeciwiających się rozwojowi uzdolnień indywidualnych, powtóre dlatego, że nie możemy wiedzieć, czy braki w uzdolnieniach, które stwierdzamy, są prawdziwe, czy pozorne. (Naprzykład, jeśli trzy czwarte uczniów szkół średnich nienawidzi matematyki, to czy powodem tego jest brak u nich guza matematycznego, czy też okoliczność, że uczyniono wszystko, ażeby im tę naukę obrzydzić?)

Można jednak zauważyć pewną liczbę typów psychicznych dość ogólnych. Możliwyby zatem przeciwstawić obserwatorów, których umysł skierowuje się ku światu zewnętrznemu, i myślicieli, których inteligencja, przeciwnie, zwraca się ku sobie samej; intelektualistów, którzy ciągle trzymają nos w książkach, którzy zadają pytania, i rękodzielników, którzy lubią przede wszystkim „majstrować”, coś stwarzać. Intelektualistów można podzielić dalej na umysły krytyczne i imaginacyjne, lub też na intuicyjne (które mają dar subtelного wyczuwania) i logiczne (które wykazują dar myślenia geometrycznego).

Ostwald, jak wiadomo, dzieli ludzi na klasyków (erudyci, wytrwali, o wydajności znacznej, ale powolnej) i na romantyków (oryginalni, szybko reagujący). Z powyższemi dwoma typami można mniej więcej zestawzić te dwa, które opisał dr. de Maday, dając im nazwy pracowników i bojowników. De Maday,

który był oficerem armji węgierskiej w czasie wielkiej wojny, miał możność zaobserwować dwa typy żołnierzy, dość różne od siebie: *Pflichtsoldaten* i *Lustsoldaten* — żołnierzy z obowiązku i żołnierzy z zamiłowania. Jedni są dobrzy w okopach; znoszą cierpliwie ostrzeliwania i niepogody, zachowują spokój i karność. Drudzy są waleczni szczególnie w chwili ataku; wydławowują swój heroizm odrazu. Podobne cechy spotyka się u ludzi, którzy walczą w dziedzinie myśli: „pracownicy“ są powolniejsi, chłodniejsi, powściągliwsi, bojaźliwsi, ale zato bardziej sumienni, wytrwali, bardziej świadomi celu, do którego dążą; „bojownicy“ pracują dobrze tylko wówczas, gdy są podnieceni; wtedy są zdolni do znacznego wysiłku, ale ich praca nie trwa długo; są zmienni, działają tylko wybuchowo.

Pod innym kątem widzenia możnaby rozróżnić praktyków i artystów, pozytywistów i marzycieli. I jeszcze z innego stanowiska jednostki szybkie i powolne, albo także czynne i bierne.

Kolega nasz, profesor Ph. Guye, w pewnym odczycie, wygłoszonym przed kilku laty w Instytucie Rousseau'a, porównywał energję ludzką do energji fizycznej i wykazywał, że jest ona wypadkową dwóch czynników, czynnika pojemności, który przedstawia zespół posiadanych wiadomości, i czynnika napięcia, będącego tą stroną charakteru (wola, panowanie nad sobą), która pozwala człowiekowi zużytkować swe wia-

domości. Te dwa czynniki mogą się zmieniać niezależnie od siebie; gdy napięcie jest słabsze od pojemności, osobnik pracuje długo, ale ze słabem napięciem; w przeciwnym wypadku, czynność odznacza się dużym napięciem, ale jest krótkotrwała. Wynik obiektywny może być w obu razach ten sam, ale środki wiodące do niego są zupełnie przeciwne.¹⁾

Wszystkie te podziały krzyżują się między sobą tak, że możemy mieć niezliczone kombinacje charakterów. Często kombinacje te bardzo znacznie odbiegają od tego, czego by się można spodziewać. Ścisłość logiczna matematyka godzi się doskonale z usposobieniem marzycielskim, a bogactwo wyobraźni pisarza może się łączyć z pozytywizmem i realizmem umysłu. Dowodzą tego znakomite przykłady Henryka Poincaré i Emila Zoli, których zbadał w swoim czasie dr. Toulouse.

Którą z tych kombinacyj spotyka się w rzeczywistości najczęściej wśród naszych uczniów? Powinniby móc nam coś o tem powiedzieć nauczyciele, przed których oczyma przesunął się cały szereg pokoleń. Ale rzecz ciekawa, że nauczyciele nigdy prawie nie pomyśleli o tem, by obserwować systematycznie swych uczniów, a jeśli nawet to robili, to nigdy wyników nie ogłaszali...

Prawda, że szkolnictwo średnie uznaje przeważnie dwie wielkie kategorie umysłowości: humanistów i przyrodników; w naszych

¹⁾ Patrz *Intermédiaire des Éducateurs*, Genewa, maj, 1913.

zakładach naukowych istnieją sekcje klasyczne i sekcje techniczne, i nie można powiedzieć, żeby to rozróżnienie nie miało pewnych podstaw w rzeczywistości. Ale jakżeż ono jest grube i ileż rozmaitych uzdolnień mieści się w każdej z tych dwóch kategorii! Zresztą, trzeba przyznać, że podział dzieci pomiędzy dwa powyższe rodzaje szkół opiera się daleko bardziej na tradycjach i uprzedzeniach społecznych, aniżeli na prawdziwej dbałości o uwzględnienie skłonności dzieci. A przytem i w jednej i w drugiej sekcji dba się daleko więcej o erudycję, aniżeli o oryginalność!

Prócz różnic w poszczególnych uzdolnieniach specjalnych trzeba wspomnieć także o różnicach pod względem tego, co można nazwać uzdolnieniem ogólnem, albo inteligencją globalną, którą się określa, biorąc średnią wszystkich uzdolnień poszczególnych.

