

# WYCHOWANIE PRZY PUBLICZNYM WSPÓŁUDZIAŁE<sup>1</sup>

ODCZYTANO PODCZAS POSIEDZENIA TOWARZYSTWA KRÓLEWIECKIEGO<sup>2</sup>

DNIA 5 GRUDNIA 1810<sup>\*</sup>

Zachęcająca i pozornie wielka jest myśl, według której młodzieży trzeba by kazać dorastać w większych rzeszach pod wspólną dyscypliną<sup>3</sup>. Odpowiednio wcześniej zsolidaryzowani i tak samo usposobieni przez jednakowe kształcenie, wnieśliby prawdziwie społeczną atmosferę do organizacji obywatelskich. Państwo rodziłoby się już w szkole – jej udoskonalanie byłoby poprawą zarazem wychowania, jak i kształtu narodu.

W taki sposób widzieli to ludzie, którzy z wielkim sercem i duchem poświęcili długie lata na wyrażanie potrzeb narodu. W tym punkcie stykają się ze sobą starzy i młodzi: Ksenofont<sup>4</sup> i Plutarch<sup>5</sup>, Fichte i Pestalozzi – chwalą nas za ustanowienie praw, których podstawę stanowi wychowanie publiczne.

W tej właśnie sprawie również ja przedstawię swoje zdanie. Mam nadzieję, że potrafię tego dokonać bez arogancji. Mam nadzieję, że znam powody, dla których darzy się mnie zaufaniem<sup>6</sup>. Zajmę się teraz problemem dokładniejszego oglądu pedagogiki w jej różnorodnych szczegółach.

Spójrzmy najpierw na szkołę od strony państwa, choć wiemy przy tym doskonale, że nie jest to właściwy sposób przedstawiania potrzeby i możliwości wychowania. Wynika to stąd, że nikt, kto rozpoczyna od interpretacji rzeczy jako środka do uzyskania czegoś

---

<sup>\*</sup> W przypisie Herbart podał: „Odczytano jako impuls do dyskusji, a nie w zamiarze wyczerpującego przedstawienia zagadnienia”.

innego, nie pozna przedmiotu we właściwy sposób. Podobnie niewiele rozumieją z wychowania ci, którzy po rezygnacji z poglądów wyznających sztuczne konstrukcje państwa teraz myślą o pedagogice. Chcą raczej wynaleźć taką nową dyscyplinę, jaką być powinna, aby stanowiła podporę dla ich politycznych idei. Z ustepliwości jednak udam się sam przez moment na tę błędną drogę. Poszukam pedagogiki w służbie takiego państwa, jakim być ono powinno, a nie jakie rzeczywiście jest.

W wypadku takich rozważań wprawdzie należy wspomnieć o Platonie. Ten nauczyciel idei przedstawił tak ambitnie swoją koncepcję państwa, że pozostało wprowadzić jeszcze wiele do uzupełnienia i sprostowania, ale nikt nie może pominąć jego głównej myśli. Aczkolwiek rozpoczyna on w wysoce zreflektowany sposób od tego, iż omawia bardzo szczegółowo podział pracy w państwie, różne rzemiosła, wielorakość sposobów życia i zróżnicowanie wykształcenia. Z tym łączy on rozważania na temat różnorodności predyspozycji. Każdy powinien otrzymać takie nauczanie, jakie odpowiada jego zdolnościom. Zlekceważenie tego jest jedyną przyczyną wszelkich nieszczęść politycznych. Platon pokłada nadzieję tylko w niewielkiej liczbie szczęśliwych osób, które są zdolne do przyjęcia bardziej wysublimowanego wykształcenia – muzyki. A jeszcze mniej, jego zdaniem, jest tych, których będzie można wtajemniczyć w prawdziwą mądrość będącą zarówno metafizyką, matematyką, jak i sztuką rządzenia. O kształceniu ludu w *Państwie* nie ma w ogóle mowy. Zamiast tego dużą część dzieła filozof poświęcił wychowaniu wybrańców, którzy są zbyt dobrzy do rzemiosła i należy im się państwo.