Wszystkie jednostki ludzkie nie są do siebie podobne pod względem inteligencji globalnej; jedne są bardziej inteligentne, inne mniej. Szkoła zna to uzdolnienie średnie, bo stara się je przecież ocenić przy pomocy pewnej liczby: „średniego stopnia z postępów“, i nic nie można zarzucić takiemu postępowaniu, chyba tylko to jedno, że ten stopień średni określa może więcej różnice pod względem pamięci i pilności, aniżeli pod względem właściwej inteligencji. Ale rzeczą godną pożałowania jest to, że szkoła sądzi, iż uczyniła już wszystko, gdy wystawi ten stopień, określi tę różnicę. To określenie jest dla niej punktem końco-

wym, gdy powinnyby być dopiero punktem wyjścia: tych uczniów mocnych, tych średnich i tych słabych nie traktuje rozmaicie, każe im posuwać się naprzód tym samym krokiem, a to szkodzi zarówno jednemu, jak i drugiemu. I nie zdaje sobie jakgdyby sprawy z tego, że wystawienie stopnia nie jest żadnym środkiem dydaktycznym. Niski stopień może wprawdzie czasami pobudzić do większej pilności zdolnego próżniaka. W żadnym sposobie jednak nie może zaradzić na brak inteligencji!

Słowem, szkoła nie widzi różnic w uzdolnieniach, a jeśli nawet przypadkowo zajmuje się ich ocenianiem, to nie wyciąga dalszych wniosków ze swego postępowania!

2. Konieczność liczenia się z różnorodnością uzdolnień

Ale czyż w istocie zachodzi potrzeba liczenia się z temi różnicami indywidualnemi?

Szkoła nigdy tego nie robiła. Zawsze uważała za godnych swych starań tylko tych uczniów, którzy odpowiadają pewnemu typowi schematycznemu, stworzonemu na jej własny obraz i podobieństwo, typowi potwornemu i sprzecznemu z naturą—przeciętnego ucznia ¹⁾). Nigdy natomiast

¹⁾ Prawda, że czasami szkoła zdaje się przypuszczać w dziecku pewne właściwości nadludzkie, jak np. wrodzony zapał do rzeczy nudnych, zdolność do pracy niezmordowanej

nie zdawała sobie sprawy z różnorodności typów. I nigdzie może tak bardzo, jak w tem właśnie, nie okazała się wierną i ślepą spadkobierczynią przeszłości, bo wszak człowiek przeciętny, nijaki i ujednolajniony, bez żadnej plastyki, bo bez światła i cieni, był właśnie ideałem przeszłości. Natrafiłem w kącie swej biblioteki na starą książkę, zatytułowaną *L'Art de connoistre les hommes* (Sztuka poznawania ludzi) przez Imć Pana De la Chambre, konsyljarza i pierwszego medyka królewskiego, wydaną w Paryżu w r. 1662, z przywilejem Jego Królewskiej Mości. Oto, co w niej czytamy w rozdziale zatytułowanym: *Wszystkie skłonności naturalne są wadami*:

„Jakkolwiek istnieją skłonności, które są same przez się dobre i które zasługują na pewną pochwałę, jako to skłonności, które się ma ku cnotom: niemniej jednak są to wszystko wady, które każą doskonałość przyrodzoną, jaka przystoi naturze ludzkiej... Doskonałość zaś człowieka w tem leży, ażeby był obojętny i ażeby, nie skłaniając

i t. p. Ale w praktyce nie odpowiada ona wcale potrzebom umysłowym jednostek oryginalnych i naprawdę wyrastających ponad poziom. Dlatego to większość wielkich ludzi zachowała tak gorzkie wspomnienia o swych czasach szkolnych. Jeden z mych przyjaciół, profesor z Neuchâtel opowiadał mi, że był niegdyś często karany za to, iż, będąc bardzo mocnym w łacinie, czytał „naprzód“ podczas lekcyj tłumaczenia, zamiast „iść za innymi“, t. zn. dostosowywać swoje tempo do tego nieszczęsnego kolegi, który został wezwany do odcyfrowywania tekstu.

się ku żadnej z cnót w szczególności, do wszystkich był zdolny... Dusza z przyrodzenia swego wcale nie jest określona i powinna być zdolną do wszelkich uczynków... Skłonności, nawet gdyby się zwracały ku najwyborniejszym cnotom, są wadami, nie powinien przeto mieć żadnej z nich w szczególności, ale trzeba, żeby je posiadał ku wszystkim naraz.“

I dalej jeszcze w rozdziale: *Wszystko winno być w człowieku umiarkowane*: „Doskonałość człowieka nie wymaga ani imaginations zbyt żywej, ani sądu zbyt przewidującego, ani pamięci zbyt szczęśliwej: nie znosi nawet tych umysłów wyniosłych, które są skierowane stale ku rozważaniu rzeczy wielkich i trudnych.“

Taka koncepcja odpowiada również pojęciom niektórych dzisiejszych głosicieli zasady równości, którzy, marząc o społeczeństwie doskonale wyrównanem, chcieliby pod pretekstem sprawiedliwości pościnać wszystkie głowy, które wystają ponad poziom. Ideą ich, podobnie jak Imé Pana De la Chambre, jest przeciętność.

Gdybyśmy żyli w jakimś świecie czystych idei, to możnaby ostatecznie stawiać w obronie takiego ideału równie dobrze, jak i każdego innego. Na nieszczęście jednak — albo na szczęście — obserwacja wskazuje nam, że na tej ziemi, na której żyjemy, każda jednostka ludzka jest wydajna tylko o tyle, o ile się odwołujemy do jej zdolności naturalnych, i że byłoby próżną stratą czasu upierać się przy chęci rozwinięcia w niej zdolno-

ści, których ona nie posiada. Nie byłoby to marnotrawstwem czasu i pieniędzy, gdyby się chciało za wszelką cenę wydobywać węgiel z terenu, który zawiera w sobie tylko żelazo, albo uprawiać zboże na glebie, która nadaje się tylko pod winnicę?

Filozof Bacon wypowiedział niegdyś zdanie bardzo głębokie, któreby należało wypisywać złotymi głoskami na frontach wszystkich naszych zakładów wychowawczych, tak publicznych jak i prywatnych: *Naturze rozkazuje się, tylko będąc jej posłusznym*. Tak, istotnie, trzeba być posłusznym naturze dziecka, jeżeli się chce z niej coś wydobyć; to jest warunek *sine qua non*. Hodowcy lub trenerzy zwierząt zdają sobie z tego sprawę od bardzo dawna: znawca koni nie każe biegać na wyścigach ciężkiemu perszeronowi, ani nie zaprzęgnie do wozu ciężarowego pełnej krwi anglika. Dyrektor cyrku wyzyskuje u każdego ze swych zwierząt to uzdolnienie, które jest najbardziej „wydajne“, które najbardziej odpowiada naturze danego zwierzęcia. Zużytkuje więc ręce małpy, trąbę słonia, uzdolnienie psa do biegu i t. p. Nie będzie ćwiczyć gęsi w sztukach na trapezie, ani zaprawiać konia do karkołomnych skoków. Wie on doskonale, że gdyby to robił, toby naraził swoje wysiłki na niechybne niepowodzenie.

Wychowawcy — nie możemy, niestety, powiedzieć „znawcy dzieci“ — powinni by wziąć sobie za wzór tych znawców zwierząt. Bo nasz system

programów ujednolitych prowadzi właśnie do tego, że się zmusza dzieci do pracowania najusilniej nad temi przedmiotami, do których nie mają uzdolnień naturalnych. Uczeń, nie posiadający zdolności do arytmetyki, spędza właśnie całe wieczory nad zadaniami, z których nic nie rozumie, a że nie można zrobić wszystkiego naraz, zaniedbuje wobec tego wypracowania francuskie, które może odpowiadają jego upodobaniom wrodzonym. Popychane, poszturgiwane, opychane, w tym biegu naprzelaj, jakim jest każdy rok szkolny, dzieci nasze pod wpływem pewnej obawy bardzo naturalnej, skierowują wszystkie swe starania, jeśli nie całą swą energję, na takie przedmioty nauki, do których nie czują szczególnych skłonności. Oddają się niewdzięcznemu zadaniu uprawiania jałowej roli, pozostawiając odłogiem taką, która rokowałaby najlepsze plony.

Winą dziecka może jest w tym wypadku zbytnia uległość, zbyt łatwe poddawanie się takiemu traktowaniu sprzecznemu z naturą. Zwierzę nie pozwala z sobą tak postępować; gdy się wymaga od niego tego, czego ono dać nie może, to gryzie, rzuca się, albo też uparcie nie chce rozumieć zadanania, i wreszcie trzeba uwzględnić właściwości jego natury. Dziecko natomiast jest za bardzo... dobrem dzieckiem.

Ale wszystko, co tu mówię Szanownym Państwu, nie jest przecież niczem nowem. Prosiłbym też o wybaczenie mi wywalania drzwi, które powinny być otwarte, gdyby nie to, że drzwi te

wciąż jeszcze są zamknięte na dwa spusty. Usiłowano je otwierać niejednokrotnie, ale bezskutecznie. Na XVII Kongresie Towarzystwa Pedagogicznego Szwajcarji romańskiej, który się odbywał w Genewie w r. 1907, p. Ludwik Zbinden w swym znakomitym referacie stwierdził, co następuje:

„Obecny system egzaminów i promocyj nie pozwala szkole wypełniać całkowicie swych zadań wobec **wszystkich** uczniów, ze względu na różnorodność ich uzdolnień, i zapewnić każdemu z nich warunków rozwoju... Zasadniczym błędem jest chcieć grupować w jednej i tej samej klasie 40 — 50 uczniów, którzy przedstawiają znaczne różnice co do swego rozwoju umysłowego, fizycznego i moralnego. Wobec tego padają ofiarą najslabsi i najmocniejsi, bo nauczyciel w swej pracy musi liczyć się ze średnimi“¹⁾.

I Kongres powziął jednomyślnie, jeśli się nie mylę, następującą uchwałę: „Obecny system promowania nie pozwala szkole spełniać swego zadania wobec wszystkich uczniów; stwarza tylko warunki dla rozwoju przeciętnych. System ten może i powinien być udoskonalony w ten sposób, ażeby dać możność rozwoju każdej jednostce“.

Uchwała ta została zakomunikowana Departamentom Oświecenia Publicznego Szwajcarji ro-

¹⁾ *Rapports du Congrès, Genève 1907, str. 66.* — Podkreślenia znajdują się w oryginale.

mańskiej. Państwo nie daliby mi wiary, gdybym powiedział, że nie pozostała martwą literą.

Streszczając, powtarzam, że należy liczyć się z różnicami uzdolnień, bo iść naprzekór typowi indywidualnemu to iść naprzekór naturze. Sprzeczność zaś z naturą pociąga za sobą dwa niepożądane następstwa: Naprzód, jakieśmy to widzieli, brak wydajności, lub wydajność nie proporcjonalną do włożonego wysiłku. A następnie — trzeba na to położyć nacisk — o d r a z ę. To zjawisko odrazy, zbyt lekceważone przez potoczną pedagogję, ma olbrzymie znaczenie moralne i pedagogiczne. W istocie, ważną jest rzeczą, żeby myśl o pracy nie była skojarzona z odrazą, ale, przeciwnie, z zadowoleniem.

A jakże ma powstać u dziecka miłość do pracy, skoro mu się każe wykonywać przedewszystkiem takie zadania, do których ono nie posiada uzdolnienia i w których wobec tego jest zgóry niemal nieuchronnie skazane na niepowodzenie? Jakżeż można wytworzyć stały motor działania, jeśli się ono stale łączy z niepowodzeniem? Wynik pracy powinien z natury rzeczy pozostawać w ścisłym stosunku do wydanego wysiłku, być jego naturalnem następstwem. Rozrywając ten związek, burzy się uczucie wartości pracy, tłumi się w zarodku chęć do niej. Szkoła, zamiast uczyć cenić wysiłek, przyzwyczajają do uważania go za jałowy. Jest to coś podobnego, jakgdyby w jakiejś fabryce uczono nowych robotników posługiwać

się przedewszystkiem takimi maszynami, które dają złe wyroby, a pozostawiać bez użytku takie, które pracują z dobrym wynikiem. Skończyłoby się na tem, żeby zaczęli odnosić się do takiej roboty z najwyższem lekceważeniem.