To pomijanie tematu kształcenia ludu jest niewątpliwie błędem, który prawdopodobnie nie byłby aż tak wielki, gdyby Platon bardziej dążył do określenia czegoś więcej niż tylko głównych zarysów swojego obrazu. Mimo to wskazanie na podział sposobów życia i wnioski o różnorodności wychowania są niezwykle istotne i nieuchronne, jeśli tylko ktoś od problemu polityki przeniesie się do badań pedagogicznych. Nie tylko w rzeczywistych państwach, lecz także w ich idei chodzi o to, aby zastanowić się nad słusznym

współdziałaniem wielu różnych podmiotów w administracji i kulturze. Kto by tego zaniedbał, musiałby pogрузić się w snach *Rousseau*, które nie mogą i nie powinny być zrealizowane. Gdy wolność i równość właśnie tego rodzaju są równoznaczne z powszechną samowolą, *Platońska* nierówność jest podporządkowaniem wszystkich rozumowi i obowiązkowi.

Niech zwolennicy oświaty ludowej nie denerwują się zatem na mnie, jeśli ośmielę się uważać, że droga od polityki do pedagogiki jest błędna. Na tej drodze nie można znaleźć niczego innego, jak tylko coraz dokładniejsze i bardziej wysublimowane dookreślenia tego, co każdy może dać z siebie wskutek ukierunkowania wykształcenia. Państwo jest wprawdzie czymś jednym, lecz opiera się na współdziałaniu możliwie różnorodnych elementów. Stąd człowiek będzie potrzebował zróżnicowanych szkół, w których muszą pojawić się stowarzyszenia i związki rozwijające style współżycia szkolnego. To prowadzi do zbyt wczesnego rozbicia dziecięcego świata przez podziały w państwie i do pośpiesznego ukazania przeciwieństw między ludźmi zamiast do jednorodnej formacji.

Wskutek tego dorastający czują się wyobcowani spośród tych, którzy są inaczej wykształceni i będą sprzedawać swoją wiedzę możliwie najdrożej w zamian za korzyść, jaką spodziewają się uzyskać z działalności innych. W ten sposób wychowanie stanowione przez państwo w końcu sprzeciwia się jemu samemu, podczas gdy to właściwe, które nie troszczy się o sprawy kraju, nie daje się manipulować interesami politycznymi i nie chce w ogóle kształcić jednostki dla innych, lecz każdego dla niego samego, dlatego służy najlepiej przez to właśnie, że kształci różne indywidualności na tyle jednakowo, że mogą się one ze sobą połączyć w latach dojrzwania.

Pod każdym względem o wiele łagodniej wypada ocena, jeżeli traktujemy pedagogikę niezależnie i spojrzymy na nią, jak na „dobrodziejkę” poszczególnych jednostek, z których każda potrzebuje jej pomocy, aby stać się tym, kim kiedyś zapragnęła być. Wtedy natychmiast znikają wszystkie szkoły. Każda indywidualność potrzebuje wychowania,

dlatego nie można działać niejednostkowo. Choćby szkoły jednak pozostały, będą tym, czym są, a mianowicie doraźną pomocą, gdyż wielu jest wychowanków, a mało nauczycieli. Czy wówczas nawet tych nielicznych wychowawców będzie się wyszukiwało i oceniało raczej tylko pod względem wiadomości i tego rodzaju zręczności nauczycielskiej, która przekazuje to, co szczegółowe bez pedagogicznej korelacji z pozostałym materiałem? Wówczas oczywiście szkoły nie będą nawet doraźną pomocą, lecz staną się całkowitym przeciwieństwem wychowania i przez to właśnie odwzorują szarą codzienność.