Otóż w dziedzinie umysłowej maszyną pracującą wydajnie jest uzdolnienie. Liczenie się z uzdolnieniami wydaje się nam przeto jedną z podstawowych konieczności nie tylko pedagogji pracy, ale także wychowania woli.

3. Sposoby uwzględniania różnic uzdolnień „Szkoła na miarę”

Przechodzimy obecnie do części konstruktywnej. Wiadomo, że trudniej jest konstruować, niż krytykować. P. Roorda zauważył kiedyś z wielką przenikliwością, że dlatego jest tak trudno uzyskać zgodę w kwestjach pedagogicznych, że w większości zagadnień wychowawczych może być kilka rozwiązań zadowalających.

Zagadnienie, którem się obecnie zajmujemy, należy właśnie do tego rodzaju. Co należy uczynić, ażeby uzdolnienia znajdowały należyte uznanie i były wykorzystane z największym pożytkiem dla swych właścicieli? Być może, że nie trzebaby nic robić w tym względzie w szkole idealnej o programach mądrze obmyślonych, gdzie, dzięki pozostawieniu każdej jednostce większej swobody, nie byłoby mowy o krępowaniu uzdolnień.

Narazie jednak kwestja ta istnieje. I nasuwa-

ją się nam zaraz cztery sposoby jej rozwiązania, nie licząc kombinacyj, które można z nich tworzyć: klasy równoległe, klasy ruchome, zwiększenie liczby sekcyj (klasyczne, neohumanistyczne, techniczne i t. d.) w szkołach średnich, a wreszcie system wyboru przedmiotów przez ucznia, z przyznaniem jak najwięcej miejsca indywidualnym zajęciom każdej jednostki.

1. Klasy równoległe. — O ile liczba uczniów i budżet państwowy na to pozwalają, dzieli się każdą klasę na klasę mocną, dla inteligentniejszych, i klasę słabą, dla takich uczniów, którzy mają większe trudności z nauką. Ten sposób ma już pewną wartość. Klasy te różnią się bądź przez to, że program w jednej z nich jest zredukowany i można w niej posuwać się powolniej, bądź, że dzięki mniejszej liczbie uczniów można się zajmować więcej każdym z nich z osobna, bądź wreszcie, że stosuje się metody bardziej pogładowe. Za systemem takim przemawia to, że nie jest on tylko tworem myśli. Istnieje bowiem już w rzeczywistości (mianowicie w Mannheim, od jakichś lat dwudziestu) i są tam z niego zadowoleni ¹⁾.

W Zurychu, dzięki inicjatywie p. Hansa Hösli,

¹⁾ W innych miastach niemieckich, w Charlottenburgu, w Berlinie, w Hamburgu, we Wrocławiu, stworzono w ostatnich latach szkoły lub klasy dla wybitnie uzdolnionych (*Begabenschulen, Sonderklassen für hochbegabte Volksschulkinder*).

profesora języka francuskiego, zorganizowano w r. 1915 w szkołach średnich klasy równoległe, które, według tego, co mi p. Hösli w ostatnich dniach mówił, oddają tam wielkie usługi. W jednej z tych klas (klasa A) stosowane są metody bardziej oderwane, w klasie B natomiast metody bardziej konkretne. Podział uczniów dokonywa się na podstawie porozumienia między zainteresowanymi profesorami, przyczem, o ile możliwości, bierze się pod uwagę bardziej jeszcze różnice jakościowe umysłu, aniżeli różnice ilościowe pod względem zdolności do pracy ¹⁾).

Według tego, co słyszałem, praca z uczniami klasy B jest niemniej interesująca dla nauczyciela, jak praca z klasą A. Wykazują oni inteligencję bardziej praktyczną, są bardziej bliscy życia, i często bardziej pomysłowi od swych kolegów, uznanych za „mocniejszych“.

Sądzę, że próby tego rodzaju mogłyby być podejmowane niezwłocznie, bez potrzeby zmieniania czegokolwiek w ustawach i w rozporządzeniach; wystarczy do tego, żeby dwaj nauczyciele klas równoległych albo dwaj nauczyciele specjalści, uczący w tych samych klasach, porozumieli się ze sobą, jak to było w Zurychu, co do dzielenia uczniów według ich zdolności. Przypuśćmy, na przykład, że dwaj nauczyciele, z których każdy ma w pewnej klasie zdwojonej po 3 godziny lek-

¹⁾ Szczegółowe przedstawienie tej próby zurychskiej można znaleźć w artykułach ogłoszonych przez p. Hösli w czasopiśmie *Pädagogischer Beobachter*. Zürich, kwiecień 1916.

cyj, dajmy na to, matematyki i niemieckiego, postarają się, żeby odbywać te lekcje w tych samych godzinach. Zamiast przeprowadzać dwukrotnie po trzy lekcje w dwóch klasach o zdolnościach mieszanych, każdy z nich prowadziłby po trzy godziny z uczniami zdolnymi, którzyby się na jego lekcje zbierali z obu klas, i z uczniami słabszymi, podobnie zebranymi. Podczas gdy nauczyciel matematyki pracowałby ze zdolnymi, nauczyciel języka niemieckiego miałby na swej lekcji słabszych, i naodwrot. W ten sposób rozpoczęto pracę w Zurychu i próba uwieńczona została powodzeniem. Można tu jednak zrobić zarzut, że uczniowie mocni w arytmetyce niekoniecznie są takimi w języku niemieckim, a racjonalny podział na dwie grupy byłby możliwy tylko w takim wypadku.

Kongres Pedagogiczny z r. 1907, o którym przed chwilą wspominałem, wyraził swą opinię, zalecając jedną z prób dobierania uczniów według zdolności: „Należy dążyć przy promowaniu uczniów do zgrupowania w jednej klasie dzieci, które osiągnęły ten sam względnie rozwój umysłowy... Byłoby pożądane, ażeby Departamenty Oświecenia Publicznego wypróbowały system stosowany w szkołach mannheimskich“.