Czy wobec tego powinniśmy zaangażować się w obronę praw pedagogiki, aby usunąć ten nieporządek? Czy mamy iść od pedagogiki do polityki i żądać od mężów stanu wszystkich właściwych środków należących do dobrego wychowania? Najbliższą odpowiedź, jaką byśmy otrzymali, da się łatwo przewidzieć. Państwo troszczy się najpierw o obecne pokolenie dorosłych, o siebie samo, wymaga dość pracy i wysiłku, aby być *samym sobą*. Jeśli pedagogika nie chce przyjmować od polityki żadnych nakazów, to tym bardziej ta druga nie pozwoli się podporządkować pierwszej. Jeżeliby państwu zbywało na koniecznych atrybutach, może je ofiarować wychowaniu jako dobroczynną jałmużnę, której nie da się wiele zarzucić nawet od strony *idei*, gdyż nie ma tu nawet świadomości, że ludzie stopniowo dorastają i potrzebują wychowania, aby stać się rozsądni. Idea państwa zakłada określone istoty rozumne. Im wyznacza właściwy sposób zrzeczania. Jest w tym dokładna i surowa, wcale nie czyni ludziom życia łatwiejszym, lecz angażuje wszystkie siły *po to*, ażeby trwało rzeczywiste i doskonałe państwo. Mężowie stanu powiedzieliby może jeszcze coś więcej, choćby następujące słowa: „Czy chcecie nam, którzy wszystkie szczegóły naginamy do reguł ogólnych i przepisanych formom gwarantujemy funkcjonowanie, pomijamy przy tym elementy co najwyżej *po to* tylko, aby ustanowić na ich miejsce nowe oraz uznajemy tylko niezależność widzenia w całości i w części wyrazu ogółu lub środka do niego wiodącego – czy pragniecie nam powierzyć

ludzkie dziecko do powolnego wykształcenia, przechodzącego przez stopnie ledwo dające się rozróżnić dzięki najdelikatniejszej miłości i najsubtelniejszemu zmysłowi możliwego wykształcenia? Myśleliśmy, że macie wyraźniejsze pojęcie o tej sztuce i o jej artystycznej pieczołowitości. Czy nie chcielibyście uczynić nas też odpowiedzialnymi za rozwój muzyki, plastyki i sztuki poetyckiej, jak to zrobili niektórzy, zapominając, że artystą trzeba się urodzić i że względy są wprawdzie konieczne, ale jednocześnie ryzykowne. Muzy niedobrze znoszą zbyt jasne i gorące słońce, możemy im przygotować lekkie schronienie przed mrozem i deszczem. I tak jak troszczymy się o wszystkich artystów, chętnie zajmiemy się też mistrzem wychowania, jeśli się pojawi jakiś inny, który przedstawi nam próbki szczerego zapału w swoich dokończonych dziełach”.

Jeśli politycy tak mówili, to przypomnieliby sobie, że sztuka wychowania wymaga *artysty*, a nie polityka, uczonego ani ojca. Temu żądaniu nie sprzeciwia się państwo, nauka ani więzi rodzinne, ale urojenia tych, którzy uważają, że są wychowawcami dlatego, iż są ojcami lub matkami lub że rozumieją pedagogikę, gdyż są uczonymi albo że mogą nią kierować, bo są mężami stanu. Co można przeciwstawić temu zgubnemu szaleństwu? Nie wystarczy przypomnienie potrzeby dokładnej znajomości ludzkiej natury co do jej pierwotnej i nieskończonej ukształcalności. Czyż mam przypominać analizę wszystkich stosunków wielorakiej wiedzy względem różnorodnych zainteresowań człowieka? Albo też ocenę wielu złożonych warunków, którym podlega w szczególności moralne kształcenie charakteru? Warunki te tak są ukryte, że wzbudzają pozór, jakoby było to coś wewnątrznie czy zewnątrznie nadzmysłowego, co ingeruje w zmysłowy świat i objawia nam postać cnoty lub występku. Wszystko to wychowawca powinien znać, a do tego musi jeszcze dołączyć subtelność obserwacji i skupienie się na cudzej indywidualności. Któż będzie żądał albo oczekiwał tego od ojca, uczonych i polityków?

Artysta wychowania potrzebuje własnych talentów, dogodnych okoliczności, oddzielnych ćwiczeń oraz swojego miejsca w ludzkiej społeczności. Jego samego zaś

potrzebuje wielu ojców i wiele matek, którzy kochają swoje dzieci. Jego wsparcia pragną również sieroty. Zamiast szkodliwego zadufania w sobie powinniśmy stwierdzić, że między ludźmi *nikt* jeszcze naprawdę nie zrozumiał głębokiej sztuki wychowania. Przez takie stwierdzenie być może będzie czuł się rozdrażniony ten, kto mniema, że więcej niż inni rozumie z pedagogiki.

Gdyby uważano wychowanie za sztukę i wreszcie uznano pedagogikę za naukę, wówczas natychmiast wyłoniłoby się również, co ma dla nich do zrobienia państwo, które nie jest co prawda w stanie wzbudzić siły artystycznej, ale jednak może ją osadzić w odpowiedniej sferze działania. Gdyby była zbyt duża, ograniczałaby przestrzeń innych podobnych sił, które w niej działają, a ona sama wyczerpywałaby się i niszczyła w daremnych próbach wypełnienia zbyt rozległych obszarów. Dla pewnych wychowawców, którzy działają z rozmachem bez wyczucia dla granic dzieła sztuki i chcą coś zmienić, nie rozumiawszy obywatelskiej jedności narodów, już zbyt wiele uczyniono. Tak było w wypadku *Basedowa*<sup>7</sup> i jego przerośniętych planów filantropijnych. Zamiast tego, umożliwiono Pestalozzemu prowadzenie instytutu, w którym znalazł odpowiednie warunki nie tylko dla siebie, lecz także dla swoich pomocników. Wskutek większego faworyzowania zmysł artystyczny musiałby jeszcze bardziej się cofnąć przed chęcią zwiększenia zakresu swoich wpływów, jak i bez tego się stało. Pracy, chleba i potrzebnych narzędzi, a nie nadmiaru przyjemności trzeba artysty i wychowawcy. Potrzebują tego również *wszyscy ci*, w których budzi się instynkt artystyczny, jeśli tylko nimi *wszystkimi* będzie się państwo posługiwało. W społeczności nie może być więcej nauczania, niż jest w nim duchowej siły wychowawczej, a tej jeszcze długo nie będziemy mieć wystarczająco.

Jeśliby pytano o znaki i dowody mocy artystycznej, to pierwszymi ze wszystkich jej przejawów są zapał i wysiłek, z jakimi ktoś pracuje, zapominając o samym sobie i spodziewanej odpłacie. Wtedy jednak rodzi się pytanie o artystyczną biegłość, która, jeśli słusznie pogardzono czymś zbyt małym, potrafi też odmówić sobie czegoś nazbyt

wielkiego. Szukamy największego mistrza plastyki nie między tymi, którzy rzeźbią małe figurki z alabastru, ale dowodem mistrzostwa nie będzie też sporządzenie jakiegoś kolosa. *Rousseau* wykroczył przeciw taktowi pedagogicznemu, gdy dwadzieścia lat poświęcił kształceniu jednego *Emila*. Podejrzenie na swój subtelny zmysł wychowawczy ściągają również ci, którzy mają upodobanie tylko w wielkich instytucjach i wolą widzieć wokół siebie wykształconych wychowanków. Im także należy się wsparcie, gdyż wykonują dosyć dobrą, wstępną pracę, tak więc ze względu na ogrom potrzeb trzeba uznać ich działanie za odpowiednią rekomendację. Niemniej jednak nagroda należy się tym, którzy, zacząwszy od zupełnie małych spraw, rozszerzają sferę swojego działania zdani tylko na własne siły.

Właściwą naukę wychowawca pobiera jako nauczyciel domowy jednego lub dwóch wychowanków w podobnym, jak on wieku. Kto obrał zawód artysty kształcącego, temu w małym i ciemnym pomieszczeniu, w którym na początku czuł się oderwany od świata, musi wkrótce stać się tak jasno i przestronnie, aż znajdzie tam zrozumienie dla całej pedagogiki ze wszystkimi jej względami i trudnymi uwarunkowaniami. Krąg jego wiadomości nie wystarczy mu wobec tej wiedzy, z której ma wybrać, co najlepiej pasuje dla jego podopiecznego. Niech będzie silny i giętki jednocześnie, jednak te dwie cechy, chroniące wychowanka powierzonego jego opiece przed nastrojami nauczyciela, muszą mu się jawić jako ideały do osiągnięcia. Trzeba, aby dom wraz ze wszystkim, co go otacza, stał się dla niego czymś nieskończenie wartościowym, jeśli tylko przyczynia się do realizacji zadań, a jeżeli czegoś mu pod tym względem brakuje, wychowawca powinien odczuwać tę pustkę, aby nauczyć się pragnąć.