Ale w ciągu tych 12 lat niczego dotąd nie wyprobowano, i doprawdy jest to wielka szkoda. Można było poczynić takie próby bardzo tanim kosztem. Przypuśćmy nawet, żeby nie dały takich wyników, jakichby się po nich spodziewa-

no, to z pewnością nie wyrządziłyby szkody nikomu, a może nasunęłyby pomysł jakiejś innej innowacji — bo jest to właściwość każdego doświadczenia, że zawsze nas czegoś nauczy, nawet jeśli nie potwierdzi tej hipotezy, którąśmy poddawali sprawdzeniu.

Zdaje mi się zresztą, że tworzenie klas mocnych i słabych nie może rozwiązać w sposób zadowalający trudnego zagadnienia uzdolnień. Bo właściwie chodzi nietyle o to, ażeby podzielić dzieci według stopnia ich zdolności do pracy, co o to, ażeby uwzględnić różnice w ich uzdolnieniach. Podział ilościowy należałoby zastąpić przez podział jakościowy. Szkoła obecna chce zawsze hierarchizować, kiedy przedewszystkiem trzeba różnicować. To uporczywe trzymanie się myśli o hierarchji ma swe źródło w stosowaniu różnych środków wychowawczych, służących do pobudzania uczniów do pracy, jako to: dobre i złe stopnie, rangi, kary, konkursy, nagrody... Ale rozumie się, że w szkole jutrzejszej wszystkie te środki będą złożone do lamusa, albo w każdym razie nie będą już miały tego znaczenia, co dawniej. Zainteresowanie będzie tą wielką dźwignią, która zastąpi wszystkie inne.

Pora już postawić na miejsce pedagogiki jednowymiarowej — która szereguje wszystkich uczniów gęsiego w jednej linii — pedagogikę dwuwymiarową — która, obok niezaprzeczalnych różnic w wydajności pracy, bierze pod szczególniejszą uwagę rozmaite typy uzdol-

nień, a typy te muszą być stawiane obok siebie na jednym poziomie, a bynajmniej nie szeregowane jedno za drugim.

Ta klasyfikacja hierarchiczna przeprowadzana jest zresztą także w sposób, nasuwający bardzo wiele wątpliwości. Przyjmuje się założenie, że pewne działy nauki mają znaczenie pierwszorzędne, albo też nadaje się stopniom uzyskiwanym z niektórych z tych przedmiotów wartość większą niż innym, mnożąc je przez pewien współczynnik dowolnie obrany. I niech mi będzie wolno, na pamiątkę tej miłej pogadanki, jaką nas tu kiedyś uraczył p. Roorda, odczytać teraz Państwu pewien zabawny obrazek, który on niedawno ogłosił w *Tribune de Lausanne*:

„Pedagogowie chińscy — nikogo to wszak nie zdziwi — stosują środek nader zawiły, by rozstrzygnąć, czy należy udzielić któremuś z uczniów prawa prowadzenia dalszych studjów, mających dać mu kiedyś w przyszłości możność wykonywania zawodu dentysty. Gdy uczeń ma 16 lat ukończonych, oblicza się przeciętną wszystkich stopni, jakie otrzymał w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy na lekcjach języka chińskiego. To samo robi się ze stopniami z geografji, z historii, z matematyki, z religji, z ekonomji politycznej, z rysunku, z tańca i z gry na trąbie. Każdą z tych przeciętnych mnoży się przez jedną z liczb: 5, 4, 3, 2 lub 1. Dla historii, dajmy na to, mnożnikiem będzie 3, dla rysunku 1. Następnie dodaje się do siebie wszystkie wyniki w ten sposób otrzy-

mane. O ile z tego dodawania wypadnie suma mniejsza od 266, to uczeń zostaje zatrzymany jeszcze na rok w szkole, czyli że skraca mu się w ten sposób o rok jego karierę dentystyczną.

„Pedagogowie chińscy dzielą się przytem na dwa obozy przeciwne: na zwolenników profesora Dzim, który mnoży przez 3 stopień z geografji, a przez 2 stopień z matematyki, i na zwolenników profesora Lahitu, który postępuje odwrotnie.

„Jak było do przewidzenia, pedagogowie naszego kraju postępują w sposób daleko bardziej racjonalny. Przedewszystkiem usunęli zupełnie naukę języka chińskiego. Sądzą oni słusznie, że przyszły weterynarz może poprzestać na studjowaniu łaciny przez osiem lat z rzędu. Ale zwłaszcza w sposobie nauczania swych uczniów języka francuskiego okazują oni daleko poważniejsze odnośnienie się do rzeczy, aniżeli ich koledzy z Państwa Niebieskiego. Z jednej strony stawiają oni wypracowania i dyktanda, do drugiej zaś grupy zaliczają gramatykę, recytację, analizę logiczną i czytanie. Są przytem dostatecznie mądrzy, ażeby rozumieć, że ważność wypracowania pozostaje do ważności czytania w stosunku jak 2 do 1; i ostatecznie wystarcza im wykonać dziewięć dodawań, dziewięć dzielen i jedno mnożenie, ażeby się przekonać, że młody Robert zasługuje z języka francuskiego tylko na stopień 6,392. A ponieważ ten stopień w połączeniu z innemi (obliczonemi według systemu Bolomais) daje tylko średnią 6,499, przeto uczeń Robert będzie mu-

siał zostać jeszcze przez jeden rok na ławie szkolnej, zanim obejmie po ojcu zawód weterynarza. I otóż to dlatego krowy nasze tak świetnie się chowają“.

Skoro już mówimy o stopniach i o przeciętnych, pozwolę sobie zwrócić uwagę władz kompetentnych na ten dziwny doprawdy sposób, w jaki się czasem oblicza przeciętne w naszych szkołach. Mierzy się rzekomo postępy w nauce, a fałszuje się przytem w sposób niedopuszczalny wyniki tego określenia.

Przed kilku laty jeden z najświetniejszych uczniów Collège supérieur w Genewie zachorował na szkarlatynę w czasie egzaminów czerwcowych i nie mógł ich odbyć. I wiedzą Państwo, jakie stopnie wystawiono mu za te nieodbyte egzaminy? Same zera. Ponieważ miesięczne stopnie tego chłopca były bardzo wysokie, przeto zera te nie obniżyły stopni przeciętnych o tyle, żeby mu to uniemożliwiło przejście do następnej klasy, praktycznie zatem wypadek ten nie miał dlań następstw niepomysłnych. Ale cóż powiedzieć o takiej procedurze? Według mnie, jest ona skandaliczna. Jak to, więc taki zakład, jak szkoła średnia, która uczy swych uczniów obliczania przeciętnych i która stara się budzić w nich szacunek dla prawdy naukowej, dopuszcza się sama fałszowania przeciętnych, zastępując przez zera pomiary, które nie zostały wykonane? Cobyśmy powiedzieli o fizyku, któryby miał określić średnią temperaturę jakiejś miejscowości i któryby

w środku lata liczył zero za każdy dzień, kiedy nie mógł dokonać obserwacji z powodu choroby czy z powodu stłuczenia się termometru?

Taki sposób postępowania to skandal nie tylko ze stanowiska matematyki i statystyki, ale także ze stanowiska zdrowego rozumu. Prawdopodobieństwo tego, że uczeń, który jest pierwszym w swej klasie, miałby otrzymać zero przy wszystkich egzaminach, jest tak niezmiernie małe, że przypuszczać taki wynik jest wprost niedorzecznością. Poza tem trudno zrozumieć, dlaczego, — jeśli się już koniecznie chce postawić jakąś liczbę zamiast pomiaru, którego się nie dokonało, — wybiera się właśnie liczbę najniższą. Gdyby, wobec niepewności, postawiło się jakiś stopień pośredni, dajmy na to, 3 na 6, to z punktu widzenia ścisłości matematycznej nie byłoby to również usprawiedliwione, ale przynajmniej zmniejszałoby odchylenie prawdopodobne i błąd popełniany. Miałoby to nadto pozory pewnej bezstronności moralnej wobec nieobecnego ucznia. Natomiast, jeśli mu się wystawia zero, póki nie złoży dowodu przeciwnego, to czyż w tem nie kryje się uznanie ucznia zgóry za oskarżonego, jak się wyraził kiedyś p. Roorda? A nawet znacznie gorzej niż za oskarżonego, bo oskarżonego uważa się za niewinnego dopóty, dopóki mu się nie dowiedzie winy, gdy tymczasem uczeń jest zgóry uważany za najgorszego, dopóki nie da dowodów, że nie zasługuje na tak ubliżającą opinię!

Obecnie znosi się egzaminy. Ale pozostają je-

szcze miesięczne repetycje, i przy nich także nie powinno się stawiać poprostu zera każdemu uczniowi, który w tym dniu nie stawia się w szkole. Powtarzam raz jeszcze, zastępowanie zerem obserwacji niewykonanej jest najzupełnijszem fałszowaniem przeciętnej, jest krzywdą moralną, wyrządzaną uczniowi. Taki sposób postępowania nie przynosi zaszczytu ani ścisłości myślenia, ani subtelności wychowawcy, który go stosuje.

Przepraszam za tę dygresję, i powróćmy do naszych uzdolnień.

2. *Klasy ruchome*. — Tak się nazywa system, który pozwala uczniowi w różnych przedmiotach korzystać z nauki na różnych poziomach. Tak na przykład, uczeń mocny w arytmetyce, a słaby w łacinie może przechodzić kurs arytmetyki z uczniami z trzeciego roku, a kurs łaciny z uczniami z drugiego roku. Taki system (bardzo racjonalny, niewątpliwie) jest stosowany z powodzeniem w pewnych szkołach nowych, ale nastrocza w zastosowaniu pewne trudności praktyczne co do rozkładu godzin, promocji uczniów. Można by się do niego uciec, zdaniem mojem, dopiero wówczas, gdyby żaden inny, prostszy system nie okazał się lepszym od niego.

3. *Oddziały równoległe*. — Ten system istnieje w wielu szkołach średnich, między innymi i w naszej, gdzie mamy oddział klasyczny, realny, techniczny, pedagogiczny, a obok szkoły średniej ogólnokształcącej, szkoły zawodowe, rzemieślnicze, handlowe i t. d.

Taka różnaitość daje niewątpliwie możliwości wyboru, które mogą być bardzo korzystnie zużytkowane dla sprawy kształcenia zdolności specjalnych. Ale więcej chodzi tu jednak o różne kierunki wykształcenia, zmierzające do osiągnięcia różnych specjalnych wyników, aniżeli o różne drogi rozwijania uzdolnień indywidualnych. W łonie każdej takiej sekcji spotykamy się znów z różnorodnością uzdolnień, które nie znajdują dla siebie niezbędnych warunków działania.

A zatem, czy zwiększyć może jeszcze liczbę sekcyj? Ale, pomijając nawet trudności administracyjne, jakieby to za sobą pociągało, sprawa nie byłaby jeszcze w ten sposób wcale rozwiązana. Z jednej strony, takie zwiększenie liczby sekcyj, jakkolwiekby było daleko posunięte, nie może zaspokoić wszystkich potrzeb indywidualnych; z drugiej strony, i co najważniejsza, jak już wskazyaliśmy na początku, zagadnienie uzdolnień jest daleko szersze niż zagadnienie programów. Uzdolnienie bowiem nie określa się wyłącznie przez predylekcję do pewnych przedmiotów nauki, ale i przez sposób zajmowania się nimi, przez sposób pracowania.

4. Wybór przedmiotów. — Wszystkie te środki, któreśmy dotąd pokrótce rozpatrzyli, nawpół tylko rozwiązują te zadania, jakie dla naszego sumienia wychowawczego wynikają z faktu istnienia różnych uzdolnień. Co należy robić, ażeby każdy indywidualny typ umysłu wynosił ze szkoły to maksimum korzyści, do jakie-



go ma prawo? Zadanie jest napozór nierozwiązalne. Czy szkoła, stworzona dla przeciętnego ogółu, zdoła kiedykolwiek uwzględnić wypadki indywidualne? A nie można przecież mieć oddzielnej szkoły dla każdego dziecka!