Tak rozpoczyna się jego kształcenie. A stąd przebiegałoby ono dalej bardzo prosto, gdyby tylko na tej drodze był widoczny cel, który podsyciłby zapal i wart byłby choćby najmniejszego wyteżenia sił. Ale jaki los spotyka naszych nauczycieli domowych? Jakie mają przed sobą perspektywy? Jaką mają nadzieję na poszerzenie kręgu pedagogicznego działania, w którym mogliby dalej stosować wyćwiczoną sztukę i siłę wychowawczą? Czy

mają zostać nauczycielami szkolnymi? Ta instytucja przecież zawęży aktywność pedagogiczną, uniemożliwia eksponowanie czyichś indywidualności, gdyż mnóstwo uczniów pojawia się tam w określonych godzinach. Szkoła uniemożliwia wykorzystanie różnorodnych wiadomości, ponieważ plan lekcji zleca każdemu nauczycielowi kilka przedmiotów, których ma nauczać. W końcu nie pozwala na subtelne kierownictwo, gdyż żąda się od prowadzącego czujności i surowości wobec wielkiej masy, którą zawsze należy utrzymywać w porządku.

Dlatego właśnie, że nie ma miejsca dla mistrzów sztuki pedagogicznej, trudną rzeczą jest również pojawienie się takich osób. Wprawdzie nie da się zaprzeczyć, że dzięki ogromnemu zapałowi wielu artystów sztuki wychowania będzie można w końcu stworzyć takie placówki, jednak tylko pod warunkiem, że znajdą oni otoczenie, które będzie umiało ocenić ich dzieła. Z kolei niezaprzeczalne jest również to, że urzędy edukacji mogłyby zaoferować działaniu pedagogicznemu o wiele lepszą przestrzeń niż dotychczas, gdyby cała instytucja szkoły w tym kierunku dążyła, a jej społeczność należycie ją w tym wspierała. To wszystko jednak zakłada już powszechnie rozkrzewionego ducha pedagogicznego, który nie powstanie wcześniej, zanim sztuka wychowania nie wyrazi się w swoich dziełach.

Często przez wiele lat zastanawiałem się, jakim musiałoby być to stanowisko, które powinien zająć wykształcony i przećwiczony wychowawca po zakończeniu nauczania, aby żyć całkowicie dla swojej biegłości. Za czym się opowiedzieć, aby młodzi guwernerzy, którzy są jeszcze na etapie wstępnym nauki, prześcigali się w gorliwości zdobywania wiedzy? Jakie położenie sprawi, że delikatnego traktowania indywidualności nie przytłoczy ogromna liczba wychowanków, a zastosowanie różnorodnych wiadomości nie ograniczą plany kształcenia narzucane z góry? Czy wieloraką wiedzę, jakiej zwykło się spodziewać po nauczycielach domowych, we właściwy sposób przystosuje się do gruntownego studiowania poszczególnych przedmiotów przez ich znawców? Jaki jest

pośredni stosunek między nauczycielem domowym, który należy tylko do rodziny, a szkolnym, zbyt od niej oddalonym i ponoszącym pełną odpowiedzialność wobec państwa i działań osób publicznych?

Pamiętajmy również o miastach i mniejszych stowarzyszeniach rodzinnych. Podobnie jak lekarze tworzą związki, które wzywa się do domu, gdyż znana jest potrzeba, jakiej obiecują zaradzić, tak samo znaleźliby się w mieście wychowawcy, których zapraszałoby się ewentualnie do siebie, o ile lepiej potrafiłoby się ocenić niebezpieczeństwo zła ukierunkowanego kształcenia młodzieży. Zadanie przybywających byłoby podejmowane nieco bardziej regularnie, albo tak, jak bywa przy odwiedzinach lekarza w związku z przewlekłymi, aczkolwiek niezwiązanymi już z nagłym niebezpieczeństwem chorobami. Nauczyciel odwiedzałby dom, w którym znajdowałby pracę. Podobnie jak lekarz wypisuje recepty, on nakazywałby zajęcia i ćwiczenia, jak lekarz zakazuje czy żąda, aby nie wychodzić na zewnątrz lub zaleca podróż do krajów innego klimatu, tak samo ów wychowawca określałby dokładnie obcowanie z określonymi towarzyszami zabaw i wskazywał węższe lub szersze granice koniecznego dozoru.

Kilka rodzin mogłoby się połączyć, aby zabezpieczyć nauczycielowi większą część jego dochodów, co by go z nimi przez to całkowicie nie wiązało. Zjednoczyłby on jeszcze lepiej te rodziny, które razem ze swoimi dziećmi zaangażowałyby się we wspólną opiekę nad kształceniem młodzieży. Oczywiście nie uczyłby wszystkiego sam – miałby wyznaczone godziny przyjęć i przeprowadzałby ćwiczenia pisemne, lecz pozostawiałby przy tym szkołom publicznym nauczanie większej części przedmiotów. On określałby tylko, na jakie zajęcia jego podopieczni mają uczęszczać. Przez to szkoły musiałyby zaniechać włączania każdego ucznia w surowo narzucony cykl nauczania. Jest to w tej chwili konieczne dlatego, iż brakuje owych wychowawców, oraz stąd, że tylko pod tym warunkiem nieprzygotowani uczniowie, których szkoły muszą przyjąć, są zdolni do względnie równomiernego postępu w wiedzy.

O ile doskonalej uprawiano by w szkole poszczególne przedmioty, gdyby uczniów wspierali wychowawcy Tym samym wyraźniej odróżniałaby się gruntowna uczoneść w poszczególnych zajęciach, której wymaga się od pedagogicznej umiejętności i ostrożności wychowawcy. Wielokrotnie rozszerzyłyby się w całym społeczeństwie zakres wykształcenia pedagogicznego, gdyby doszło do oddziaływania między rodziną a wychowawcami. Matka i ojciec o ileż troskliwiej wykonywaliby swoje obowiązki.

Wychowanie jako sprawa społeczna byłoby zarazem publiczne i prywatne, co umożliwiłoby zjednoczenie korzyści zarówno jednego, jak i drugiego rodzaju. Wprowadzanie takiego rozwiązania trzeba by rozpocząć od wielkich miast, w miasteczkach by je kontynuowano, na wsi zaś warto by jednak oprócz tego zatroszczyć się o popularyzację myślenia pedagogicznego. Do tego jednak nie potrzebujemy pokazywać środków, można je odnaleźć bez pomocy z zewnątrz.

---

<sup>1</sup> Tytuł oryginału: *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. Przetłumaczono na podstawie SW, t. 3, Hg. K. Krehbach, Verlag Beyer, Langensalza 1888, s. 73-82.

<sup>2</sup> Towarzystwo Niemieckie w Królewcu (*Deutsche Gesellschaft zu Königsberg*) zostało założone w 1741 roku przez ówczesnego profesora retoryki, Cölestina Ch. Flottwella (1711-1759), w celu troszczenia się o kulturę języka niemieckiego i uroczyste obchodzenie świąt narodowych.

<sup>3</sup> Pomysł takiego wychowania przedstawił nauczyciel Herbarta ze studiów w Jenie (1794-1797), Johann G. Fichte, w słynnych *Mowach do narodu niemieckiego*, które wygłosił w roku akademickich 1807-1808.

<sup>4</sup> Ksenofont (ok. 430 p.n.e. – ok. 355 p.n.e.) – ateński filozof, pisarz, historyk, najemnik wojskowy, uczeń Sokratesa, przeciwnik demokracji i zwolennik wojskowego ustroju Sparty.

<sup>5</sup> Plutarch z Cheronei (ok. 50 n.e. – ok. 125 n.e.) – jeden z największych pisarzy starożytnej Grecji, historyk, filozof-moralista oraz orator.

<sup>6</sup> Herbart przybył do Królewca jesienią 1809 roku, obejmując katedrę filozofii i pedagogiki po pierwszym następcy Kanta – Wilhelmie T. Krugu (1770-1842), który zrezygnował z zaszczytnej posady z powodu pogarszającego się zdrowia swojej małżonki, Wilhelminy z d. Zenge, i przeniósł się do Lipska. Obejmując obowiązki w Królewcu, trzydziestotrzyletni wówczas Herbart był znanym i cenionym autorem prac nie tylko z zakresu pedagogiki, lecz również metafizyki, etyki i filozofii.

---

<sup>7</sup> Johannes B. Basedow (1724-1790) – teolog i pedagog niemiecki, inicjator ruchu filantropistów. W latach 1774-1785 założyciel i dyrektor wzorcowej szkoły *Philantropinum* w Dessau, której program miał jak na owe czasy pionierski charakter. Wprowadzono w niej m.in. zajęcia wychowania fizycznego i nauki języków nowożytnych, kładziono nacisk na przedmioty ścisłe, w nauczaniu zaś stosowano metodę pogładową.