Trzeba jednak rozwiązać to zadanie, bo koniec końców w naszym społeczeństwie jednostka jest wszystkim. W interesie zatem samej społeczności trzeba, ażeby jednostka była zdolna do jak największej wydajności.

Cóż więc robić, by urzeczywistnić to, co nazwałem niegdyś w pewnym odczycie w Towarzystwie Lekarskiem (w r. 1901) „szkołą na miarę“? A skoro użyłem znów tego wyrazu, który był dość często powtarzany, chciałbym rozproszyc pewne nieporozumienie: sądzono niekiedy, że, mówiąc o szkole na miarę, miałem na myśli taką szkołę, w której się uczniów mierzy! Zbyteczna niemal wyjaśniać, że nazwa ta oznacza tylko szkołę przystosowaną do umysłowości każdego osobnika, szkołę, któraby była tak dobrze dopasowana do form umysłowości, jak ubranie lub obuwie wykonane na miarę są dopasowane do formy ciała lub nogi.

„Gdy krawiec robi ubranie — pisałem w r. 1905 — dopasowuje je do figury swego klienta, i jeśli ten jest gruby a niski, to nie narzuca mu gwałtem ubrania zbyt ciasnego pod pretekstem, że to jest szerokość, odpowiadająca z reguły jego wysokości. Szewc, który robi trzewiki, zaczyna

od tego, że obrysowuje na papierze kontur nogi, na którą trzewik ma być nakładany, i zaznacza sobie jej cechy szczególne, między innymi jej deformacje. Kapelusznik przystosowuje swe kapelusze jednocześnie do kształtu i do rozmiarów głów...

Pedagog, przeciwnie, ubiera, obuwa i przykrywa wszystkie umysły na jedną modłę. Posiada na składzie tylko gotowe ubrania a w towarzystwie jego nie ma najmniejszego wyboru: jest wprowadzone kilka numerów wielkości, ale krój zawsze ten sam! To też pośród uczniów szkół naszych spotyka się takich, którzy toną w fałdach programu, zbyt obszernego dla ich słabych aspiracji i problematycznych zdolności, i płaczą się za każdym krokiem we wlokących się za nimi połach tego uniformu, którego nie mogą wypełnić ani od góry, ani od dołu, gdy tymczasem inni są opięci w strój za ciasny dla nich, który tamuje swobodny rozwój ich osobowości intelektualnej i moralnej, tak że za każdym najmniejszym ruchem, na jaki sobie pozwolą, pęka im jakiś guzik.

Dlaczegożby nie mieć dla duszy takich samych względów, jakie się ma dla tułowia, dla głowy, czy dla nóg?...¹⁾

Otóż, ponieważ nie można mieć oddzielnej szkoły dla każdego dziecka, to systemem zbliżającym się najbardziej do ideału szkoły na miarę

¹⁾ *Psychologie de l'enfant*, Genève 1905, str. 73.

będzie taki, który daje każdemu uczniowi największą swobodę dobierania sobie warunków, sprzyjających rozwojowi właściwych mu uzdolnień. Takim systemem jest system wyboru przedmiotów.

W ostatnich czasach zaczęto go zalecać z różnych stron. I w istocie, zdaje mi się, że to jest system przyszłości.

Powiem w paru słowach, jak mi się ta rzecz przedstawia odnośnie do najwyższych klas szkoły średniej. Naprzód trzeba znacznie zmniejszyć liczbę obowiązkowych lekcyj klasowych w tygodniu, przez co oswobodzi się czas na różne kombinacje, jakie się chce stosować. Powiedzmy, dwadzieścia godzin tygodniowo. Jest to wymiar, dopuszczany we francuskich „lycées“, i zdaje mi się, że ta ilość godzin w zupełności wystarczy. Połowa mniej więcej tych godzin lekcyjnych byłaby wspólna dla wszystkich uczniów. Godziny te byłyby poświęcone na przechodzenie programu minimalnego, zasad lub podstaw każdego przedmiotu nauki. Co do dziesięciu pozostałych godzin, które wypełniaćby musiał także każdy uczeń, mógłby on je sobie wybierać i łączyć dowolnie z pomiędzy lekcyj wymienionych w ogólnym rozkładzie (jak to się dzieje na uniwersytetach). Te lekcje, dowolnie wybierane, byłyby uzupełnieniem kursu ogólnego, albo też tworzyłyby jakiś kurs specjalny, albo wreszcie byłyby ćwiczeniami, w których pogłębianoby pewne zagadnienia. Nie mogę wchodzić tu w szczegóły; wystarczy zwró-

cić uwagę ludzi kompetentnych na zasady tego systemu ¹⁾).

Może zarzuci ktoś takiemu projektowi brak należytej dbałości o kulturę ogólną? Kultura ogólna! Oto jeszcze jedno zagadnienie interesujące i nieco niejasne, które wymagałoby specjalnego rozważenia. O tem dziś wieczór nie mogę nawet marzyć. Zauważę tylko, że terminowi kultura ogólna nadaje się dwa znaczenia nieco różne: dla jednych kultura ogólna to jest pewne minimum wiadomości, jakie powinien posiadać człowiek kulturalny, minimum potrzebne mu na to, żeby się nie czuł zbyt obco, gdy się wychyli poza granice swej specjalności. Dla innych kultura ogólna to kultura, odnosząca się do wszystkich funkcij duchowych, do refleksji i krytycyzmu równie dobrze, jak do wyobraźni, mowy, uczuć estetycznych i t. p. Właściwie, lepiejby było powiedzieć w tym wypadku: „kultura intelektualna“.

Otóż system wyboru przedmiotów nie sprzeci-

¹⁾ Chciałbym jednakże zauważyć, że zmniejszenie liczby lekcyj pozwoliłoby położyć większy nacisk na prace indywidualne. W naszych szkołach średnich powinnyby być urządzone wielkie sale do pracy, z biblioteką, słownikami, zbiorami i t. p., z których uczniowie mogliby korzystać swobodnie. Do takiej biblioteki powinienby być wyznaczony specjalny nauczyciel, któryby dawał pracującym rady i wskazówki, jakichby sobie życzyli. Wielu uczniów nie może znaleźć w domu spokoju niezbędnego do owocnej pracy osobistej; byłoby rzeczą naturalną, żeby szkoła dawała im w tym celu przytułek.

wia się żadnemu z tych dwóch pojęć o kulturze ogólnej. Program minimalny, który się w nim przewiduje, zapewnia nabycie tych wiadomości wspólnych, które mają wytworzyć rodzaj więzi duchowej między ludźmi z tego samego środowiska i z tego samego pokolenia. (Możnaby się jeszcze zastanawiać nad tem, czy to rzeczywiście wiadomości s z k o l n e tworzą te zasadnicze zręby wspólnego dziedzictwa; czy ta więź duchowa nie polega raczej na wiadomościach p o z a s z k o l n y c h, nabywanych z dnia na dzień przez czytanie pism i książek, uczęszczanie do teatru, rozmowy i t. p. Ale nie poruszajmy tego w tej chwili.)

Rozwój uzdolnień specjalnych nie przyniesie również szkody kulturze intelektualnej. Inteligencja bowiem, czyli zdolność rozwiązywania nowych zadań, stwarzania hipotez, ich sprawdzania, inteligencja znajduje się wszędzie ta sama u podstawy każdej czynności umysłu. Potrzeba tyleż inteligencji na to, ażeby przetłumaczyć jakiś tekst łaciński, co i na to, żeby rozwiązać jakieś zadanie geometryczne. Zmienia się tu tylko materiał, na którym i przy pomocy którego ta inteligencja pracuje. Ale sam mechanizm inteligencji jest w obu wypadkach ten sam.

Często przypuszcza się, — jest to błąd, który należy zwalczać, a który jest jeszcze zakorzeniony w wielu tęgich głowach, — że pewne przedmioty nauki mają szczególną wartość, jako czynniki rozwoju pewnych władz umysłowych; tak

więc, matematyka ma rozwijać myślenie, wypracowania francuskie—wyobraźnię, nauki przyrodnicze — spostrzegawczość i t. p. Ale przecież spostrzegawczość, wyobraźnia, myślenie odgrywają rolę wszędzie. Czyż nie trzeba dużej ścisłości myślenia na to, by powiązać bez sprzeczności łańcuch perypetyj jakiejs powieści lub dramatu, a czyż wyobraźnia nie odgrywa też pierwszorzędnej roli w matematyce?

Prawda, że różne jednostki nie są jednakowo zdolne do przejawiania swej inteligencji w tych rozmaitych dziedzinach. Tę inteligencję, która jest tą samą w swym najgłębszym mechanizmie, jeden stosować potrafi tylko do zagadnień z dziedziny literatury, drugi tylko do zagadnień filologicznych, trzeci tylko do zagadnień algebraicznych. Dlaczego? Tego nie wiemy; ale musimy uznać fakt istniejący, i to jest dla nas ważne w tej chwili. Każda z tych różnych dyscyplin jest jakgdyby polem, podatnem do rozwinięcia pewnych funkcij intelektualnych. Zażądajcie od jakiegoś Henryka Poincaré, ażeby napisał powieść awanturniczą; odrazu najświetniejsze jego zdolności zostaną jakgdyby dotknięte bezwładem; zażądajcie od jakiegoś Zoli, ażeby zaprzągnął swą niestrudzoną wytrwałość do rozwiązywania jakiegoś zadania trygonometrycznego, niepowodzenie będzie niechybne. Rzecz przedstawia się tu podobnie, jak gdybyśmy chcieli spowodować, ażeby pewne zwierzęta poruszały się w środowiskach dla siebie niestosownych. Uzdolnienia odpowiadają narzą-

dom przystosowanym do pewnego określonego środowiska. Ryba nie może pływać po ziemi, ani też zając nie potrafi biegać po wodzie. A jednak funkcja pływania i biegania w obu tych wypadkach jest ta sama: są to różne sposoby lokomocji. Zależnie od środowiska wykonywanie tej funkcji wymaga różnych uzdolnień specjalnych.

I dzieci nasze nie mogą również rozwinąć posiadanej inteligencji inaczej, jak w pewnym środowisku, sprzyjającym działaniu tej inteligencji. Widzimy zatem, że system taki, jak wolny wybór przedmiotów, który uwzględnia uzdolnienia i pobudza tkwiące w nich zadatki, nietylko że nie przynosi szkody kulturze intelektualnej, ale, przeciwnie, może być raczej uważany za warunek konieczny takiej kultury.

Stwarzajmy co prędzej to środowisko sprzyjające, które pozwoli każdemu dawać z siebie maksimum tego, do czego jest zdolny, i rozwijać swą indywidualność.

I nie zapominajmy o tem, że, pracując dla jednostki, rozwijając jej zdolności, jej cechy oryginalne, wydobywając najaw jej siły i jej bogactwa utajone, pracujemy również, a może nawet przede wszystkim, dla społeczeństwa.



JWZ-60

SPIS RZECZY

Wstęp	5
1 Istnienie różnic indywidualnych	7
2. Konieczność liczenia się z różnorodnością uzdolnień .	14
3. Sposoby uwzględniania różnic uzdolnień. „Szkoła na miarę”	21
1. Klasy równoległe	22
2. Klasy ruchome	30
3 Oddziały równoległe	30
4. Wybór przedmiotów	31

Na str. 7 autor zaznaczył, że ze względu na szczupłość ram odczytu musiał pominąć w nim sprawę rozpoznawania uzdolnień. Tej kwestji poświęcił następnie obszerniejszą pracę p. t. „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers” (Paris, Flammarion, 1924) *Przyp. tłum.*

Miejska Biblioteka Publiczna
w Tarnowie

Kolekcja Marii Żychowskiej



0231-000060-00